

ADRIANA CRISTINA SAMBUGARO DE MATTOS BRAHIM
DENISE AKEMI HIBARINO
(ORGANIZADORAS)

PERSPECTIVAS OUTRAS EM EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA CRÍTICA



Todos os direitos desta edição reservados à 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.

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

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

B813p Mattos Brahim, Adriana Cristina Sambugaro de.; Hibarino, Denise Akemi (org.)
Perspectivas outras em educação linguística crítica /
Organizadoras: Adriana Cristina Sambugaro de Mattos Brahim e Denise Akemi Hibarino;
Prefácio de Ana Paula Marques Beato-Canato. Posfácio: Kleber Aparecido da Silva
1. ed. – Campinas, SP : Pontes Editores, 2025

Inclui bibliografia.
ISBN 978-85-217-0772-1

1. Análise do Discurso. 2. Linguística.
I. Título. II. Assunto. III. Organizadoras.

Bibliotecário Pedro Anízio Gomes CRB-8/8846

Índices para catálogo sistemático:

1. Análise do discurso. 401.41
2. Linguística. 410

ADRIANA CRISTINA SAMBUGARO DE MATTOS BRAHIM
DENISE AKEMI HIBARINO
(ORGANIZADORAS)

PERSPECTIVAS OUTRAS EM EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA CRÍTICA

Copyright © 2025 - Das organizadoras representantes dos colaboradores
Coordenação Editorial: Pontes Editores
Editoração: Eckel Wayne
Revisão: Joana Moreira
Capa: Gatil Comunicação e Marketing

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)
Gláís Sales Cordeiro
(Université de Genève - Suisse)
José Carlos Paes de Almeida Filho
(UnB – Brasília)
Rogério Tilio
(UFRJ – Rio de Janeiro)
Suzete Silva
(UEL – Londrina)
Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva
(UFMG – Belo Horizonte)

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

SUMÁRIO

PREFÁCIO

“PERSPECTIVAS OUTRAS EM EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA CRÍTICA”:
UM *SAKURA* DO GPELIN..... 7
Ana Paula Marques Beato-Canato

APRESENTAÇÃO 15
Adriana Cristina Sambugaro de Mattos Brahim
Denise Akemi Hibarino
Thiago Corrêa de Freitas

ANDARILHAGENS, PEREGRINAGENS E AGITAÇÕES/INQUIETAÇÕES
DOCENTES: O QUE ACONTECE DEPOIS DAS DISCUSSÕES NO GRUPO
DE PESQUISA? 25
Adriana Cristina Sambugaro de Mattos Brahim
Denise Akemi Hibarino
Sérgio Ferreira

A SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA PELAS LENTES DA
TRADUÇÃO CULTURAL: UM RELATO AUTOETNOGRÁFICO DE
UMA EXPERIÊNCIA COM ALUNAS(OS) INTERCAMBISTAS 51
Mariana Cristine Gonçalves

PARA ALÉM DO LIVRO DIDÁTICO NAS AULAS DE INGLÊS –
UMA PRÁTICA FORMATIVA CONTINUADA DE PROFESSORES
CONSTRUÍDA A PARTIR DA VISÃO FREIREANA DE SER E AGIR
DOCENTE 75
Patrícia Helena Haas de Macedo

O COMPLEXO PROCESSO DE INCORPORAÇÃO DA LINGUAGEM
SIMPLES NA REDAÇÃO JURÍDICA: CADÊ OS LINGUISTAS? 99
Artur Roberto Roman

NARRATIVAS SOBRE PROCESSOS MIGRATÓRIOS EM CURITIBA:
APAGAMENTOS E REPRESENTAÇÕES DOS POVOS ORIGINÁRIOS ... 123
Caroline Kretzmann
Karina Pacheco dos Santos Vander Broock

EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA CRÍTICA, GLOBALIZAÇÃO E INGLÊS
COMO LÍNGUA FRANCA: INQUIETAÇÕES DE UM PROFESSOR
DE INGLÊS NUM MUNDO NEOCOLONIAL..... 159
Raphael Barreto Vaz

DECOLONIZANDO O PEC-G: O BRASIL COMO NORTE GLOBAL
DE SABERES 189
Layana Christine de Oliveira

A PLATAFORMIZAÇÃO NA/DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA
VALE A PENA? 209
Angela Ilivinski Krause
Angela Maria Hoffmann Walesko

JULIÁNS TAMBÉM PODEM SER SEREIAS E OUTROS SERES:
ANÁLISE DE DISCURSO POLÍTICO CONTRA A REPRESENTATIVIDADE
QUEER NAS ESCOLAS PÚBLICAS 233
Wemerson Damasio

PRETUGUÊS, CABOQUÊS/AMAZONÊS E SUAS IDENTIDADES
RACIALIZADAS: SOU A LÍNGUA QUE FALO 259
Alcione Alves de Oliveira de Araújo

CANTANDO VOU APRENDENDO: A MÚSICA COMO RECURSO
DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO DE LÍNGUAS ADICIONAIS 287
Jorge José de Oliveira

RODA DE CONVERSA COM GABRIEL NASCIMENTO DOS SANTOS ... 315

POSFÁCIO
POR UMA OUTRA LINGUÍSTICA APLICADA, EDUCAÇÃO
LINGUÍSTICA CRÍTICA E DECOLONIALIDADES 353
Kleber Aparecido da Silva

SOBRE OS AUTORES..... 359

PREFÁCIO

“PERSPECTIVAS OUTRAS EM EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA CRÍTICA”: UM SAKURA DO GPELIN

Ana Paula Marques Beato-Canato

*Today in bloom
Tomorrow scattered by the wind
Such is our blossom life.
How can we think
its fragrance lasts forever?
Takijiro Onishi*

Colegas,

Inspirada em Paulo Freire, optei por escrever este prefácio em forma de carta pedagógica por duas razões principais: primeiro, esse gênero me permite expressar minhas ideias de forma mais fluida e pessoal; segundo, me parece pertinente apresentar um livro produzido por um grupo pelo qual tenho apreço com uma escrita mais subjetiva.

Compartilho com vocês a grande alegria que senti ao receber o convite para prefaciar este livro, que celebra os 10 anos do GPELIN, um grupo que acompanho com interesse desde minha chegada à Universidade Federal do Paraná, no início de 2018. O grupo é coordenado por duas colegas extremamente comprometidas e competentes e é formado majoritariamente por estudantes da pós-graduação, com quem tenho contato em minhas aulas e

cujo compromisso com a construção de uma sociedade mais equânime e uma educação linguística engajada socialmente conheço e admiro.

Escrevo esta carta para apresentar a vocês o livro e a escrita com o *sakura*, termo japonês para a floração de cerejeiras, uma flor nativa do Japão que simboliza renovação, beleza e a transitoriedade da vida. É, portanto, sinal da primavera e novos começos. No Japão, durante esse período, acontece o que é denominado *hanami*, ou seja, um tempo de contemplação das cerejeiras, de reflexão, de encontros.

Escrevo daqui de West Lafayette (EUA), tendo visitado a floração em Washington D.C. na semana passada, onde há 3 mil árvores recebidas de presente do governo japonês em sinal de amizade. Portanto, produzo o texto vivenciando a floração das cerejeiras e refletindo sobre seus significados e metáforas. Encharcada de tais simbolismos – a natureza passageira da vida, a transitoriedade, a beleza delicada e breve desse período do ano, repleto de encontros, alegria e memórias, resolvo fazer entrelaçamentos entre o *sakura* e o livro que temos em mãos.

Primeiramente, recordo que o GPELIN nasceu do desejo de Adriana Cristina Sambugaro de Mattos Brahim, coordenadora do grupo, minha amiga e parceira que admiro muito, de fortalecer a área de linguagens do setor onde atua na instituição, logo após sua chegada como docente concursada. A semente foi plantada em 2015 e floresce e se fortalece a cada nova ação, sempre regada cuidadosamente pelo grupo com leituras criteriosas, discussões aprofundadas, parcerias e ações conectadas ao desejo de trabalho conjunto e da crença de que, conjuntamente, somos mais fortes. A parceria com Denise Hibarino ilustra a força da amizade e do trabalho colaborativo. Conjuntamente, coordenadora e vice-coordenadora tornam a proposta do grupo mais plural, mais inclusiva e mais forte.

Cada integrante do grupo chega a ele pelo desejo de construir um mundo mais justo e de esperar, como nos propõe Paulo Freire, ou seja, arregaçar as mangas e agir. O que une todas essas pessoas são esses anseios e o posicionamento alinhado a uma linguística aplicada indisciplinar, que busca quebrar barreiras, construir sentidos a partir de diferentes olhares, identificar, problematizar e, quando necessário, agir para transformar realidades que causam sofrimentos (Moita Lopes, 2006; Pennycook, 2023).

Cada integrante contribui como pode para a irrigação e o florescimento do grupo, trazendo novos olhares, novos questionamentos, novas experiências, novas inquietações, como os títulos dos capítulos ilustram. Os textos também indicam o compromisso em honrar a efemeridade da vida, simbolizada pelo breve período da floração da cerejeira (apenas 15 dias em média!) e, portanto, a necessidade de desenvolver práticas pedagógicas que visem a construção de uma sociedade mais equânime. Além disso, os capítulos apontam para a diversidade do grupo, cujos estudos são movidos por interesses pessoais, a partir de lacunas e questionamentos de situações sociais. As diferenças são entendidas como constitutivas da sociedade e como possibilidades de enriquecimento do grupo, das discussões, dos caminhos a serem tomados. O envolvimento com a educação e com a sociedade é marcante em todos eles e os conceitos convocados comprovam o forte compromisso com a problematização, o questionamento e o interesse em identificar, denunciar e, se possível e necessário, transformar realidades. Ainda ilustram a intenção do diálogo com diferentes conceitos e autores, desde textos seminais a textos recém-lançados, contanto que entendam a linguagem como prática social, a educação linguística como comprometida socialmente, em termos freireanos, e a pesquisa como ação engajada e contingente, como nos propõe a linguística aplicada indisciplinar.

O grupo compreende sua trajetória como peregrinagens e andarilhagens sob o prisma da decolonialidade. No primeiro capítulo, Mattos Brahim, Hibarino e Ferreira definem *peregrinagens* como

o processo colaborativo de práticas que rompem com a linearidade, a unilateralidade e a univocalidade, como nos orienta Lugones (2003). No entanto, não se trata de um processo objetivo, pois ‘tanteamos’, ou seja, tocamos com cuidado aquilo que não vemos, usamos nossos corpos para nos orientarmos e precisamos de mãos e olhos para nos guiarmos. Sendo peregrinos, somos também andarilhos que se movimentam em direção ao comprometimento com o(s) outro(s) (Brandão, 2018). (Mattos Brahim; Hibarino; Ferreira, p. 27, nesta obra).

Ao longo dessas peregrinagens e andarilhagens, algumas perguntas surgem para as pessoas que integram o grupo e os textos que compõem o livro buscam responder algumas delas. É notável o engajamento com questões contemporâneas e sociais, bem como o entrelaçamento entre os diferentes papéis que cada integrante do grupo assume em contextos variados. A ligação entre subjetividade, atuação profissional, teoria e amizade se manifesta nos textos, ilustrando a potência dessa relação e das andarilhagens e peregrinagens, tanto coletivas quanto individuais. Há trabalhos que focam no papel docente em contexto de educação linguística, caso dos capítulos escritos por Mariana Gonçalves; Raphael Vaz; Layana Christine de Oliveira; Angela Krause juntamente com Angela Walesko; e Jorge de Oliveira; outros em formação docente, caso do texto de Patrícia Macedo; e ainda os que trabalham com o papel da linguagem em diferentes contextos, como ela reflete e refrata a sociedade, caso dos capítulos de Caroline Kretzmann juntamente com Karina Brook; Artur Roberto Roman;

Alcione Araújo; e ainda de Wemerson Damasio, que propõe uma *Pedagogia da Representatividade*, a qual pode ser apontada como um excelente exemplo do ensejo do grupo em entrelaçar teorias seminais com outros conceitos e construir propostas e práticas que contribuam para a desestabilização do *status quo* e a criação de espaços onde todas as vidas são bem-vindas.

Esse trabalho só é possível se nutrido por reflexões e ações alimentadas com paciência e perseverança, o que contrasta com a sociedade em que vivemos hoje, marcada por desempenho e produtividade, como bem lembra também Mattos Brahim, ao trazer, já no primeiro capítulo, reflexões de Byung-Chul Han. Estando inserido nesse contexto, o esforço por ações engajadas, que exigem tempo e cuidado, é ainda mais admirável.

Ao mesmo tempo que as pessoas que integram o grupo buscam a identificação, a denúncia e a proposição de práticas outras, andarilham conscientes de que nossas peregrinações/ andarilhagens podem estar sendo “cooptadas por um sistema meritocrático de educação (colonial por natureza) a fim de garantir a manutenção do poder social nas mãos privilegiadas de quem sempre esteve?”, como nos alerta Ferreira, também no primeiro capítulo do livro.

Buscando a consciência das armadilhas ao longo das peregrinações e andarilhagens, a beleza do livro, assim como da flor de cerejeira, reside no todo, na pluralidade, nas temáticas escolhidas e no que une todos os capítulos que o compõem. O conjunto da obra aponta para a importância de fazer pesquisa atrelada e entrelaçada à sociedade, pensando na brevidade da vida e na importância do desenvolvimento de estudos relevantes socialmente e de construção de relações, sejam elas de amizade, de teorias, de práticas profissionais, que sejam comprometidas com as pessoas envolvidas, que sejam irrigadas da melhor maneira possível e que floresçam em prol de uma sociedade melhor.

Finalizo este texto expressando o enorme prazer de acompanhar, conviver e contribuir com este grupo, cuja beleza me é próxima e com quem nutro forte relação de amizade e admiração pelo trabalho acadêmico sério e engajado que desenvolvem. Parabéns a todo o grupo pelos dez anos de existência e, especialmente às coordenadoras do GPELIN, pela criação e manutenção do grupo.

Que a leitura do livro seja para você, assim como foi para mim, um processo de reflexão sobre a transitoriedade da vida e a necessidade de realizar estudos encharcados por empatia e pelo desejo de desenvolver pesquisas conectadas à vida, ao momento presente e às mudanças necessárias. Que saibamos andarilhar e peregrinar com coerência, leveza, amizade, compromisso e abertura para dúvidas e mudanças, recordando, como Onishi poeticamente nos lembra na epígrafe desta carta, que a vida é efêmera. Tendo sido escrito provavelmente durante a Segunda Guerra Mundial, o poema traz significados profundos sobre a fragilidade da vida em seu cotidiano e sua impermanência. Cientes disso, que possamos andarilhar e peregrinar, seja na universidade ou fora dela, encontrando forças na coletividade para admirar boas práticas, contribuir para identificar, denunciar e transformar o que se faz necessário. Afinal, a vida é breve como a floração da cerejeira: única, transitória e frágil. Nesse tempo de *sakura* do GPELIN, que possamos aproveitar o *hanami*.

Boa leitura para vocês!

Abraços, Ana Paula



Fonte: arquivo pessoal

REFERÊNCIAS

MOITA LOPES, L. P. da. (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

PENNYCOOK, A. Linguística aplicada indisciplinar como amálgama epistêmico. *In*: FABRICIO, Branca F.; BORBA, Rodrigo (org.). **Oficina de Linguística Aplicada Indisciplinar**: homenagem a Luiz Paulo da Moita Lopes. Campinas: Editora da Unicamp, 2023.

APRESENTAÇÃO

Adriana Cristina Sambugaro de Mattos Brahim
Denise Akemi Hibarino
Thiago Corrêa de Freitas

*A gente só se compromete
quando se sente parte do lugar.*
Daniel Munduruku (2024)

Neste ano, o GPELIN (Grupo de Pesquisa em Educação Linguística) completa 10 anos. Desde a sua criação, em 2015, quando ainda se chamava GPLEM (Grupo de Pesquisa em Línguas Estrangeiras Modernas), temos nos constituído como espaço de leituras e de discussões, as quais têm reverberado em nossas pesquisas, em nossas práticas de sala de aula e em nossas atividades extensionistas sem perder de vista seu objetivo inicial: a formação permanente (Freire, 1996). É importante ressaltar que sua existência só se consolidou pelo *comprometimento* de seus membros, que foram mudando ao longo do tempo: alguns saíram, depois retornaram e outros entraram. Tal comprometimento só ocorre, como nos ensina a epígrafe de Munduruku (2024), porque nos sentimos parte dele.

O GPELIN surgiu na universidade pública brasileira, comprometida com o ensino, a pesquisa e a extensão, sobretudo com a formação cidadã. Como professoras e professores, somos educadoras e educadores engajados(as) na busca pela “vocalização ontológica para o ser mais” (Freire, 1996, p. 20), assumindo a responsabilidade pela nossa educação crítica e de outras pes-

soas – discentes, orientandos(as) e colegas pesquisadores(as)/educadores(as) – nos contatos que se dão em nossos diversos espaços de formação universitária. Afinal de contas, estamos freireanamente implicados(as) neste processo.

No início de 2020, ainda sem prever o que seria uma pandemia, houve a primeira publicação do grupo: *Entre Línguas: letramentos em prática*. Na apresentação, retomamos o período de criação do GPLEM e seus desafios. Nesta segunda publicação do Grupo, resultado das reflexões e pesquisas de alguns dos atuais membros, queremos retomar alguns fatos do contexto no qual a ideia de criação do grupo de pesquisa surgiu, dentro da Universidade Federal do Paraná e, em particular, no Setor de Educação Profissional e Tecnológica. É possível retroceder cronologicamente, mas, por questões de tempo e espaço, nosso recorte é o ano de 2009, quando a Escola Técnica da UFPR dá origem ao Setor de Educação Profissional e Tecnológica.

Na época, o momento era propício para a expansão universitária e para a criação de novos cursos, reformulações e mudanças de habilitação. Dentro desse cenário, o novo Setor foi dedicado à educação profissional e tecnológica, inicialmente com cursos técnicos e superiores de tecnologia, os conhecidos tecnólogos. Dentre os cursos criados, alguns guardam certa proximidade entre si, outros nem tanto, o que fez com que a composição do corpo docente contratado fosse das Letras ao Direito, com passagens pelas Engenharias e Exatas – e áreas até então não acadêmicas, como a Luteria. Sendo assim, temos cursos diversificados, criados predominantemente junto ao Setor e docentes com formações, interesses, experiências e atuações igualmente diversas atuando de maneira próxima uns dos outros.

Um aspecto significativamente demandante do início do novo Setor e dos novos cursos foi o fato de que a criação e estruturação destes se deu junto à do Setor, enfatizando a criação concomitante. Os primeiros anos serviram à tal estruturação, não

havendo muita disposição e energia para as outras atividades, como a pesquisa. Entretanto, passados os anos iniciais, começam a surgir demandas de atividades de pesquisa, interesse nos editais de apoio e de iniciação científica. Entre os anos de 2014 e 2018, os Professores Thiago Corrêa Freitas e Adriana Cristina Sambugaro de Mattos Brahim estiveram como representantes setoriais nas questões que tangenciavam a pesquisa e, dentro das atividades desenvolvidas, houve o fomento à organização e criação de grupos de pesquisa.

Algumas dificuldades inicialmente encontradas consistiram na dificuldade de agregar docentes por aderência a um tema comum, sendo que parte destes estavam em início de carreira e ainda não atuando de maneira robusta em pesquisa e na pós-graduação. A isso soma-se que, à época, havia apenas um programa de mestrado no Setor, em área que não agregava parte considerável dos docentes. Após o entendimento da situação, em reuniões com a direção, julgou-se conveniente levar a discussão da pesquisa no Setor para as instâncias acima, em particular à Coordenação de Pesquisa da Pró-reitoria correspondente.

Na época, essa coordenação era de responsabilidade da Profa. Graciela Ines Bolzon de Muniz, que recebeu as demandas, entendeu a situação do Setor e as necessidades para o desenvolvimento das atividades de pesquisa, principalmente dispondo de seu tempo para realizar reuniões com os docentes e apoiando a criação dos grupos de pesquisa. Nesse contexto, surge boa parte dos grupos de pesquisa do Setor, incluindo o Grupo de Pesquisa em Línguas Estrangeiras Modernas (GPLEM), atualmente Grupo de Pesquisa em Educação Linguística (GPELIN), que ao longo dos anos, desde 2015, acolheu docentes e discentes, se consolidando como um grupo relevante dentro e fora da instituição, principalmente após o credenciamento da professora Adriana Cristina Sambugaro de Mattos Brahim como docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras no ano de 2016, o que impulsionou as

pesquisas do Grupo com a participação de discentes de mestrado e doutorado vinculados a este Programa.

Os docentes e discentes que participam do Grupo são oriundos(as) desde cursos de graduação, com seus planos de iniciação científica, até pesquisas de pós-doutorado que têm sido desenvolvidas não somente no âmbito do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná, mas também de outras instituições brasileiras que filiaram-se ao Grupo e nele encontram um espaço para desenvolver grupos de estudos onde podem debater questões teórico-metodológicas de diversos temas relacionados à educação linguística. Esses(as) pesquisadores(as) têm desenvolvido trabalhos em diferentes linhas de pesquisa cadastradas no diretório do CNPq do grupo¹, a saber: *Educação Linguística, Fonética e Fonologia da língua alemã, Libras como L2 para ouvintes, Línguas e intercâmbio em cursos superiores de tecnologia* e, a mais recente, criada durante a escrita desta apresentação, *QUEERstionando o CISTema*. Cada uma das linhas possui um(a) pesquisador(a) responsável e suas atividades têm produzido diversas publicações ao longo dos dez anos de existência do Grupo².

Esta publicação é comemorativa e, por isso, convidamos todos os membros atuais do GPELIN para contribuir com textos sobre *Perspectivas outras em Educação Linguística Crítica*. Este título foi escolhido pelos(as) autores(as) porque houve o entendimento de que representaria os recentes interesses de pesquisa, presentes nas diferentes ações, especialmente dos encontros mensais do grupo de estudos da linha *Educação Linguística*. É importante pontuar que as discussões provocaram muitas inquietações, das quais emergiram as ideias de “perspectivas outras” e “educação linguística crítica”. Infelizmente, nem todos(as) os(as) partici-

1 Mais informações sobre o Grupo podem ser encontradas em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espe-lhogrupo/8516320220190087>.

2 Informações sobre publicações dos membros do Grupo podem ser encontradas no *site*: www.gpelin.ufpr.br.

pantes puderam escrever suas contribuições para este livro, por vários motivos – acadêmicos, profissionais ou pessoais. Apesar de não terem seus textos publicados aqui, queremos agradecer e homenageá-los(as), pois os capítulos que o leitor e a leitora lerão neste livro são igualmente fruto da contribuição dessas pessoas³ que, além de colaborarem com a revisão por pares de cada capítulo, encontram no GPELIN um espaço permanente de compartilhamento generoso de conhecimentos, ou seja, uma verdadeira “confluência de saberes” (Bispo, 2023). Isso é muito relevante para demarcar como estamos em um movimento contrário à dinâmica neoliberal individualista persistente na academia.

As temáticas de cada capítulo são diversas, significativas e retratam as experiências/vivências de pesquisa de cada um(a) desses(as) autores e autoras. Neste sentido, este livro abre espaço para a valorização das reflexões em diferentes momentos de maturidade intelectual, todas igualmente importantes e decorrentes das inquietações de cada um(a) deles(as) – motivo pelo qual as organizadoras não interferiram nos textos, embora tenha havido revisão por pares entre os membros – como já relatamos nesta apresentação – um trabalho que reforça o comprometimento, a colaboração e também de respeito com o outro.

O capítulo que abre este livro, *Andarilhagens, peregrinações e agitações/inquietações docentes: o que acontece depois das discussões no grupo de pesquisa?*, de Adriana Cristina Sambugaro de Mattos Brahim, Denise Akemi Hibarino e Sérgio Ferreira, escrito de forma dialógica e inspirado em várias obras de Paulo Freire, apresenta reflexões a partir do prisma da decolonialidade, enfatizando temas debatidos nas reuniões do grupo de estudos da linha de pesquisa “educação linguística” e como eles reverberam em suas práticas de ensino, pesquisa, extensão e gestão no contexto universitário público.

3 Registramos a participação na revisão por pares realizada pelos(as) pesquisadores(as) Camila Haus, Nuna Nunes Correia, Pansau Tamba, Valdomiro Arantes, Luis Frederico Dornelas Conti e João Schmicheck.

O segundo capítulo, *A sala de aula de língua inglesa pelas lentes da tradução cultural: um relato autoetnográfico de uma experiência com alunas(os) intercambistas*, de Mariana Cristine Gonçalves, é um relato autoetnográfico de uma experiência de rodas de conversa vivida por ela, professora de inglês de uma turma da segunda série do Ensino Médio de uma escola privada, que resultou em alguns (des)encontros (de)coloniais. A autora discute a necessidade de contestar e redefinir interpretações simplistas e práticas de ensino-aprendizagem de inglês que inferiorizam conhecimentos, corpos e culturas.

O texto de Patrícia Helena Haas de Macedo, *Para além do livro didático nas aulas de inglês – uma prática formativa continuada de professores construída a partir da visão freireana de ser e agir docente*, é um relato de experiência que aborda a construção, potencialidades e limitações de um curso de formação pensado e desenhado com base nas leituras de várias das obras de Paulo Freire, ofertado para colegas professoras de língua inglesa de uma escola da rede particular de Curitiba.

O quarto capítulo, *O complexo processo de incorporação da linguagem simples na redação jurídica: cadê os linguistas?*, de Artur Roberto Roman, foi elaborado no decorrer da pesquisa em nível de Pós-doutorado, cujo tema é “A reprodução estratégica de uma gramática não inclusiva: alguns elementos para a compreensão da linguagem jurídica no Brasil”. O autor tem como objetivo propor algumas reflexões sobre esse tema, destacando a importância da contribuição dos linguistas no processo de simplificação da linguagem na comunicação pública, de um modo geral, e no texto jurídico de um modo específico.

Na sequência, temos o capítulo de Caroline Kretzmann e Karina Pacheco dos Santos Vander Broock, *Narrativas sobre processos migratórios em Curitiba: apagamentos e representações dos povos originários*. Nesse texto, são analisadas as diferentes narrativas sobre os processos migratórios na constituição da cidade de

Curitiba e as formas de representação dos povos originários nessas narrativas, embasando-se nos estudos de alguns pensadores indígenas em intersecção com a perspectiva decolonial.

No sexto capítulo, *Educação linguística crítica, globalização e inglês como língua franca: inquietações de um professor de inglês num mundo neocolonial*, Raphael Barreto Vaz problematiza os conceitos de inglês como língua franca e globalização, além de enumerar as inquietações de um professor que leciona a língua usada para disseminação dos valores e narrativas neoliberais/neocoloniais no mundo contemporâneo.

O texto de Layana Christine de Oliveira, *Decolonizando o PEC-G: o Brasil como norte global de saberes*, é um capítulo em que a autora se debruça em tentar compreender como se fez e são feitas as políticas públicas e linguísticas aos grupos PEC-PLE (Programa de Estudantes- Convênio – Português como Língua Estrangeira) e as relações de poder que o Brasil exerce frente aos países participantes como norte global, mesmo em cooperações de linearidade, como é o caso da Cooperação Sul-Sul (CSS) do qual o PEC-G (Programa de Estudantes – Convênio Graduação) faz parte.

No oitavo capítulo, *A plataformização na/da educação brasileira vale a pena?*, as autoras Angela Ilivinski Krause e Angela Maria Hoffmann Walesko trazem questões cirúrgicas em relação à plataformização do ensino para discutir criticamente os principais impactos da cultura digital e, especificamente, da plataformização no contexto de ensino e aprendizagem de inglês por meio do “Inglês Paraná”, ressaltando os pontos positivos e as oportunidades trazidas por plataformas educacionais. Por outro lado, destacam os desafios que emergem de sua utilização imposta e desigual em escolas paranaenses e apontam prováveis consequências, a curto e longo prazo.

Em seguida, temos o capítulo *Juliáns também podem ser sereias e outros seres: análise de discurso político contra a represen-*

tatividade queer nas escolas públicas, de Wemerson Damasio. Neste texto, o autor analisa discursos políticos-midiáticos contrários à representatividade queer nas escolas públicas brasileiras, com ênfase na controvérsia em torno do livro *Julián é uma sereia*, de Jessica Love (2021), durante as eleições municipais de Curitiba em 2024. Em sua análise, o autor evidencia como a retórica da “proteção da infância” reforça normas cis-heteronormativas e silencia as identidades dissidentes. Para tanto, propõe a *Pedagogia da Representatividade* como prática de (r)existência.

O texto de Alcione Alves de Oliveira de Araújo, *Pretuguês, caboquês/amazonês e suas identidades racializadas: sou a língua que falo*, traz um recorte de sua dissertação de mestrado em que buscou discutir sobre norma-padrão vs. norma de uso, tomando o “pretuguês” e “caboquês” ou “amazonês”, registrados em músicas e em redes sociais. A autora analisa encadeamentos da defesa do uso da dita norma-padrão nas manifestações linguísticas identitárias de grupos racializados, tendo o pretuguês e o “caboquês” ou “amazonês” como contraponto, bem como as implicaturas dessa vigília e imposição constante de um padrão de língua manifestadas pelo racismo linguístico em contexto de expressão de resistência cultural e decolonialidade.

O décimo primeiro capítulo, *Cantando vou aprendendo: a música como recurso didático na educação de línguas adicionais*, de Jorge José de Oliveira, narra um projeto desenvolvido com música. Sua experiência aponta o potencial da utilização de canções em contextos de educação linguística, aliado a um interesse maior de contribuir com a pesquisa na área do alemão e à falta de material didático específico, voltado para o trabalho com aprendentes de alemão, falantes do Português Brasileiro.

Finalmente, o último capítulo é a transcrição da participação de Gabriel Nascimento dos Santos, em sua fala sobre o seu livro *Racismo Linguístico – os subterrâneos da linguagem e do racismo* e outros temas relacionados às suas pesquisas, durante a reunião

do grupo de estudos, realizada no dia 16 de junho de 2023.

O exercício desta breve apresentação dos capítulos reforça a diversidade das temáticas propostas pelos autores e autoras e, ao mesmo tempo, fortalece-nos a perspectiva de que vale a pena nos empenharmos em desenvolver um espaço colaborativo que estimule o debate e o desenvolvimento de construções de sentido em prol de “perspectivas outras em educação linguística crítica” em diferentes contextos de ensino, pesquisa e extensão universitária. Desejamos boas construções de sentidos no exercício da leitura deste livro. Viva a educação linguística crítica! Viva o bom debate! Viva os 10 anos do GPELIN!

REFERÊNCIAS

- BISPO, A. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora/Piseagrama, 2023.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- LOVE, J. **Julián é uma sereia**. São Paulo: Boitatá, 2021.
- MATTOS BRAHIM, A. C. S. de; HIBARINO, D. A. **Entre línguas**: letramentos em prática. Campinas: Pontes Editores, 2020.
- MUNDURUKU, D. A palavra ancestral. In: **Festival da Palavra de Curitiba**, Curitiba, 20 de junho de 2024.

ANDARILHAGENS, PEREGRINAGENS E AGITAÇÕES/ INQUIETAÇÕES DOCENTES: O QUE ACONTECE DEPOIS DAS DISCUSSÕES NO GRUPO DE PESQUISA?

Adriana Cristina Sambugaro de Mattos Brahim
Denise Akemi Hibarino
Sérgio Ferreira

INTRODUÇÃO: TRÊS PESSOAS, INÚMERAS VOZES E DIÁLOGOS

Neste texto, pretendemos conversar sobre nossas andarilhagens, peregrinações e agitações/inquietações docentes que surgiram nos encontros mensais do grupo de estudos da linha de pesquisa “educação linguística do GPELIN ao longo dos últimos anos. Como sujeitos que reverberam inúmeras vozes, como nos ensina Bakhtin (2003 [1979]), permeados pelo conflito e pela incompletude, precisamos sempre do olhar do outro para nos mostrar outras formas de ver e estar no mundo. Nesse exercício exotópico bakhtiniano e freireano, estamos em constante movimento, ou seja, “estamos sendo”, como diria Freire, peregrinos e andarilhos no campo da Linguística Aplicada (doravante LA) e das nossas praxiologias. Em outras palavras, nossas epistemologias e onto-epistemologias se fundem com nossas práticas sociais diversas.

Cabe explicar que nossas peregrinações e andarilhagens devem ser entendidas a partir do prisma da decolonialidade. Por peregrinações, entendemos o processo colaborativo de práticas que rompam com a linearidade, a unilateralidade e a

univocalidade, como nos orienta Lugones (2003). No entanto, não se trata de um processo objetivo, pois ‘tanteamos’, ou seja, tocamos com cuidado aquilo que não vemos, usamos nossos corpos para nos orientarmos e precisamos de mãos e olhos para nos guiarmos. Sendo peregrinos, somos também andarilhos que se movimentam em direção ao comprometimento com o(s) outro(s) (Brandão, 2018).

Dessa forma, percebemos/queremos que a escrita deste capítulo represente justamente isso: nossas mobilidades conduzidas pelo diálogo com nossos pares, sem perder de vista nosso compromisso com a educação pública e com a formação docente em línguas. Por outro lado, reconhecemos que precisamos perder de vista a estrutura rígida das produções acadêmicas para construirmos outras formas de diálogos. E é justamente nesse sentido que este capítulo será desenvolvido em forma de diálogos, nos inspirando em várias obras que Paulo Freire escreveu com colegas educadores. Nesses diálogos, traremos temas debatidos nas reuniões do grupo e como eles reverberam em nossas práticas de ensino, pesquisa, extensão e gestão no contexto universitário público, juntamente com nossas reflexões e inquietações que nos convidam ao sentipensar (Moraes; Torre, 2001). Vamos lá?

Adriana – Como a pessoa mais velha deste trio, vou iniciar esta conversa, pode ser Denise e Sérgio? E sem titubear, já vou direto cutucar numa ferida que foi um dos temas que afloraram em uma de nossas discussões no grupo de estudos da linha de pesquisa educação linguística do GPELIN, que, se não me falha a memória, foi impulsionada pela leitura e discussão do livro *Sociedade do Cansaço*, do filósofo sul-coreano Byung-Chul Han. O autor analisa criticamente as dinâmicas da sociedade contemporânea, marcada pela pressão constante por desempenho e produtividade e pela busca incessante por felicidade e sucesso, o que nos violenta e nos leva a um estado de exaustão física e mental que aumenta a nossa ansiedade, fazendo com

que desenvolvamos doenças como depressão e síndrome de *burnout*, por exemplo, o que diminui a nossa qualidade de vida. Me lembro que discutimos como nós, professores e professoras, nos sentimos muitas vezes cansados por termos que dar conta de muitas atividades envolvidas no processo educacional, que não se restringe à preparação de aulas, avaliações etc., mas também de muita burocracia que a educação pública nos impõe, com os diferentes sistemas com os quais temos que lidar – como o SIGA, o SEI, entre outros, no caso da universidade. Algumas colegas do grupo relataram suas experiências com outros sistemas. No caso atual da dita “plataformização” da educação, por exemplo, há também muita pressão por desempenho e produtividade que, evidentemente, não tem levado a uma melhoria da qualidade na educação pública na rede estadual. Muito pelo contrário, colegas relatam situações em que o papel de protagonista do processo educacional tem ficado nas mãos das plataformas milionárias adquiridas pelo governo do estado do Paraná, que não tem se preocupado com a implementação de políticas públicas de formação de professores, de melhoria na qualidade das estruturas das escolas, entre tantas outras questões que poderíamos citar aqui. Nesse sentido, vivemos uma pressão por uma produtividade que não leva à melhoria da educação, a uma educação que efetivamente possa transformar as pessoas que são a força motriz para a transformação da sociedade – e olha eu aqui de novo pensando em Paulo Freire... Então, querida Denise e querido Sérgio, percebo que esta pressão por desempenho e produtividade afeta todos os setores da nossa sociedade, conforme afirma o filósofo sul-coreano, e não é diferente na nossa área, da educação e, mais especificamente, da educação linguística, nos diferentes níveis educacionais em que atuamos. São pressões diferentes em alguns aspectos, mas todas e todos nós temos que lidar com a burocracia, com dificuldades em estrutura e infraestrutura e tantas outras questões. No caso do ensino superior, me vem à mente a pressão por publicarmos um número X de artigos anualmente por conta

da avaliação da CAPES, ou outros tipos de pressão por desenvolvermos atividades de extensão, exigência do tal tripé da educação superior – ensino, pesquisa e extensão. E aí eu pergunto: onde fica a nossa saúde mental diante de tantos desafios, obstáculos, pressões, prazos de editais, etc.? Ai, eu queria que este capítulo fosse mais leve, mas percebo que talvez não tenha sido uma boa ideia iniciarmos com esse tema... o que vocês acham?

Sérgio – Não sei a Denise, mas sabe, Adri, minha avó paterna, Nadir, sempre dizia que a leveza das penas nas asas de uma garça só permite voo se ela agitá-las com muita força, mesmo que não pareça. De outro modo, penso que um assunto como esse, mesmo que “pesado”, além de zumbiar nossas cabeças (Anzaldúa, 1987), nos convida a agitarmos nossas “penas”, aqui representadas pelas nossas experiências acadêmicas e de vida, para alçar voo, olhar de um outro ângulo e refletir sobre como têm sido nossas vivências nos espaços que transitamos e nas múltiplas posições sociais que ocupamos, especialmente em âmbito profissional, aqui mais detidamente como docentes do ensino superior.

Como o mais recente do trio que está caminhando e aprendendo muito com/no/pelo GPELIN, conectado com minhas outras peregrinações (Lugones, 2003), principalmente as realizadas por outros espaços de saber, tenho cada vez mais acreditado que essa sociedade contemporânea analisada pelo autor Byung-Chul Han, mencionado pela Adriana, me parece fortemente reverberar alguns traços da modernidade e, entre eles, a promessa.

Não sei quanto a vocês, mas minha caminhada como professor, iniciada em 2008 entre a educação básica e ensino superior, sugere que não é de agora que as instituições sociais, especialmente as de ensino como as universidades e as escolas brasileiras, operam na lógica da modernidade eurocêntrica (Veronelli, 2015). Por outro modo, uma retórica que funciona na “ilusão de um mundo que é pensado e construído como ‘O único mundo possível’” (Mignolo,

2007, p. 30). Nesse contexto me parece que as sociedades contemporâneas foram ao longo do tempo aperfeiçoando tal retórica ao ponto que cada um/uma de nós enxergássemos apenas no futuro ‘depois’ a chance de ser/ter/existir.

Atualmente como professor formador na graduação, em dois cursos de licenciaturas, percebo que práticas com vistas fortes para o futuro são muito comuns na universidade. Com frequência tenho contato com discursos como: “Porque quando vocês se formarem” ou “Esses conhecimentos serão importantes quando estiverem trabalhando na área”. Apesar do aspecto profissionalizante fazer parte dos cursos de graduação em nosso país, me parece que em muitos cursos a empregabilidade tem sido o principal foco, senão o único, nesses espaços. Como alguém que integra um cenário como este, não sei vocês, mas me questiono repetidamente sobre como o futuro assumiu um papel central em instituições de ensino.

Quando era criança e estava na educação básica, tanto em casa como na escola, reiteradamente ouvia coisas como: “estude para ter um futuro melhor” ou “estude para ser alguém na vida”. Embora eu imagine que, ao reproduzir frases como estas, meus pais e minhas professoras me projetassem para um contexto diferente do qual eu estava no momento, não posso deixar de perceber, agora anos mais tarde, o que habitava e operava no interior desses discursos e o que Mignolo (2007, p. 26) chama de “a retórica da salvação e do progresso”.

Como uma das três cabeças da modernidade, ao compará-la com uma hidra, Walter Mignolo destaca que tal retórica da salvação e do progresso está intimamente ligada à lógica da colonialidade, cuja uma de suas características é a pobreza. Não sei para vocês, mas penso que em um país com o histórico de desigualdades sociais como o nosso, a ideia de que o futuro é a única coisa que resta para muitos há tempos tem sido propaganda com tamanha força que, inclusive, tem afastado compreensões de outros mundos possíveis, especialmente aqueles em que o foco

principal não é o futuro, mas o agora, alicerçado sobre o passado, ou, como nos lembra Ailton Krenak (2022), o futuro é ancestral.

Voltando à metáfora da garça, por muito tempo me senti obrigado a “levantar voo” e “bater fortemente minhas asas” em direção à mudança. Constantemente somos alvejados por ideias de progresso, onde uma delas e talvez a mais popular seja a de “melhorar as condições materiais da vida” (Castro-Gómez, 2007, p. 80). Nesse sentido o mudar, parece que é sempre para o “melhor”. Não sei quanto a vocês, mas me parece que após o êxito da modificação social, a máxima ‘sucesso’ igual a ‘estabilidade’ ganha destaque e torna-se praticamente um mantra a ser seguido.

Tenho percebido (e já aconteceu muito comigo também) que muitas pessoas continuam “batendo suas asas”, não para sobrevoar novas perspectivas, mas para garantir a manutenção do “sucesso”, especialmente em espaços constituídos por estruturas endurecidas de poder (Lugones, 2006) e que ditam o que é esse tal ‘sucesso’, geralmente que está a serviço do capital e não da justiça social.

Tenho a impressão que esse “bater de asas”, em um contexto como este, tem sido uma prática que, além de exaurir forças, também tem sido colocado como modelo de triunfo e usado em favor de uma ideia meritocrática da equação esforço igual a êxito. Em outras palavras, as conquistas são resultados de desempenhos individuais, e por isso a recompensa.

Não sei para vocês, Adriana e Denise, mas me parece que essa ideia ainda tem muita força, sobretudo na educação básica e no ensino superior. Me pergunto: Até que ponto nossas peregrinações/andarilhagens têm sido cooptadas por um sistema meritocrático de educação (colonial por natureza) a fim de garantir a manutenção do poder social nas mãos privilegiadas de quem sempre estive?

Ninguém conta que, apesar de ser lindo e admirável, o

“voo docente” é tenso e cansativo em muitas situações, inclusive naquelas em que o desempenho e a produtividade são objetos de expectativa. Nesse quesito, minha experiência sugere que embora a universidade brasileira tem sido escopo desse tipo de prática há muito tempo, mas que apesar dos enfrentamentos, muitas pessoas que ajudam a construir as instituições de ensino superior têm resistido e/ou procurado por poros onde seja possível infiltrar ideias que vão na contramão desse sistema e permeabilizar essas estruturas endurecidas a fim de moldá-las e/ou derrubá-las de uma vez.

Como a Adri lembrou, o alvo nesse momento é a educação básica, onde o advento e institucionalização da plataformização em diversas escolas do nosso país lança mais um encargo baseado na boa e velha promessa de sucesso sobre os ombros já exaustos das professoras e professores da educação básica.

Olhar para esse cenário, enquanto também “estou em voo”, não tão pleno como gostaria “rsrs” (risos de desespero), me faz pensar a partir das nossas discussões do grupo no âmbito da linguística aplicada, especialmente em educação linguística, as seguintes questões: quais têm sido meus planos de voo docente? O que fazer quando “voar em bando” não é uma possibilidade para evitar maiores desgastes e cobrir maiores espaços? E, para além das minhas plumagens, como está o meu corpo em sua totalidade que me permite deslocamento por diferentes espaços?

Sem a intenção de oferecer uma resposta única para essas perguntas, afirmo que recalculando a rota tem sido parte dos meus planos diários. Ir ao limite do possível! Embora passe por situações que me convidam – ou imperativamente tentem me obrigar – a ultrapassar barreiras somente para satisfazer a expectativa do outro onde a justiça social não é o objetivo, mas a manutenção de privilégios. Ainda que com dificuldades, tenho resistido e não cruzado limites que me custarão a vida. Afinal, preciso estar vivo para continuar peregrinando e, principalmente, ‘esperançando’,

como nos ensina Paulo Freire.

Embalado pelo “sentido ético da presença humana no mundo” (Freire, 2001, p. 48), quando não me é possível “voar em bando”, constituo minha coletividade através do que Freire (1987) vai chamar de *consciência na história*. De outro modo, com a presença dos meus antepassados, especialmente das minhas antepassadas, aqui representadas pelas minhas avós e outras mulheres antes delas. Vozes potentes ecoam pelo tempo e impulsionam minhas asas me lançando para cima ou para baixo, conforme seja necessário. Seus saberes me acompanham, não me deixam. Estão comigo sempre e me ensinam que, além do voo, o pouso, principalmente o repousar, é necessário para quem quer continuar voando.

E vocês duas, como essas perguntas que zumbam minha cabeça movimentam os seus pensares?

Seguimos na conversa.

Denise – Sérgio e Adriana, fiquei aqui abrindo *hiperlinks* na minha cabeça ao ler suas agitações/seus zumbidos. De fato, é impossível deixar de pensar no cansaço – e nas demandas da sociedade do cansaço, e nos milhões de itens que temos nas nossas *to-do-lists*, sobretudo nesse período de final de semestre em que estamos. Vivemos imersos no vórtice neoliberal, né Sérgio? Tenho a impressão que não sabemos viver fora da lógica da modernidade eurocêntrica mesmo. Sempre pensamos que na semana que vem, no mês que vem ou no próximo ano teremos mais tempo para viver a vida fora da universidade e do lattes. E a gente vai postergando as nossas vontades e promessas...

Um dos *hiperlinks* que abri na minha cabeça foi um artigo da Roxane Rojo sobre *Fazer Linguística Aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento*, publicado naquele livro de cabeceira organizado pelo Moita Lopes (2006). Acho que dialoga muito bem com a noção de cansaço (privação sofrida) e a leveza de pensamento (leveza das penas das garças).

Rojo faz referência ao livro de Calvino (1990 [1988]) no qual defende que, apesar do ser humano estar “condenado ao peso [...] é preciso mudar de perspectiva, preciso considerar o mundo sob uma outra ótica, outra lógica, outros meios de conhecimento e controle” (p. 19). Quando olho para as teorias decoloniais e para o processo de educação linguística na universidade, acho que é isso que fazemos.

Ao se apropriar da ideia de Calvino, Rojo argumenta que a LA tem praticado a tal “leveza de pensamento”, “que a torna capaz, como o xamã, de tentar enfrentar e modificar a precariedade da existência em sociedade ou a privação sofrida por sujeitos, comunidades, instituições” (p. 254) Acho que somos todos um pouco xamãs, na concepção original do termo: enxergamos no escuro ao longo de nossas andarilhagens acadêmicas. O que acham, Adriana e Sérgio?

Adriana – Concordo com você, Denise! O fato de sermos “todos um pouco xamãs” nas nossas andarilhagens acadêmicas pode nos ajudar mesmo nos desafios que enfrentamos da “precariedade da existência em sociedade ou a privação sofrida por sujeitos, comunidades, instituições”. É um exercício que podemos fazer diariamente para nos ajudar a não sermos violentados, apagados, massacrados pela modernidade/colonialidade na qual as instituições, todas elas, estão alicerçadas. É um exercício de (re) existência que precisamos fazer, mas também, não sei se vocês concordam comigo, penso que precisamos tomar cuidado porque, no xamanismo, o xamã é visto como uma espécie de sacerdote, que busca soluções para os problemas das pessoas, uma vez que é conhecido por suas habilidades de cura, profecia e sabedoria. Nesse sentido, fico pensando que podemos cair no risco de sermos vistos, como professores/pesquisadores na área da Linguística Aplicada, na educação linguística, como pessoas que podem ter “soluções” para a “retórica da salvação e do progresso” (em nossas práticas de educação linguística e de formação de professores) de Mignolo

que o Sérgio trouxe anteriormente, o que vocês acham? Minha afirmação parte de algumas experiências que já vivo, quando professores em formação me perguntam, por exemplo: “Adriana, o que faço para mudar minha prática, minhas aulas? O que devo trabalhar? Como devo fazer um plano de ensino que transgrida a ideia de ensino-aprendizagem para a ideia de educação linguística? Como faço para ser um professor decolonial? Como trago os conceitos da educação linguística crítica para o ‘chão da sala de aula’?” Será que é um devaneio meu pensar que podemos ser vistos como alguém que tem “a receita do bolo”? Bom, depois vocês comentam... Quero retomar as perguntas que zumbam a cabeça do Sérgio, rrsrrsr... (elas zumbam a minha cabeça neste momento também!). Primeiramente, quero compartilhar com vocês quais têm sido meus planos de voo docente nessa instituição de ensino superior, a UFPR, onde atuo como professora de inglês no Setor de Educação Profissional e Tecnológica, e como professora credenciada do Programa de Pós-Graduação em Letras. Nas minhas andarilhagens docentes tenho tentado, levando em conta a afirmação de Mignolo de que não podemos ter a ilusão de que vamos decolonizar a universidade, uma vez que ela foi concebida na modernidade/colonialidade (do poder e do saber), mas podemos fazer um trabalho decolonial em nossas diferentes práticas. Então, eu tenho tentado exercitar o que Menezes de Souza (2011) nos sugere, ou seja, “identificar, questionar e interromper a colonialidade”. Tenho percebido que identificar e questionar têm sido práticas mais possíveis de se fazer, mas “interromper” tem sido um grande desafio para mim, pois muitas vezes essa interrupção da colonialidade até tem se dado em minhas práticas de sala de aula, como professora e como gestora em alguns espaços que tenho circulado. No entanto, em alguns momentos, para que essa interrupção de fato se concretize, depende do exercício do “voar em bando” que você também mencionou, Sérgio... e às vezes as pessoas não têm interesse porque não querem deixar de lado os seus privilégios, e preferem assumir um comodismo e não sair da

sua “zona de conforto”, porque sair dela dá trabalho! Então Sérgio, vivo exatamente o que você mencionou em relação ao fato de que voar em bando “muitas vezes não é uma possibilidade para evitar maiores desgastes e cobrir maiores espaços”. E isso me inquieta muito, sabem? Porque, como Freire afirmava, a transformação social, de fato, se dá no coletivo! Lembram daquela frase famosa de Paulo Freire? “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” Para mim, esta frase é uma de tantas de sua pedagogia que diz respeito à ideia de que a transformação social é um processo coletivo, em que a colaboração e a união são elementos primordiais para a mudança. Aqui, enfatizo que estou pensando na mudança da realidade social/educacional na qual estamos inseridos, ou seja, no ensino superior de universidades públicas no que diz respeito à educação linguística! Em outras palavras: podemos (de, des, anti, contra) colonizar os processos de ensino-aprendizagem de línguas, rumo à ideia de educação linguística (crítica) (Ferraz, 2015, 2016, 2018; Pessoa; Silvestre; Monte Mór, 2018; Pessoa; Silva; Freitas, 2021) nos nossos espaços de atuação, como professores de línguas, como professores de professores em formação? Esse movimento poderá ter sucesso se for individual, ou necessariamente precisa ser coletivo? Ou seja, como percebemos “as nossas plumagens”? Elas dão conta desse grande desafio se for realizado apenas no processo individual? Vejam, deixo essas perguntas para darmos continuidade à nossa conversa! Sérgio, quando eu retomar o meu “turno de fala”, mencionarei algumas questões sobre a sua pergunta “Como está o meu corpo em sua totalidade que me permite deslocamento por diferentes espaços?”, ok? Porque essa sua pergunta dá muito pano pra manga também! Agora é com vocês! Estou curiosa para ler as suas percepções...

Sérgio – De fato, Denise! Também penso como você, quando afirma que “somos todos um pouco xamãs”, especialmente nas nossas “andarilhagens acadêmicas” como bem nos lembra.

No que toca às minhas peregrinações/andarilhagens acadêmicas, cada vez mais tenho percebido que a minha familiaridade com o breu, desenvolvida ao longo da vida, tem me ajudado muito a me deslocar por terrenos variáveis na ausência de luz, especialmente pelo território acadêmico.

Desde muito cedo o caiçara aprende que, assim como a coruja, é possível mover-se no escuro, contanto que esteja disposto a estudar o espaço onde pretende aventurar-se. Não é pelo fato de que a coruja possui estruturas em seu corpo que a favoreçam como uma ave noturna que ela não observe o espaço, especialmente para medir a distância durante a caça.

Inspirado pela sagacidade das corujas, como um caiçara, mesmo no escuro, aprendi a conhecer os terrenos onde desejo aventurar-me e, assim como, os xamãs, procurando sempre seguir os conselhos dos meus antepassados que me conectam a saberes ancestrais que transcendem o tempo e o espaço, pois como nos lembra o xamã yanomami Davi Kopenawa, em *A queda do Céu* (Kopenawa; Albert, 2015) esses saberes são palavras que “estão gravadas no meu pensamento, no mais fundo de mim” (p. 65) e “não poderão ser destruídas pela água ou pelo fogo. Não envelhecerão como as que ficam coladas em peles de imagens tiradas de árvores mortas” (p. 66).

Sim, Adriana! A figura como aquele(a) que oferece “soluções” é muito procurada em tempos com diversos problemas sociais como os que temos vividos nesses últimos anos. Daí o cuidado e a responsabilidade em não oferecer aparentes “soluções”, pois acredito que estão ligadas diretamente a noção da “retórica da salvação e do progresso” da qual Walter Mignolo (2008) faz menção. Além disso, acredito que a promessa de resolução dos problemas alimenta a falsa ideia de equilíbrio e calma, o que muitos e muitas procuram em tempos de crise.

Sabe, Denise, acredito que realmente “não sabemos viver fora da lógica da modernidade eurocêntrica mesmo”, mas fico re-

fletindo que talvez nossos ancestrais tiveram outras experiências de viver nesse mundo e que, através dos saberes que emergiram dessas experiências, podemos aprender estratégias para, pelo menos, tentar romper com essa lógica moderna colonial que insiste em nos sufocar com seus tentáculos.

Já em relação a se “podemos (de, des, anti, contra)colonizar os processos...” “nos nossos espaços de atuação, como professores de línguas, como professores de professores em formação”, acredito que sim, Adriana. Porém, cada vez menos tenho adotado a ideia de interromper a colonialidade como quem apenas oferece um ponto de oposição, pois, segundo Glória Anzaldúa (2005), “Um ponto de vista contrário nos prende em um duelo entre opressor e oprimido; fechados/as em um combate mortal, como polícia e bandido, ambos são reduzidos a um denominador comum de violência” (p. 705). De forma alternativa, Anzaldúa nos convida a pensar a partir da noção de contraposição, pois segundo a autora, “não é suficiente se posicionar na margem oposta do rio, gritando perguntas, desafiando convenções” (p. 705), mas podemos, por exemplo, considerar estar “nas duas margens ao mesmo tempo e, ao mesmo tempo, enxergar tudo com olhos de serpente e de águia” (p. 706). Em outras palavras, precisamos agir ao invés de reagir.

Sabe, Adriana, como você, minha principal percepção sobre a dificuldade de interromper a colonialidade reside no fato de que muitas vezes tal interrupção vai exigir o fim de muitos privilégios. Até que ponto as pessoas que assumem posições (de, des, anti, contra)coloniais estão dispostas a identificar e interrogar suas próprias posições sociais nos espaços que vivem?

Durante esses últimos anos tenho fortemente escrutinado meus passos, minhas práticas pedagógicas, meu pensar, meu fazer e tenho concluído que a linha que separa direito de privilégio é muito tênue. Cada vez mais tenho procurado internalizar que as minhas responsabilidades e meus deveres são mais relevantes que meus direitos, pois, como nos lembra Freire (1996, p. 11),

“[...] como presença consciente no mundo não posso escapar à responsabilidade ética no meu mover-me no mundo”.

Denise – Adriana e Sérgio, volto para este capítulo depois de um descanso merecido entre o final de ano e começo de um novo ano. Na sociedade do cansaço de Han, férias são a recompensa da produtividade, como um prêmio pelos esforços realizados ao longo de doze meses. Nos dias em que estive *offline*, fiquei pensando o quão equivocado é ficar esperando o final do ano para ‘descansar’. Também me dei conta de como a gente precisa se desconectar ao longo da semana e dos meses para não achar que só descansaremos a partir do Natal. No meu balanço de 2024, agitei muitas penas, como dizia a avó do Sérgio, no ensino, na pesquisa e na extensão. No ensino, voltei a ministrar aulas para os(as) calouros(as) do curso de Letras – Inglês e vi como é desafiador trabalhar com as noções de língua(gem), de sujeito, de educação, de mundo com futuros(as) professores que já trazem seus (pré) conceitos. Notei que eles(as) se espelham muito nos professores da universidade e, por isso, concordo com a posição da Adriana sobre sermos vistos como pessoas que têm respostas para tudo e todos. Fui questionada inúmeras vezes sobre o que fazer em sala quando ouvisse determinada opinião ou quando um aluno tivesse tal atitude. Minha resposta foi outra pergunta: “*O que vocês fariam se fossem o(a) professor(a)?*” Nesses momentos pude perceber que abrir espaços para esse tipo de discussão é uma tentativa de (de, des, anti, contra)colonizar os processos de ensino-aprendizagem de línguas, rumo à ideia de educação linguística (crítica) que a Adriana havia questionado antes. Não temos receitas prontas, nem dicas pedagógicas que irão se aplicar em todos os contextos de maneira uniforme. Temos alternativas que podem ou não dar certo, que podem ser negociadas na coletividade. E também me vi à vontade para compartilhar vários erros, desacertos e vexames (rsrs...) do meu início de carreira para mostrar o quanto nossas expectativas de padronização metodológica, proficiência linguística e idealização discente fazem parte da docência. Acho que isso os

(as) fez começar a perceber que nós, na universidade, não somos perfeitos e nem devemos ser.

Além disso, ainda tive momentos catalisadores em sala de aula, com alunos de períodos mais avançados, em que a coletividade não ocorreu por dois motivos: 1) já se conheciam e sabiam com quem queriam ou não trabalhar em grupos e 2) estavam tão sugados pela rotina de 40 horas de trabalho e da universidade que mal tinham tempo para almoçar ou jantar. Quando tinham, comiam no trajeto de ônibus para o trabalho ou na vinda para as aulas da noite – de novo, a sociedade do cansaço. No entanto, vi esforços individuais críticos, muito bem articulados, que acabaram gerando discussões produtivas. Muitos(as) trouxeram posições opostas ao mesmo tempo em que foi possível estar nas duas margens, como nos ensina Anzaldúa, muito bem lembrada pelo Sérgio. Me recordo, em particular, de uma discussão sobre a desconstrução do professor falante-nativo a partir de um texto do Sávio Siqueira (2018). Ao final da discussão, uma das alunas falou: *“Ai, eu ainda quero ter aulas com um professor falante-nativo”*. A reação de desconforto dos(as) colegas foi inevitável e uma delas reagiu: *“Será que ela não entendeu a discussão?”*. Ao que respondi: *“Não sei se controlamos o que a colega entendeu, mas acho válida a vontade de ter aulas com ‘um professor falante-nativo’ para ter experiências diferentes, não?”*. De fato, não controlar a aprendizagem dos(as) discentes é um alívio!

Na extensão, me deparei com a renovação das plumagens em um projeto de extensão que se deu no coletivo. No PBMIH (Português Brasileiro para Migração Humanitária) vejo muito do processo (de, des, anti, contra)colonizar a formação docente com nossos (as) alunos (as) de Letras. Ali, a educação linguística se constrói colaborativamente quando vejo discentes em sua primeira experiência em sala de aula atuando em coensino (Friend, 2015/2016; Walesko; Hibarino, 2021) com seus pares, sendo acompanhados por professores-tutores (professores da graduação

ou discentes da pós-graduação) e colocando em prática unidades didáticas elaboradas com base nas necessidades dos migrantes refugiados, sem depender de livros didáticos preestabelecidos. As aulas de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) só aconteceram porque tínhamos discentes e docentes trabalhando com uma coordenação engajada com a comunidade externa. É importante mencionar o quão gratificante foi ver alunos(as) do curso de bacharelado, inicialmente resistentes ao curso de Licenciatura, se descobrirem professores no decorrer das aulas. Para mim, isso tem a ver com a ideia freireana de que “os homens se libertam em comunhão”, referido pela Adriana anteriormente: se esses(as) alunos(as) não estivessem elaborando aulas em trios e não estivessem juntos(as) em sala de aula, como se descobririam professores(as)? Se não houvesse coensino, como seria dar aula sozinho(a)? Adriana, aqui o processo foi realmente coletivo e não sei se ocorreria no individual, como você questionou.

Outro ponto necessário na formação inicial docente é vivenciar a desconstrução de teorias de aquisição de segunda língua ou língua estrangeira e a falácia de metodologias prontas. Sendo um espaço translíngue, é quase impossível sustentar a hierarquia de línguas (primeira língua, segunda língua) e a adoção de uma única metodologia com refugiados de culturas tão diversas. Como formadora de professores, vejo o PBMIH como um espaço privilegiado de formação no qual podemos esperar freireanamente, apesar da baixa procura pelos cursos de licenciatura nos últimos anos.

Na penúltima parte da minha fala, quero mencionar meu percurso como pesquisadora no último ano. Sei o quanto ainda pesquisa acadêmica é eurocêntrica, o quanto nos policiamos para não reproduzirmos narrativas colonizadoras. Aqui vou responder à pergunta do Sérgio: *“Como está o meu corpo em sua totalidade que me permite deslocamento por diferentes espaços?”* Fiz um exercício de sair da bolha de projetos voltados unicamente para formação de professores de inglês para pensar em outras formações docentes

urgentes, principalmente em contextos de refúgio e de programas de políticas linguísticas voltados para alunos do Sul Global. Estou desenvolvendo uma pesquisa com as alunas de graduação responsáveis pelas aulas de Português como Língua Adicional (PLA) no Programa Estudante Convênio-Graduação (PEC-G) da UFPR. Tenho acompanhado o desafio de alunos advindos do Panamá, da Venezuela, de Honduras e de vários países da África (Quênia, Congo, Gabão, Gana, entre outros) de permanecerem no Brasil antes e durante o curso de graduação em meio aos choques culturais, ao preconceito, a xenofobia e ao próprio sustento em capitais com alto custo. Paralelamente, percebo que a formação dos cursos de Letras não tem dado conta da complexidade dos contextos de atuação. Meu papel como pesquisadora e formadora de professores é pensar nas práticas de letramentos construídas pelas licenciandas em conjunto com os discentes (Pré-PEC/PEC-PLE) e sair de práticas centradas no grafocentrismo ou na reprodução de narrativas colonizadoras. Dessa forma, tenho pensado em uma formação inicial voltada para o aqui e agora, e não somente nas práticas futuras, como criticou o Sérgio.

Vou finalizar a minha resposta à pergunta do Sérgio: meu corpo e a minha mente precisam trabalhar (e descansar!) juntos para que eu possa ter a leveza de pensamento do Calvino e entender que não devemos nem podemos controlar a reação dos outros, tampouco o que devem ou não aprender conosco. E que no novo ano que se aproxima, tenhamos a sagacidade da coruja de se mover no escuro, a visão aguçada da águia e da serpente, sem perder de vista nossa responsabilidade ética em nossas andarilhagens/peregrinações acadêmicas, profissionais e pessoais.

Acho que podemos encaminhar para a finalização, não? Adriana e Sérgio, o que zumba na cabeça de vocês nesse final de capítulo?

Sérgio – Sabe Denise, ultimamente muita coisa tem zumbado minha cabeça. Em 2024 passei por algumas experiências

que potencializaram ainda mais tais zumbidos, especialmente questões relacionadas a linguagem, raça e comunidade surda.

No *campus* da universidade onde atuo, sou o único professor de Libras e, por essa razão, tenho a oportunidade de transitar por diferentes cursos de graduação onde a Libras é ofertada, tanto como disciplina obrigatória quanto como optativa. Apesar do volume de trabalho, tal deslocamento me possibilita ter contato com diversas trajetórias acadêmicas estudantis com as quais aprendo muito.

É muito comum durante ou ao final das aulas os(as) estudantes comentarem sobre alguma situação que envolve a Libras e/ou a comunidade surda de forma geral. No entanto, ano passado, ao término de uma aula, um estudante me procurou e me perguntou se poderia conversar comigo e eu mais que depressa respondi que sim. Afastado dos colegas e um pouco tímido, me disse que estava concluindo o seu trabalho de conclusão de curso e como um dos aspectos que estudava era raça, gostaria de saber se poderia incluir no seu trabalho uma informação a meu respeito. Curioso, perguntei do que se tratava e ele me disse que durante seus quatro anos de curso, eu havia sido o único professor negro na graduação. Com um largo sorriso, de pronto concordei e disse que se um dia ele desejasse regressar como professor universitário eu estaria lá à sua espera.

O episódio que compartilho acima até agora tem zumbado minha cabeça, pois esse estudante que narrei se trata de um estudante negro e, assim como eu, egresso de escola pública. Segundos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) presente na Sinopse Estatística da Educação Superior, referente ao ano de 2023, o quantitativo de professores negros (pretos e pardos/homens e mulheres) que atuam no ensino superior em nosso país é de 66.363 docentes, o que representa menos de 21% do total (319.705). Em outras palavras, menos de 2/5 dos professores que atuam nas universidades brasileiras são

negros. Esse quadro infelizmente fica pior se acrescido o fato de que, segundo dados do IBGE (2022) apresentados no *site* do Ministério da Igualdade Racial é de que cerca de 56% da população brasileira é negra. De outro modo, significa que, no quesito raça, mesmo em maior quantidade, muitos negros e negras em nosso país não atuam como professores universitários.

Longe de entrar em uma discussão estatística em torno das questões relacionadas a raça, acredito que informações como estas nos ajudem entender o porquê em 2024 ainda temos relatos como o do meu estudante da disciplina de Libras, que além de zumbiar minha cabeça são constatações muito tristes sobre o povo negro do nosso país.

Essa questão que relatei acima, tem me convidado a refletir sobre as responsabilidades que temos como docentes em nossas universidades. Embora as questões que envolvem a comunidade surda, como a Libras, sejam um grande desafio e objetivo de ensino onde atuo, tenho percebido que outras pautas também carecem de atenção, especialmente em um país com uma enorme desigualdade racial e social como o nosso.

Seguindo a sugestão da Denise de “encaminhar para a finalização”, sou muito grato por participar de um grupo de pesquisa como o GPELIN, que tem possibilitado que eu continue andarilhando/peregrinando academicamente com vista da educação linguística, refletindo, tensionando e aprendendo coletivamente sobre temas que envolvem o que a intelectual negra escritora e ativista martinicana Suzanne Césaire (2021) chamaria de a “vida vivida com suas necessidades, suas urgências, seu peso” (p. 54).

Voar como a garça e aprender mais sobre educação linguística, especialmente em contextos plurais em nosso país, para mim só tem sido possível porque tenho voado em bando, pois como lembrou a Adriana ao citar Freire, também acredito que na coleti-

vidade nos movemos em direção à libertação de nossas asas para que possamos cobrir cada vez mais terrenos e oceanos.

Na coletividade, voemos!

Adriana – querida Denise, querido Sérgio, e agora? Cabe a mim a deliciosa tarefa de finalizar este capítulo, mas tantas coisas “zumbam a minha cabeça” a partir das reflexões de vocês que eu teria que ter o espaço de um livro inteiro para comentar tantas inquietações que reverberam no meu pensamento e que são constitutivas de nossos fazeres pedagógicos, acadêmicos, humanos! Estou aqui lembrando, refletindo que isso **sempre acontece depois das discussões dos encontros do nosso grupo de pesquisa, o GPELIN**, concordam? Pois bem, vamos lá! Vou selecionar algumas inquietações para comentar, mas quero primeiramente enfatizar que, ao ler as últimas partes que vocês escreveram, percebo o quanto somos atravessados pelas diferentes situações diárias, muitas vezes conflituosas (e é isso mesmo! O conflito faz parte da sala de aula, mas não só dela – das relações humanas!) como a situação em sala de aula que Denise compartilhou, quando após ter justamente discutido um texto que problematiza a ideia do falante-nativo, do professor Sávio Siqueira (2018), a aluna comenta *“ainda quero ter aulas com um professor falante-nativo”*. É muito interessante observarmos, como Denise comentou, a reação dos colegas, ou seja, como a construção de sentidos a partir de uma realidade é de fato responsabilidade do leitor. Aí fico me perguntando: o que levou essa aluna a se manifestar dessa forma? Como ela “leu” o texto e a discussão realizada coletivamente? A discussão não foi suficiente para que ela mudasse o seu próprio desejo, idealizado, de ter um professor “falante-nativo”? Por outro lado, também é muito interessante observarmos a reação dos alunos quando perguntaram *“Será que ela não entendeu a discussão?”* Olha Denise, essa situação me fez lembrar do processo crítico de leitura sobre o qual nos fala Menezes de Souza (2011), inspirado nos trabalhos da segunda fase (alguns afirmam terceira)

dos trabalhos de Paulo Freire. Ele discute a ideia de que a leitura é sempre pessoal, individual, ou seja, os sentidos atribuídos mudam de sujeito para sujeito. Mas o que para mim faz muito sentido nessa perspectiva, e que precisamos ter sempre em mente, é que isso traz para o sujeito leitor a responsabilidade na atribuição de sentidos. Ou seja, somos todos responsáveis pelos sentidos que construímos nos nossos processos de leitura, mas precisamos assumir a responsabilidade em relação às leituras que fazemos, porque elas terão consequências. Então me inquieta o seguinte: essa aluna, e os seus alunos, nas diferentes leituras que fizeram, têm consciência de que os seus modos de ler o texto sobre a ideia de falante nativo terão consequências na sua própria formação e na formação dos seus futuros alunos? O que acham? (Essa pergunta não é só para a Denise e para o Sérgio, mas é também para você que está lendo este texto...). E para encerrar esta discussão, de fato concordo, Denise, que é uma benção quando, como professores, passamos a entender que não temos controle pelos sentidos que as pessoas constroem, nem pelo que leem, nem pelo que falamos em sala de aula, não é mesmo?

Outro aspecto que gostaria de comentar é a experiência de sala de aula que você trouxe, Sérgio, que diz respeito ao pedido do seu aluno negro, que no seu trabalho de conclusão de curso estudava raça e mencionou o fato de você ter sido o único professor negro que teve na graduação. Esse fato vivenciado, somado aos dados estatísticos que você apresenta sobre o número de professores negros nas universidades de um país que tem sua população de maioria negra, também me inquieta muito! Zumba a minha cabeça! Pensando no seu aluno negro, me lembrei de uma situação que vivi em sala de aula, entre 2022 e 2023 quando tive, pela primeira vez em quase dez anos como professora na UFPR, uma aluna negra e um aluno negro, de escolas públicas, que com muito esforço conseguiram ser aprovados, mas que apresentaram muita dificuldade em acompanhar as aulas e serem aprovados em minhas disciplinas, justamente porque não tiveram uma melhor formação na escola

básica que os preparasse para a universidade. E o que vamos fazer a respeito dessa situação com a qual nos deparamos cada vez mais em nossa instituição? O número de alunos que cancelam suas matrículas e desistem de estudar cresce a cada dia, e adivinhem quem são esses alunos, ou pelo menos a maioria deles? Alunos cotistas! Ou seja, temos políticas públicas de cotas, que são absolutamente necessárias, mas o que estamos fazendo, como universidade, para manter esses alunos nesse espaço? Há políticas de permanência? Quais? Para mim, continuamos no pedestal da branquitude, pois até vemos alguns movimentos, mas ainda há muito a se fazer como sociedade para que a nossa realidade mude com relação ao racismo que assola historicamente o nosso país. Entrando nesse assunto, me lembrei de alguns autores que lemos em alguns encontros do grupo de estudos do GPELIN dos últimos anos que fomentaram reflexões que nos inquietaram muito, entre eles, Jessé Souza, Franz Fanon, Cida Bento, e Gabriel Nascimento, que nos chama a atenção para o fato de que “não basta ao branco falar de racismo quando pessoas negras permanecem fora de qualquer diálogo epistêmico” (2019). Esta frase daria muito “pano pra manga” se continuássemos a nossa conversa, concordam? Mas precisamos concluir este capítulo...

Sérgio e Deniseeeee! Quantas *andarilhagens*, *peregrinações* e *agitações/inquietações docentes* neste texto, obrigada! Elas lembram muito “o que acontece depois das discussões no grupo de pesquisa”, concordam? Desejo que o GPELIN continue sendo esse espaço incrível de amizade, compartilhamento e encontro com pessoas. Um grupo que nos ensina, provoca, inquieta em nossas andarilhagens/peregrinações nesse processo infinito de *estarmos sendo*, porque, como nos ensina Paulo Freire (2013, p. 46), não é coerente dizer “tal coisa é. Não, eu acho que inclusive nenhum de nós é. Eu acho que nós *estamos sendo*...”. Nesse sentido, que no nosso processo de *estarmos sendo*, possamos melhorar sempre, como docentes, como pesquisadores, como companheiros, como parceiros para o bem comum, como pessoa humana, como sociedade! Obrigada Denise, obrigada Sérgio, obrigada GPELIN!

REFERÊNCIAS

- ANZALDÚA, G. **Borderlands/La Frontera: the new mestiza**. San Francisco: Aunt Lute Books, 1987.
- ANZALDÚA, G. La conciencia de la mestiza / Rumo a uma nova consciência. **Revista Estudos Feministas**, [S. l.], v. 13, n. 3, p. 704, 2005. DOI: 10.1590/S0104-026X2005000300015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2005000300015>. Acesso em: 29 jan. 2025.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979].
- CALVINO, I. **Seis propostas para o próximo milênio: lições americanas**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990 [1988].
- CASTRO-GÓMEZ, S. Decolonizar la universidad. La *hybris* del punto cero y el diálogo de saberes. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, 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. p. 79-91.
- CÉSAIRE, S. **A grande camuflagem: escritos de dissidência (1941-1945)**. Tradução de Júlio Castañón Guimarães. Rio de Janeiro: Papéis Selvagens Edições, 2021.
- FERRAZ, D. M. **Educação crítica em Língua Inglesa: neoliberalismo, globalização e novos letramentos**. Curitiba: Editora CRV, 2015.
- FERRAZ, D. M. O “crítico” e as aulas de línguas estrangeiras. Palestra ministrada durante o **II Seminário do GEEC-LE: Grupo de Estudos Sobre Educação Crítica em Línguas Estrangeiras**. Vitória: UFES, 2016.
- FERRAZ, D. M. Os sentidos de “crítico” na educação linguística: problematizando práticas pedagógicas locais. In: FERRAZ, D. M.; KAWACHI-FURLAN, C. J. (org.). **Educação Linguística em línguas estrangeiras**. Campinas: Pontes Editores, 2018. p. 33-62.
- FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984. p. 79.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1987.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

- FREIRE, P. **Pedagogia da Tolerância**. São Paulo: Paz e Terra, 2013.
- FRIEND, M. Welcome to co-teaching 2.0. **Educational Leadership**, v. 73, n. 4, p. 16-22, Dec. 2015/Jan. 2016.
- HAN, B. **A sociedade do cansaço**. Petrópolis: Vozes, 2015.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Censo 2022. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/sobre/conhecendo-o-brasil.html>. Acesso em: 10 jan. 2025.
- KOPENAWA, D.; ALBERT, B. **A queda do céu**: palavras de um xamã yanomami. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2015.
- KRENAK, A. **Futuro ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- LUGONES, M. Street Walker Theorizing. In: LUGONES, M. (ed.). **Pilgrimages/Peregrinajes**: theorizing coalition against multiple oppression. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, 2003.
- LUGONES, M. On complex communication. **Hypatia** – a Journal of Feminist Philosophy, Cambridge, v. 21, n. 3, p. 75-85, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1353/hyp.2006.0030>. Acesso em: 17 fev. 2025.
- MATURANA, H. R. **Emociones y lenguaje en educación y política**. Santiago de Chile: Centro de Estudios de Desarrollo, 1990.
- MATURANA, H. R. **Transformación en la convivencia**. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones, 1999.
- MIGNOLO, W. D. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, 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. p. 25-46.
- MENEZES DE SOUZA, L. M. T. O professor de inglês e os letramentos do século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO, C. M. *et al.* **Formação “desformatada”**: práticas com professores de língua inglesa. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 279-3043.
- MORAES, M. C.; TORRE, S. **Sentipensar sob o olhar autopoietico**: estratégias para reencantar a educação. São Paulo: PUC/SP, 2001.
- NASCIMENTO, G. **Racismo linguístico** – os subterrâneos da linguagem e do racismo. Belo Horizonte: Letramento, 2019.
- PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V.; MONTE MÓR, 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.

PESSOA, R. R.; SILVA; K. A. da; FREITAS, C. C. (org.). **Praxiologias do Brasil Central sobre educação linguística crítica**. São Paulo: Pá de Palavra, 2021.

ROJO, R. H. R. Fazer Linguística Aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. *In*: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 253-276.

SIQUEIRA, D. S. P. Inglês como língua franca não é zona neutra, é zona transcultural de poder: por uma descolonização de concepções, práticas e atitudes. **Línguas & Letras**, [S. l.], v. 19, n. 44, p. 93-113, 2018. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/20257>. Acesso em: 10 fev. 2025.

VERONELLI, G. A. Sobre la colonialidad del lenguaje. **Universitas Humanística**, v. 81, p. 33-58, 2015.

WALESKO, A. M. H.; HIBARINO, D. A. A construção de uma rede colaborativa de formação de professores de línguas. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, [S. l.], v. 20, n. 1, p. 1-14, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/34632>. Acesso em: 10 fev. 2025.

A SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA PELAS LENTEZ DA TRADUÇÃO CULTURAL: UM RELATO AUTOETNOGRÁFICO DE UMA EXPERIÊNCIA COM ALUNAS(OS) INTERCAMBISTAS

Mariana Cristine Gonçalves

To live in the Borderlands means you
[...]

To live in the Borderlands means to
put chile in the borscht,
eat whole wheat tortillas,
speak Tex-Mex with a Brooklyn accent;
[...]

(Anzaldúa, 1987, p. 194)

1

INTRODUÇÃO

Ainda que haja muitas formas de interpretar e entender o que seria globalização, esse fenômeno certamente é fruto da nossa sociedade neoliberal, capitalista e colonial (Moita Lopes, 2008), em que, apesar de se configurar como fluxos sociais, culturais e políticos (ou justamente porque assim o faz), é um movimento, em grande parte, hegemônico (Menezes de Souza, 2019). Um dos efeitos disso está no modo de vida capitalista redesenhado como *commodity* (Alcoff, 2011) e – em função da história política, econômica e cultural de imposição da língua inglesa (LI), a qual

1 ANZALDÚA, G. *Borderlands/La Frontera: the new mestiza*. San Francisco: Aunt. Lute, c1987.

encontra racionalidades na dimensão do Império Britânico e no poder econômico dos Estados Unidos (Moita Lopes, 2008) – está também no inglês, que foi igualmente mercantilizado, passando a ser um produto desejável e idealizado como sinônimo de sucesso, como *commodity* (Rajagopalan, 2005).

Tal idealização veio acompanhada de uma identidade imaginada (Norton, 2013) que se criou sobre quem era o falante de inglês, qual a sua nacionalidade, qual era a LI que ele falava e, por consequência, o que era certo e errado dentro desse escopo que se entendia por língua – aquela baseada em uma ideia moderna, da ciência positivista, de língua como código abstrato. No tocante aos “papéis” que foram atribuídos à LI nesse contexto global hegemônico – o de uma monocultura capitalista e o de um monolinguismo conceptual e colonial (Menezes de Souza, 2023) – eles contribuíram para a construção de uma comunidade imaginada de língua (Norton, 2013) bastante simplificada e naturalizada como única e universal.

A formação de professoras(es) e o ensino-aprendizagem de LI são imperiosamente afetados por essa racionalidade linguística (Rajagopalan, 2005; Jordão, 2010) e, como parte dessa tessitura colonial, têm promovido certa reprodução de modelos de ensino de inglês (Jordão, 2010). De encontro a essas perspectivas, como brasileira, estudante de LI e professora dessa disciplina nas escolas e universidades da minha comunidade, é inegável o meu envolvimento com esses modelos de ensino-aprendizagem de inglês que reproduzem imaginários inalcançáveis, frustrantes, injustos e desiguais. Entretanto, em vista desse lócus de enunciação, estou inserida em contextos que me fazem ver e acreditar na resignificação de processos interpretativos sobre a LI, a sua prática e a sua escolarização.

Consciente dos inúmeros desafios que ainda enfrentamos na educação brasileira e sem pretensão de encontrar métodos a serem seguidos, entendo que esse refletir frequente sobre a LI no

contexto de ensino-aprendizagem como, agora, uma língua de contato – uma língua utilizada para comunicação que vai além do sistema saussuriano, mas que se entende como inseparável do sujeito, da sua identidade, da sua cultura e das relações de poder marcadas na comunicação (Duboc, 2019) – tem se manifestado nas práticas em sala de aula. Isto é, os estudos e as práticas de ensino-aprendizagem de LI têm tomado rumos que envolvem justamente o desnaturalizar daquilo que entendemos por fluxos globais hegemônicos, partindo de teorizações e práticas linguísticas que lidem com a “complexidade dos atuais encontros inter/transculturais” (Duboc, 2019, p. 13).

Assim, em movimentos para uma globalização contra-hegemônica, dialógica e que rompe com epistemologias e ontologias dominantes (Duboc, 2019; Menezes de Souza, 2019), é que localizo minhas recentes inquietações sobre o processo de ensino-aprendizagem de inglês na escola e a minha própria formação, bastante particular e situada, como professora dessa disciplina. A partir daqui, estabeleço duas perguntas que orientaram a discussão: a) como a(o) professora(o) de inglês pode repensar processos interpretativos naturalizados em língua inglesa em sua sala de aula? b) em que medida conseguimos ressignificar práticas coloniais de ensino-aprendizagem de língua inglesa?

O objetivo do artigo se encontra na tentativa de esboçar caminhos para possíveis respostas a essas perguntas e se configura, portanto, em aliar teorias da tradução cultural e da decolonialidade para repensar processos interpretativos naturalizados no ensino-aprendizagem da LI do ensino regular brasileiro. Para tanto, apresentarei um relato autoetnográfico² (Anderson, 2006) de uma experiência de rodas de conversa vivida por esta autora e também professora de inglês de uma turma da segunda série do Ensino Médio de uma escola privada, a qual recebeu quatro

2 A escolha da redação em primeira pessoa do singular se deu como forma de afirmar que o processo realizado e relatado aqui foi de fato individual, localizado no contexto específico da pesquisadora/autora/professora e promoveu mudanças em sua prática particular.

alunas(os)³ intercambistas no presente ano, uma experiência que resultou em alguns (des)encontros (de)coloniais. A pesquisa que foi desenvolvida em sala é autoetnográfica porque ocorreu na tentativa de agir localmente e não pressupôs uma prática de interpretações orientadas, mas, como na teoria decolonial, partiu da necessidade de contestar e redefinir interpretações simplistas e práticas de ensino-aprendizagem de inglês que inferiorizam conhecimentos, corpos e culturas.

Como aporte teórico para esse processo interpretativo-teórico-prático particular e situado, repensando os termos da comunicação⁴ (Menezes de Souza; Duboc, 2021) pela teoria decolonial, em um mundo globalizado, localizado e de fluxos desterritorializantes, lanço mão de teorias da tradução cultural (Pratt *et al.*, 2010; Viveiros de Castro, 2004), aliadas ao conceito de interculturalidade crítica (Walsh, 2009), como uma ação decolonial para identificar, interrogar e interromper (Menezes de Souza, 2019) colonialidades no contexto de ensino-aprendizagem de LI. O desenhar dessas discussões se dá, portanto, em um primeiro momento, na apresentação dos caminhos teórico-metodológicos pensados e assumidos nesse processo e, por fim, no relato sobre como os efeitos dessas discussões apareceram na prática.

CAMINHOS TEÓRICOS E ESCOLHAS METODOLÓGICAS

A ideia, de um momento como este, não é fazer somente uma revisão teórico-metodológica, mas também tentar explicar às(aos) leitoras(es) meu processo interpretativo e de construção de sentido sobre alguns conceitos teóricos que justamente me fizeram

3 A marcação textual de gênero será feita no feminino, uma vez que entendo essa marcação como indicação linguística de generalizações e em sua maioria a turma era composta por alunas mulheres.

4 “Repensar os termos da comunicação” como uma tradução livre de “thinking communication otherwise”. Conceito este proposto por Duboc e Menezes de Souza (2021), o qual reforça a necessidade de estratégias pedagógicas emancipatórias que interrompam hierarquias culturais que dificultam a comunicação e o interesse pelo entendimento entre povos.

identificar, interrogar e interromper (Menezes de Souza, 2019) certas colonialidades no meu contexto de ensino-aprendizagem de LI e na minha própria prática, bem como apresentar algumas das estratégias que utilizei em sala de aula que, reforço, não têm a intenção de se transfigurar em metodologia, como modelo de ensino, mas são, sim, escolhas de procedimentos metodológicos.

A partir disso, confesso que o processo de repensar as minhas práticas como professora de inglês e as colonialidades que eu sustentava (ou ainda sustento) perpassam, em um primeiro momento, a minha disponibilidade para o contato com teorias decoloniais e conceitos como interculturalidade e tradução cultural e, em um segundo momento, ecoam sobre o meu entendimento do que é ensinar língua e, de modo geral, do que seria educação linguística crítica.

Perspectivas e teorias como a dos letramentos, língua como prática social e discurso como ideológico constituído pelas e constituinte das pessoas já faziam parte do meu repertório quando a decolonialidade⁵ de acordo com Mignolo (2007) chegou até mim. Nesse momento, como estudante e professora, eu já acreditava que o caminho para uma educação mais justa e crítica era pensar em práticas de ensino-aprendizagem que valorizassem e legitimassem outros tipos de conhecimentos, ou que, pelo menos, reconhecessem a existência deles. Uma das lentes que as teorias decoloniais me trouxe foi a de que essa hegemonia epistêmica, a qual define os conhecimentos legitimados ou não para estabelecer e assegurar relações de poder hierárquicas (Mignolo, 2007), está intimamente relacionada à construção de identidades (Alcoff, 2011).

De acordo com Alcoff (2011), o colonialismo criou identidades como forma de gerenciar povos e estabelecer hierarquias. A colonialidade (Castro-Gomez, 2005) tem interesse na permanência

5 O autor usa o termo “descolonial”, em contraposição ao colonialismo. Entretanto, opto pelo uso consciente do termo “decolonial”, já que entendo que a prática do colonialismo histórico se encerrou e o que perdura são as práticas da colonialidade do ser, do saber, do poder, e com essas práticas também a colonialidade cultural, dentre tantas outras.

dessas hierarquias e, portanto, reforça a segmentação epistêmica, silenciando povos, comunidades e culturas “desautorizadas”, isto é, toda raça, etnia, gênero e classe que não correspondem ao imaginário de identidade moderno/colonial, eurocentrado, do norte global (Mignolo, 2007). No que diz respeito aos entendimentos que criamos sobre LI e os impactos que isso tem no ensino-aprendizagem, naturalizamos essas hierarquias epistemológicas e identitárias, as quais foram intensificadas com a globalização hegemônica (Menezes de Souza, 2019).

Aqui, podemos perceber como os imaginários de inglês como *commodity* e de falante nativo da língua (Rajagopalan, 2005) obtiveram força no ensino-aprendizagem quando vemos, por exemplo, propagandas de escolas de idiomas garantindo um inglês para sucesso no mercado de trabalho, ou quando vemos a popularidade, a obrigatoriedade e a valorização de testes de proficiência em língua que ainda se limitam em avaliar pronúncia e escrita normativas. Além disso, a complexidade desse imaginário idealizado não se reduz à ideia de “língua correta” que reproduzimos em sala de aula. Há também uma comunidade imaginada e, por consequência, uma identidade imaginada (Norton, 2013) que se espera e deseja alcançar ao “ser fluente” na língua.

Tal construção imaginária de identidade de um povo “nativo” é influenciada por uma figura construída ideologicamente que não só se pauta nas concepções normativas de língua, como também tem conotações ideológicas de raça/etnia (Rajagopalan, 2005). Esse imaginário de falante nativo determina o que é certo e errado sobre a LI e quem é a pessoa certa ou errada para falar essa língua, por consequência, se “passar como nativo” seria assumir um discurso linguístico e performático (Benesch, 2012), especialmente no contexto de ensino-aprendizagem de falantes “não nativos” dessa língua.

Entretanto, com os movimentos da globalização, algumas dessas colonialidades têm sido redefinidas no ensino-aprendi-

zagem de línguas e me parece que hoje temos um olhar mais atento para o reconhecimento das diferentes identidades das(os) nossas(as) alunas(os), bem como para seus diferentes investimentos (Norton, 2013) quanto ao porquê aprender inglês. E, assim, o ensino de inglês, que se espelhava em uma única identidade almejada, tem considerado outras identidades em sociedade, identidades essas pertencentes aos fluxos globais consequentes da globalização. Isto é, o mesmo ensino que se respaldava em um único objetivo para se aprender inglês tem se apresentado com finalidades diversas, ainda mercantilizadas a certo ponto, mas que refletem minimamente uma consciência da existência de outros modos de vida, como o fato de considerarmos aprender a LI uma experiência.

Apesar de enxergar esse caminho como esperançoso, do esperarçar de Freire (2013), ainda lidamos com o que seria o começo de uma redescrição identitária e cultural (Bhabha, 1998) no ensino de línguas, a qual ainda está inserida em uma lógica moderna, naturalizando processos da globalização hegemônica como autenticamente locais (Menezes de Souza, 2019). Como Mignolo (2007, p. 300) afirma, há uma “cumplicidade entre a geopolítica e a política de Estado de conhecimento disfarçada de ‘identidade disciplinar’”. No tocante à LI, entendo que estamos considerando outras identidades e outras formas linguísticas como uma variante do que ainda seria a LI “correta”. Isto é, ainda partimos da ideia de que existe um *ethos* monolíngue (Menezes de Souza, 2023), um conjunto de regras não somente linguísticas, mas também de modos de vida, que seriam o modelo e os demais seriam a variante.

Sob esse ponto de vista, localizo alguns saberes dentro da minha sala de aula ante a um saber hegemônico primeiro, ou seja, ainda me pauto em um modelo a ser seguido, no caso da LI, continuo utilizando o código linguístico como norma, como estrutura e como meio de comunicação primeiro. Esses *encounters with a monolingual ethos* (Menezes de Souza, 2023) ainda perpetuam o

apagamento do outro, uma vez que não reconhecem as diferenças de repertórios linguísticos e culturais dentre os falantes em comunicação como legítimas.

Em função disso, uma ação decolonial nesse sentido seria mudar os termos da comunicação, pensar a comunicação de outra forma (Menezes de Souza; Duboc, 2021). Nas palavras das(os) autoras(os), é ir além de práticas pedagógicas, é

[...] the need of emancipatory pedagogical projects that can put an end to the project of modernity that imposes cultural hierarchies and makes communication between cultures difficult. A means of exit the situation, [...], is through intercultural translation (Menezes de Souza; Duboc, 2021, p. 884).

Por tradução intercultural, aqui, entendo a relação do conceito de interculturalidade crítica aliado às teorias sobre tradução cultural. Em um primeiro momento, a noção de interculturalidade crítica de Walsh (2009), em contraposição ao conceito de interculturalidade funcional da autora, faz pensar o contexto atual do ensino de línguas, como descrito anteriormente, em um persistente *ethos* monolíngue. A título de breve explicação, Walsh (2009) entende interculturalidade funcional como o reconhecimento da diversidade cultural e da multiplicidade de identidades dentro das sociedades que não problematiza as relações de poder que envolvem a criação das hierarquias dentro dessas culturas e identidades. E por interculturalidade crítica, Walsh (2009) entende a compreensão e o questionamento de processos e projetos político-sociais que agem na construção dos modos de vida dos outros, na determinação de estruturas de saber e de poder pensadas para estabelecer hierarquias hegemônicas dentre essas diversas culturas e identidades. Em vista disso, o ensino-aprendizagem de inglês me parece perpetuar colonialidades por entender a LI a partir de uma perspectiva de interculturalidade funcional, e um projeto para

repensarmos esse modelo colonial seria, a partir desse conceito, pensar a língua pela interculturalidade crítica.

Aliado a esse conceito, algumas noções construídas pelas teorias da tradução cultural dialogam com essa ação decolonial de repensar os termos da comunicação. Conforme Pratt *et al.* (2010, p. 95), o termo tradução cultural, que está se constituindo em uma perspectiva emergente, vê a tradução como “*the process by which communication occurs across boundaries*”. Pensar a comunicação pelas lentes da tradução cultural é presumir que cada falante tem um repertório linguístico e cultural – epistemológico e ontológico – que é diferente do outro falante, portanto, quando em comunicação, estamos sempre em processo de interpretação um do outro, sempre na fronteira da ignorância e do conhecimento. É em um processo que não perde de vista justamente a diferença dos nossos modos de conceber a língua, a vida e a sociedade que a tradução cultural se constitui (Viveiros de Castro, 2004).

No cenário de ensino-aprendizagem de LI é possível pensar em uma comunicação que reconheça as diferenças culturais, identitárias das(os) alunas(as) e que ao mesmo tempo não as apague, mas que justamente por partir dessas diferenças legitimem o outro. Isto é, estudar inglês não precisa significar a busca pela confluência entre o que seriam contextos variantes da língua e do falante (Menezes de Souza, 2019), mas pode significar uma língua de contato “entre falantes de diferentes bagagens linguístico-culturais” (Duboc, 2019, p. 11).

Assim, podemos pensar em zonas de contato (Pratt, 1991) como outra forma de se referir à prática dessa ideia de língua, comunicação e cultura, o que, de acordo com Pratt (1991), são espaços sociais em que culturas se encontram, reconhecendo as assimetrias e desigualdades das relações de poder que ali podem existir. No contexto de ensino-aprendizagem de língua inglesa, isso pode se traduzir como uma concepção linguística de inglês como uma língua de contato (Duboc, 2019), não como uma língua

estrangeira e nem como uma língua hegemônica que tem algumas variantes possíveis. Pensar a LI como a língua de contato entre pessoas diferentes, que não necessariamente são as pessoas falantes nativas dessa língua, é desterritorializar o inglês da ideia de que correto é quem fala o inglês americano ou britânico, é desassociar essa língua de um falante culturalmente construído como nativo, por fim, é partir da diferença – de novo – de repertório linguístico e cultural (identitário, social, corporificado e localizado) dos falantes em comunicação.

É partindo desse caminho teórico-metodológico que, em face de alguns desafios nas minhas aulas de inglês para a turma de segunda série do Ensino Médio de uma escola particular, a qual recebeu no ano de 2024 quatro alunas(os) intercambistas, decidi engenhar um esboço do que seriam essas zonas de contato e que, posteriormente chamei de rodas de conversa. Isso se deu por acreditar que concepções de língua e educação linguística crítica que envolvessem a interculturalidade crítica, a partir de perspectivas teóricas da tradução cultural e da decolonialidade, poderiam nos levar a mais *decolonial encounters* no ensino-aprendizagem de inglês.

PENSANDO A MINHA SALA DE AULA SO FAR

Professora de inglês do Ensino Médio de uma escola privada para a turma de 2ª série, a qual recebeu, neste ano, quatro alunas(os) intercambistas – uma aluna da Espanha, duas alunas de diferentes regiões da França e um aluno polonês. Antes da chegada dessas(es) alunas(os), participei de algumas conversas e alinhamentos com a coordenação e direção da escola para discutirmos recepção, procedimentos de integração das(os) intercambistas com a turma e requisitos avaliativos para a permanência das(os) intercambistas na escola.

O sistema de intercâmbio, do qual essas(es) alunas(os) são participantes, exige que elas(es) frequentem uma escola brasileira,

participem de todo o processo escolar, como avaliações formais das disciplinas, atividades, aulas e eventos promovidos pela escola, porém, não recebem notas ou qualquer tipo de avaliação que seja reutilizada na escola de seu país de origem. Dessa forma, a escola estabeleceu, juntamente com as(os) professoras(es), alguns pré-requisitos que as(os) alunas(os) intercambistas deveriam cumprir como correspondente ao que seria a avaliação delas(os). Tais requisitos estavam especialmente relacionados ao comportamento escolar, interação e engajamento dessas(es) alunas(os) com demais alunas(os) da turma, da escola, professoras(os) e eventos escolares, bem como sua dedicação ao aprendizado da língua portuguesa, já que não seriam avaliadas(os) com base em outros conteúdos escolares.

A partir disso, como professora de inglês – a língua de contato em comum entre todas(os) as(os) intercambistas – fiquei responsável por propor uma atividade que integrasse a turma e as(os) intercambistas, bem como as(os) acolhessem na escola, fizessem se relacionar com as(os) demais professoras(os) e fosse ao mesmo tempo avaliativa para que cumprissem com as demandas exigidas pela escola. O roteiro da atividade proposta para as(os) alunas(os), foi o seguinte:

TIME TUNNEL – EXCHANGE STUDENTS – 2ND GRADE

The activity:

1. Every other week, or every two weeks, the English teacher re-groups the exchange students with another school student.
2. This interaction may continue in the other courses.
3. The school student should help the exchange student with school and courses matters.

4. The school student and the exchange student should keep records of their interactions.

5. This will be evaluated as an English activity for the third trimester: content of unit 6 “show me you care”.

Time tunnel directions:

1. Write your name and the date of the week.
2. What did you learn about your friend and his/her life in his/her country? Write at least two things.
3. What did you learn at school that week? Write a small summary about courses and contents.
4. How could you help your friend or how were you helped in relation to school subjects? Mention at least one episode that was significant.
5. Mention any other thing, moment you found relevant.
6. Attach a photo that represents this week for you.
7. Your memories will be presented in class at the end of the third trimester.

Some other directions:

1. You may take notes in your English notebook of what you find important during the week’s classes.
2. At the end of your period together, you will write a small text – from 10 to 30 lines for each week – in English.
3. Your text may be by hand or typed.

4. The photo may be of you two together or with other people, the school, the places, the material, etc. Basically, the photo must be of a significant moment of the week.

5. The presentation will be orally. The student may read his/her text or simply comment on what they wrote while presenting the photo.

Fonte: a autora, 2024.

Como é possível perceber, a atividade consistia basicamente em ajudar a(o) aluna(o) intercambista com questões escolares e aproveitar desse momento para trocar informações pessoais, culturais, experiências de modo geral. Tais momentos aconteceriam primordialmente por meio da comunicação em LI, entretanto, eles correspondiam também a repertórios linguísticos e culturais de outros territórios, que não somente os de nativos do inglês (Duboc, 2019). Essa proposta foi colocada para as(os) alunas(os) no começo do segundo trimestre e ela seria acompanhada semanalmente nas aulas de LI. Naquele momento, a prática já estava sendo pensada na tentativa de promover o que imaginava ser um ensino de LI localizado, que não partisse unicamente de imaginários naturalizados sobre língua e que, apesar de ser uma atividade com fins pedagógico-avaliativos, não fosse uma prática de natureza metodológica que reproduzisse modelos coloniais de ensino-aprendizagem de inglês (Menezes de Souza; Duboc, 2021).

Após três semanas de tentativas na realização da proposta, as(os) alunas(os) da turma e intercambistas sinalizaram alguns desconfortos, apontando para a incompatibilidade da atividade com o contexto delas(es). A maior queixa estava relacionada à necessidade de interação constante, apesar de as(os) alunas(os) não terem usado deste termo especificamente. A turma chamou a atenção para o fato de que não se conheciam ainda (alunas(os) brasileiras(os) e intercambistas) e que, devido a isso, não interagiam muito, não tinham “coisas em comum” para conversar.

Admito que algumas crenças individuais sobre o ensino de línguas dominaram minhas ações iniciais e nessa conversa insisti com a turma na realização da atividade. Entretanto, negociando com essas crenças e percebendo o real desconforto gerado por contextos ensaiados, aos quais as(os) alunas(os) foram submetidas(os), escolhi interromper a dinâmica por duas semanas, com a compreensão da coordenação da escola.

O que estava pensando ser uma atividade que promovesse trocas culturais e contato com outras identidades, tomou a forma de *colonial encounters*. Apesar de entender que a proposta havia sido pensada e elaborada com fins de celebrar culturas, diferenças, encontros e línguas, percebi que ela não tinha sido pensada para as necessidades das(os) minhas(meus) alunas(os), para o contexto que elas(es) vivenciavam naquele momento. Dessa forma, a tentativa de forçar experiências culturais foi mais uma prática de interculturalidade funcional (Walsh, 2009), uma vez que pretendia reconhecer culturas, comunidades e identidades diferentes, mas não considerava as relações de poder sobre as quais essas(es) alunas(os) estavam inseridas(os) – tanto brasileiras(os), quanto intercambistas – dentro do contexto escolar, na relação desigual de integração como adequação aos contextos culturais diferentes (Krosravi, 2024) que se traduziam em obrigatoriedade de cumprir com avaliações e regras, expectativa de certas relações que se tornaram forçadas, condição de alunas(os) e identidade de adolescentes/jovens/não adultos.

Diferentemente de uma proposta de prática escolar pautada na interculturalidade crítica, a qual não pretende adequar contextos culturais, mas sim lidar com as relações de poder, isto é, considerar a assimetria das relações e ter responsabilidade com critérios éticos (Friedrich; Bertoldo, 2022), essa atividade estava, portanto, promovendo *safaris culturais* (Friedrich; Bertoldo, 2022), já que, em suma, pretendia objetificar e colocar a cultura das(os) alunas(os) em destaque.

Nesse período de duas semanas, enquanto repensava a dinâmica sobre a integração das(os) alunas(os), juntamente da coordenação, a dificuldade de relacionamento entre professoras(es), alunas(os) e intercambistas se agravava, especialmente com relação ao uso da língua nas demais disciplinas escolares, que não a de inglês. O relato das(os) professoras(es) apresentava preocupação quanto ao envolvimento das(os) intercambistas, uma vez que elas(es) não falavam a língua portuguesa e as(os) professoras(es) não sabiam a língua inglesa. A partir desse desconforto, a turma, tanto alunas(os) brasileiras(os) quanto intercambistas, assumiu a sala de aula de LI como espaço confortável para lidar com tais conflitos e percebi que começaram a chegar até mim, durante as aulas de inglês, expondo suas preocupações.

Diante desse cenário, repensando minhas próprias práticas, escolhi assumir a sala de aula de LI como as(os) alunas(os) já demonstravam fazer – um espaço confortável para o desconforto. E, influenciada pelo meu lócus enunciativo, encontrei na ideia de Pratt (1991) sobre as *contact zones* uma possibilidade para mudar os termos da conversa, de repensar a comunicação que acontecia em sala (Menezes de Souza; Duboc, 2021), entre as(os) alunas(os) brasileiras(os) e intercambistas, a qual gerava desconforto e distanciamento, para uma comunicação que, apesar dos desconfortos, ou justamente em função deles (Viveiros de Castro, 2004; Pratt *et al.*, 2010), aproximasse culturas e identidades.

A partir disso, sugeri para a coordenação que toda semana, em parte da aula de LI, sentaríamos eu e todas(os) as(os) alunas(os) da turma para discutir sobre assuntos emergentes na sala, indicados ou por mim ou pelas(os) alunas(os), e, assim, a integração das(os) intercambistas e estudantes brasileiras(os) seria feita nessas rodas de conversa, acreditando que essa interação corroboraria o relacionamento geral da escola e dessas(es) alunas(os). Estava partindo, aqui, da ideia de zonas de contato como *engineered intercultural encounters*, “*deliberately set up to*

allow participants to engage with each other on a deeper level than the mere service encounter” (Helm; Dabre, 2018, p. 146). Assim, estava pensando em utilizar esses momentos, primeiro, para estabelecer relações de poder mais horizontais, nas quais as(os) alunas(os) se sentissem confortáveis em compartilhar experiências e opiniões e tivessem autoridade sobre isso; e, em segundo lugar, como consequência dessa distribuição minimamente menos desigual de poder e pensando na ideia de mudar os termos da comunicação por meio da tradução cultural (Viveiros de Castro, 2004; Pratt *et al.*, 2010), acreditava que as(os) alunas(os) pudessem demonstrar menos resistência em ouvir sobre o outro, isto é, abrir espaço para se explicarem mais, para se traduzirem mais, para contarem mais sobre suas experiências e opiniões e, quem sabe, se interessarem mais pela identidade que iriam descobrir do outro (Mounzer, 2016).

No final do segundo trimestre e durante todo o terceiro trimestre daquele ano, conseguimos realizar alguns encontros de zona de contato. Eles não aconteceram em todas as aulas em função do calendário escolar que previa diversas atividades para a turma em geral. Em diversos encontros foram as(os) alunas(os) que escolheram o tema de discussão, como: problemas com a formatura, pontos turísticos das cidades, comida típica/alimentação do dia a dia, resoluções sobre a aula de campo, Halloween e festividades. E em outros encontros, precisei sugerir algo e iniciar as discussões. Dentre esses momentos, discuti com elas(es) temas como sentimento de *welcoming*, trabalho voluntário, *idioms* e adjetivos de personalidade.

A fim de que pudéssemos caminhar cada vez mais para um espaço de diálogo livre, mudando os termos da comunicação em sala de aula, os encontros de roda de conversa significaram uma constante negociação conhecimentos comigo mesma e com as(os) alunas(os). Por exemplo, logo no primeiro desses encontros, senti que algumas(alguns) alunas(os) brasileiras(os) estavam pouco participativas(os) em função do repertório linguístico em LI, so-

bre o qual diziam “não sei falar em inglês com eles”. Embora eu estivesse consciente de que essa era uma resposta ao nervosismo delas(es), afinal, acreditava que elas(es) conseguiriam se comunicar em inglês, sugeri que todas(os) falassem na sua língua de preferência nesses momentos, inclusive as(os) intercambistas.

Precisei negociar comigo, portanto, crenças com raízes bastante coloniais sobre o ensino-aprendizagem de inglês, que se pautavam em falar em inglês a todo o momento, por exemplo. Entretanto, ao fazer essa sugestão, percebi que todas(os) se esforçaram para se entender melhor. Em alguns momentos falavam nas suas línguas de preferência e pediam ajuda às(aos) demais colegas para tradução e em outros momentos usavam do seu repertório linguístico em inglês para se comunicar. Refletir sobre essa tomada de decisão, que não foi simples, faz compreender o que Anzaldúa (1987) fala sobre terrorismo linguístico e que tirar as línguas, os sotaques, especialmente quando falando outra língua, é um ato de violência.

Foi interessante perceber que, ao longo dos demais encontros, quanto mais elas(es) se comunicavam livremente entre línguas e usavam da tradução para se fazer entender e engajar nas conversas (Helm; Dabre, 2018), menos elas(es) perguntavam “posso falar em português?”, como se pedissem a permissão da professora de inglês, e mais se esforçavam para, de fato, falar em inglês sem a minha orientação. Vi nisso, justamente, muito mais um esforço em interagir, acolher e não subestimar o relacionamento delas(es) com as intercambistas (Mounzer, 2016), do que a necessidade de se usar inglês pela atividade da roda de conversa fazer parte da aula de inglês.

Além disso, sobre o uso da LI especificamente em sala de aula, outro acontecimento interessante, ainda naquele primeiro encontro, agora no âmbito de negociação de conhecimento com as(os) alunas(os), foi quando a aluna da Espanha, anteriormente considerada por todas(os) como tímida, revelou que não se sen-

tia confortável em falar inglês e preferiu utilizar o espanhol em diversos momentos de comunicação. A partir desse encontro, sua concepção de tímida passou a ser reformulada pela turma e até mesmo pelas(os) demais professoras(es), pois a aluna se abriu muito mais para as experiências em sala de aula.

Ainda sobre esse acontecimento, semanas depois, ouvi de um aluno brasileiro: “eu converso direto com a espanhola, não sabia que elas também não falavam muito bem inglês”. Aqui, é possível perceber em um primeiro momento que, conforme a identidade da aluna intercambista foi se tornando mais complexa para as(os) alunas(os) (Norton, 2013), mais elas(es) buscavam acolhê-la. Em segundo lugar, é interessante perceber como a lógica colonial que nos permeia faz com que naturalizemos certas verdades. No caso desse aluno, ele inferiu (in)conscientemente que, por serem alunas do continente europeu, todas sabiam falar inglês, pensando dentro de uma lógica colonial, que considera não ter língua como não ser civilizado (Friedrich; Bertoldo, 2022). Nessa lógica, europeu é a ideia de civilizado a se almejar X inglês é a língua da civilização a se almejar X logo, europeus falam inglês.

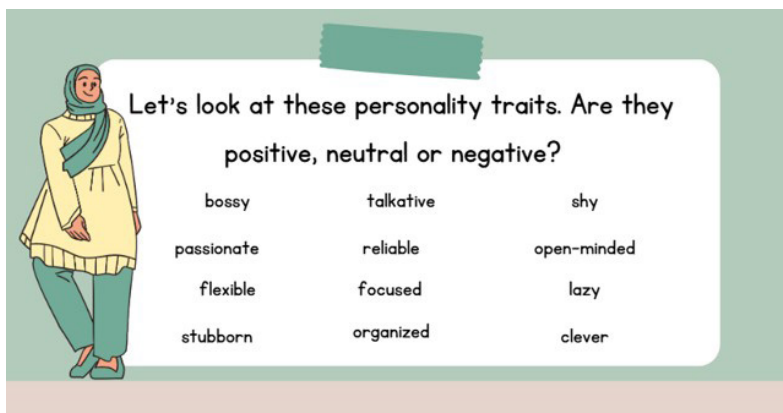
Ainda, acredito ser importante ressaltar que o “elas”, na fala do aluno, se referia às três alunas intercambistas, não somente à espanhola, porque ele também comentou comigo, em ocasião dessa conversa, como as francesas tinham bastante sotaque ao falar em inglês.

Nessa conversa em particular, não entramos em discussões sobre o que ele entendia por LI com ou sem sotaque, ou até mesmo sobre o que ele entendia sobre o que é falar bem em inglês. Esse aluno já havia me questionado se eu “conseguiria me comunicar com os estrangeiros?”, dias antes de as(os) intercambistas chegarem na escola. E, no momento da conversa, ele parecia estar redefinindo o que entendia por “conseguir falar inglês”, percebendo, (in)conscientemente, que língua é marcada pela posição geográfica (Krosravi, 2024), que língua é corporificada e que,

portanto, o sotaque das pessoas representa de onde elas veem, sua história, sua cultura, sua identidade e não sua habilidade linguística (Anzaldúa, 1987). Senti, no que ele me disse, que ele mesmo estava desnaturalizando alguns imaginários que tinha construído sobre língua e falante.

Por fim, considero notável comentar sobre mais uma situação que aconteceu nos nossos encontros e que teve relação com adjetivos de personalidade. Em um dos dias que as(os) alunas(os) não haviam decidido por nenhum assunto para conversarmos, utilizei de uma dinâmica com adjetivos de personalidade, a fim de nos conhecermos melhor, relacionarmos nossas identidades com as nossas histórias, culturas e países. A conversa se deu, num primeiro momento, em discutir sobre uma lista de adjetivos, se eles seriam positivos, negativos ou neutros, como na figura abaixo.

Figura 1 – Personality traits



Fonte: a autora (2024).

O propósito da discussão não era de fato pensar em adjetivos positivos e negativos, era fazer com que eles explicassem os seus entendimentos sobre as categorizações e, ao discutirem sobre eles, percebessem uma infinidade de interpretações para cada adjetivo, todas baseadas em experiências individuais e sociais de cada uma(um). Por exemplo, o adjetivo *bossy* era positivo para uma das

alunas francesas, porque havia um sentimento de empoderamento nessa palavra. Já para uma aluna brasileira, por traduzir *bossy* como “mandona”, esse adjetivo carregava conotação negativa. Quando não chegaram a um consenso sobre os entendimentos de nenhum dos adjetivos, compreenderam que uma tradução carrega sentidos da sua língua original, das suas experiências pessoais, do seu corpo, identidade e cultura (Mounzer, 2016).

Em um segundo momento dessa discussão, as(os) alunas(os) deveriam elencar alguns adjetivos que as(os) descreveriam e comentar sobre a relação desses adjetivos com a sua família, com o seu país, a sua cultura e história. Por exemplo, uma aluna disse que ser *people pleaser*, para ela, era uma característica que ela tinha de família, porque a mãe e o pai sempre querem “agradar demais”. Outra aluna, uma intercambista francesa, disse que ser considerada *shy* pelas(os) brasileiras(os) era uma diferença cultural de comportamento, mas que na realidade ela não se percebia tímida.

Enfim, diversos outros momentos mereciam atenção, porque a dinâmica de rodas de conversa, como um todo, foi uma série de *decolonial encounters* de fato, nos quais entramos para a comunicação desarmados, eu e as(os) alunas(os), esperando a diferença e, portanto, mais abertos a explicações, mais disponíveis para troca de experiências e menos relutantes às negociações de conhecimentos. Partindo das teorias da tradução cultural, acredito que este tenha sido um exemplo de mudança nos termos da comunicação na sala de aula de LI, promovendo práticas de ensino-aprendizagem de inglês que identificaram, interrogaram e interromperam colonialidades nesse processo, entendendo o inglês como língua de contato, utilizada e pertencente a diversas comunidades, povos, identidades e sotaques. No entanto, entendendo a educação linguística igualmente como um espaço de verdades contingentes, espero poder partir do que desenvolvi com as(os) alunas(os) até esse momento – *so far* – e encontrar, agora, outros contextos, outras realidades, as(os) mesmas(os) mas outras(os) alunas(os).

CONSIDERAÇÕES *SO FAR*

Recuperando as perguntas que conduziram esse artigo, posso afirmar que as teorias da tradução cultural, aliadas as da decolonialidade, permitiram repensar a comunicação em sala de aula de LI a fim de desnaturalizar certos processos interpretativos. A título de exemplificação: o que eu, professora de inglês, considero como ensino-aprendizagem de língua, a concepção de língua que assumo para a minha aula e, por consequência, o que entendo por educação linguística crítica.

Além disso, como consequência do questionamento de processos interpretativos naturalizados, outras práticas de ensino-aprendizagem foram tomando forma e, à medida que as rodas de conversa foram acontecendo, as(os) alunas(os) também demonstraram repensar certas colonialidades no que diz respeito ao entendimento delas(es) de língua, de falante e das culturas e identidades que representavam esses ideários.

Isto é, a premissa decolonial de vivermos em uma sociedade relacional não escapa ao ensino-aprendizagem de línguas. Repensar a sala de aula tem sido cada vez mais um processo de como entendo decolonialidade, de como vejo naturalizações coloniais no mundo e até mesmo sobre a ideia que assumo de valorização e legitimação da profissão. Afinal, estudar/praticar decolonialidade é inevitavelmente um processo contínuo e inacabado de auto-conhecimento e re teorização de crenças coletivas e individuais.

REFERÊNCIAS

ALCOFF, L. M. An Epistemology for the Next Revolution. UC Merced. **Transmodernity: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World**, v. 1, n. 2, p. 67-68, 2011. DOI: 10.5070/T412011808. Disponível em: https://acuresearchbank.acu.edu.au/download/5aecb44f2ad84b643666e2c6ef8c3fa7cda8f904eb77759392965bb4adfdc573/234244/OA_Martin_Alcoff_2011_An_epistemology_for_the_next_revolution.pdf. Acesso em: 5 mar. 2025.

ANDERSON, L. Analytic Autoethnography. **Journal of Contemporary Ethnography**, v. 35, n. 4, p. 373-395, Aug. 2006. Sage Publications: 10.1177/0891241605280449. Disponível em: <https://commons.princeton.edu/wp-content/uploads/sites/52/2018/04/Anderson-Analytic-Autoethnography.pdf>. Acesso em: 6 mar. 2025.

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

BENESCH, S. **Considering emotions in critical English language teaching: theories and praxis**. New York: Routledge, 2012.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

CASTRO-GOMEZ, S. **La poscolonialidad explicada a los niños**. Popayán: Editorial Universidad del Cauca, 2005.

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**, Florianópolis, v. 1, n. 48, p. 10-22, jan./jun. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.18309/anp.v1i48.1255>. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1255>. Acesso em: 6 mar. 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. [recurso eletrônico].

FRIEDRICH, T. S.; BERTOLDO, J. Entre pedagogias e saberes “outros”: contribuições da interculturalidade para o direito à educação de migrantes no Brasil. **Revista Teias**, v. 23, n. 69, abr./jun. 2022. DOI: 10.12957/teias.2022.65907. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1982-03052022000200178&script=sci_arttext. Acesso em: 6 mar. 2025.

HELM, F.; DABRE, T. Engineering a ‘contact zone’ through translanguaging. **Language and Intercultural Communication**, v. 18, n. 1, p. 144-156, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/14708477.2017.1400509>. Acesso em: 5 mar. 2025.

JORDÃO, C. M. A posição de professor de inglês no Brasil: hibridismo, identidade e agência. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 26, n. 2, p. 427-442, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/25634>. Acesso em: 6 mar. 2025.

KROSRABI, S. Doing migration studies with an accent. **Journal of Ethnic and Migration Studies**, v. 50, n. 9, p. 2346-2358, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/1369183X.2024.2307787>. Acesso em: 5 mar. 2025.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Glocal Languages, coloniality and globalization from below. In: GUILHERME, M.; MENEZES DE SOUZA, L. M. T. **Glocal languages**

and critical intercultural awareness. New York: Routledge, 2019. ISBN: 978-1-351-18465-6. [e-book].

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Kshetra and the nurturing of a plurilingual ethos: family plurilingualism and coloniality. **Journal of Multilingual Theories and Practices**, Equinox Publishing, v. 4, n. 2, p. 223-243, 2023.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T.; DUBOC, A. P. M. De-universalizing the decolonial: between parentheses and falling skies. **Gragoatá**, Niterói, v. 26, n. 56, p. 876-911, set./dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/51599>. Acesso em: 6 mar. 2025.

MIGNOLO, W. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. Tradução de Ângela Lopes Norte. **Gragoatá**, n. 22, p. 11-41, 1. sem. 2007. Disponível em: https://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/desobediencia_epistemica_mignolo.pdf. Acesso em: 6 mar. 2025.

MOITA LOPES, L. P. da. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia linguística para tempos híbridos. **D.E.L.T.A.**, v. 24, n. 2, p. 309-340, 2008.

MOUNZER, L. War in translation: giving voice to the women of Syria. **Literary hub**, 6 Oct. 2016 Disponível em: <https://lithub.com/war-in-translation-giving-voice-to-the-women-of-syria/>. Acesso em: 19 fev. 2025.

NORTON, B. **Identity and language learning**: extending the conversation. Buffalo: Multilingual Matters, 2013.

PRATT, M. L. **Arts of the contact zone**. New York: Modern Language Association. Profession, 1991. p. 33-40.

PRATT, M. L. *et al.* Translation studies forum: cultural translation. **Translation Studies**, v. 3, n. 1, p. 94-110, 2010. DOI: 10.1080/14781700903338706. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14781700903338706>. Acesso em: 5 mar. 2025.

RAJAGOPALAN, K. Non-native speaker teachers of English and their anxieties: ingredients for an experiment in action research. In: LLURDA, E. (ed.). **NonNative language teachers**. Perceptions, challenges and contributions to the profession. Berlim: Springer, 2005. p. 283-303.

VIVEIROS DE CASTRO, E. Perspectival anthropology and the method of controlled equivocation. **Tipiti**: Journal of the Society for the Anthropology of Lowland South America, v. 2, n. 1, 2004. Disponível em: <https://digitalcommons.trinity.edu/tipiti/vol2/iss1/1/>. Acesso em: 6 mar. 2025.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. (org.). **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

PARA ALÉM DO LIVRO DIDÁTICO NAS AULAS DE INGLÊS – UMA PRÁTICA FORMATIVA CONTINUADA DE PROFESSORES CONSTRUÍDA A PARTIR DA VISÃO FREIREANA¹ DE SER E AGIR DOCENTE

Patricia Helena Haas de Macedo

INTRODUÇÃO

A sala de aula no ensino básico regular, em tempos considerados normais, traz por si só muitas demandas e especificidades. Com a pandemia da covid-19 que assolou nosso país entre 2020 e 2021, o(a) professor/professora teve que se desconstruir, no sentido mesmo de se despir dos conhecimentos que tinha sobre o chão da sala de aula e criar novas metodologias que dessem conta do novo momento mundial, ou seja, se reinventar, buscando diferentes modos para sua reconstrução pessoal e profissional. Mais do que a autonomia dos professores para lidar com a nova realidade, sua agência docente, naquele momento, se fez de extrema importância. Mas o que seria mesmo atuar de modo agêntico? Que conceito melhor explicita o sentido de agência docente no contexto desse trabalho de pesquisa?

Assim, considero muito relevante apresentar, aqui, o sentido de agência docente defendido por Johnson (2009). Segundo a

1 Assim como Ana Lúcia Souza de Freitas (2014), no livro *Leituras de Freire: uma trilogia de referências*, optei por empregar a grafia “freireana” para manter inalterado o nome do autor, diferente do que indicam as normas ortográficas que sugerem “freiriana”.

autora, a agência docente é um construto central na perspectiva sociocultural, uma vez que ela não reconhece a aprendizagem como apenas apropriação de habilidades ou conhecimentos de fora para dentro. Nesse sentido, os professores são considerados agentes docentes quando, enquanto sujeitos, se apropriam, refazem e reestabelecem os recursos disponíveis quando enfrentam novos desafios. Segundo Morgan (2010), a agência docente não é algo que se promova, que se ensine ou se estimule, ela incide nas atividades humanas dos sujeitos, em suas práticas sociais, impulsionando suas ações em concordância com os mais variados interesses e intenções.

Se pensarmos a agência docente então, como definida anteriormente, é possível dizer que as professoras e professores, no contexto pandêmico, tiveram seu *status quo* (re)configurado. Por um lado, muitos ressurgiram mais preparados e confiantes com as descobertas realizadas: a atuação remota utilizando diferentes ferramentas de transmissão, aulas síncronas e assíncronas, dentre outras.

Por outro lado, no entanto, alguns professores modificaram o modo de ministrar suas aulas – do presencial para o remoto – e apesar de se utilizarem de novas tecnologias, o jeito de ensinar de alguns desses docentes continuou o mesmo: aulas expositivas em sua maioria, geralmente baseadas apenas nos livros didáticos – o que, além de maçante para os estudantes, pode não contemplar os conteúdos mínimos e necessários para o contexto de cada escola.

Trazendo essa reflexão sobre o livro didático para o contexto em que atuo, ainda que tenha havido discussões sobre adaptações necessárias, retomada de conteúdos, priorização didática, dentre outros aspectos essenciais, a necessidade de completude (Menezes de Souza, 2011) prevaleceu para alguns e o livro didático guiou a prática pedagógica quase que totalmente. Essa necessidade de completar o livro didático como se ele fosse a garantia de que o aprendizado ocorreu de forma efetiva – se configurando, portanto, como o coração do ensino –, sobrecarregou docentes e estudantes

ainda mais, uma vez que, com aulas síncronas ou assíncronas com menor duração, tinham que dar conta não só do conteúdo apresentado, mas dos novos aprendizados tecnológicos que a pandemia passou a exigir.

Percebendo esse atrelamento, por parte de um grupo de professores, ao livro didático como único guia para o ensino de línguas, uma das instituições em que atuo sugeriu que, com base em minhas pesquisas anteriores e prática pedagógica diferenciada em sala de aula, eu produzisse um curso de formação para minhas colegas em que fosse possível compreender melhor o currículo recém desenvolvido pela escola, bem como analisar criticamente o livro didático adotado pela instituição, buscando construir, de forma coletiva, outras possibilidades de ensino que fossem mais significativas e que viabilizassem caminhos outros para além do proposto no livro didático utilizado.

Desse modo, a partir dessa configuração tanto prática – pois também sou docente – quanto formativa, neste relato de experiência pretendo abordar a construção, potencialidades e limitações desse curso de formação, que foi pensado e desenhado a partir de leituras várias das obras de Paulo Freire durante minha participação em duas disciplinas ofertadas pelo Programa de Pós-graduação em Letras da UFPR, pelas professoras Adriana Cristina Sambugaro de Mattos Brahim e Ana Paula Beato-Canato, no ano de 2021.

Assim, neste relato de experiência de caráter teórico-propositivo, pretendo:

- Apresentar e refletir sobre a relação inicial das professoras, participantes do curso de formação intitulado “Para além do livro didático nas aulas de Inglês”, com o livro didático utilizado em suas aulas;
- Relatar as propostas efetivadas nesse curso de formação de modo a compilar práticas significativas à luz da visão freireana do ser e agir docente;

- Analisar os depoimentos das professoras partícipes, após a finalização do curso de formação construído para, com e pelas docentes, sobre uma possível mudança em nossas práticas pedagógicas.

Para atingir esses objetivos, este relato se divide em cinco seções distintas. A primeira situará a necessidade e construção do curso de formação; a segunda apresentará os aspectos teóricos que embasaram sua formatação; a terceira, relatará como o curso de formação se deu na prática; a quarta, trará os dados/impressões colhidos durante o curso de formação e uma análise mais criteriosa desses dados; a última sessão, retomará os principais conceitos discutidos neste relato de experiência e apresentará algumas impressões finais, bem como possibilidades futuras para a continuidade desse curso de formação ou novas proposições necessárias.

A FORMAÇÃO CONSTITUÍDA NA PRÁTICA: SITUANDO A CONSTRUÇÃO DE UM CURSO PARA, POR E COM MEUS PARES

Dialogando com as ideias freireanas e os demais conhecimentos adquiridos durante o período de meu doutoramento no Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Paraná no ano de 2021, surgiu a oportunidade de apresentação de uma proposta de curso de formação docente, a ser ministrado junto de meus pares, em uma das instituições em que atuo como professora de Inglês dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A importância de dialogar sobre a proposição de ir além do livro didático nas aulas de inglês partiu não só de minhas pesquisas anteriores, realizadas no período de Mestrado, mas também de uma necessidade percebida por mim e por meus gestores nessa instituição em que atuo. Assim, fui convidada a construir um curso de formação docente baseado em meus estudos e pesquisas e que

pudesse sensibilizar as professoras de inglês da instituição para o ir além do livro didático – prática que já adoto como docente de língua inglesa e literatura nos mais de 32 anos de sala de aula completados em 2025.

A ideia principal desses encontros de formação era o despertar dos participantes para a construção de sua agência docente (Hibarino, 2018; Johnson, 2009; Morgan, 2010) e, desse modo, consequentemente, de aulas de língua inglesa mais significativas, criativas e interessantes para os alunos. É importante destacar a atitude positiva da instituição de ensino quando propõe um curso de formação que, ao invés de cercear o trabalho docente, incentiva o desenvolvimento das práticas já realizadas, compreendendo também que o livro didático pode ser um auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, mas que traz consigo limitações que somente com o trabalho crítico e reflexivo do(a) professor(a) podem ser superadas.

À primeira vista, parecia uma tarefa fácil de ser cumprida já que atuava na mesma instituição, usava o mesmo livro didático e já adotava, mesmo antes de meus estudos no Mestrado e Doutorado, a prática de se ir além do que o material propunha. No entanto, merece destaque o fato de que para propor e realizar esse curso de formação, trabalhei com meus próprios pares, que, apesar de utilizarem o mesmo livro didático que eu e enfrentarem desafios semelhantes em sua rotina de sala de aula, são profissionais com histórias de vida distintas, turmas e sedes de ensino diferentes, variadas formações profissionais e vontade ou não de fazer diferente. Esta última constatação transformou a produção desse curso de formação um desafio e tanto até porque: “[...] não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais” (Freire, 2021 [1968], p. 112), ou seja, não há quem saiba mais ou saiba menos, há saberes diferentes que carregamos conosco, que nos integram e nos fazem únicos.

Mesmo diante desse desafio, aceitei construir esse curso de formação e, inspirada pelas ideias de Paulo Freire tão recorrentes em meus estudos de doutoramento, ao invés de propor encontros já fechados com uma proposta predeterminada e constituída, busquei adotar uma postura mais ‘freireana’, construindo então o curso junto de minhas discentes e pares, e assim, ele foi sendo modelado para elas, com elas e por elas – o que certamente fez muita diferença. Observando o diálogo de Ira Shor com Paulo Freire (2021 [1986]), no livro *Medo e Ousadia*, pude encontrar respaldo para a configuração do curso que eu propunha fazer:

Como é que posso motivar os estudantes, a menos que eles atuem comigo? Inventar um curso que se desenvolva com os estudantes enquanto vai sendo ministrado ao mesmo tempo é excitante e produz ansiedade. Sinto-me ansioso no correr desse processo criativo, esperando para ver se todos os fios vão se juntar, mas sei que essa abertura é necessária [...]. Onde aprendo a fazer esse tipo de ensino? Fazendo-o (Freire; Shor, 2021 [1986], p. 23).

Assim, baseando-se nas ideias freireanas do ser e agir pedagógico, é fato não ser possível propor a construção da agência docente, sem permitir que essa agência seja constituída a todo momento. Autonomia e agência são práticas, processos que precisam ser constituídos e incentivados, muitas vezes a várias mãos também.

Este relato de experiência abrangerá esse aspecto e outros que foram surgindo conforme os encontros aconteciam. O curso teve oito horas-aula presenciais (*online/síncronas*) e quatro horas-aula assíncronas, totalizando 12 h/a de estudos coletivos e colaborativos. Doze professoras se inscreveram e estiveram presentes no primeiro encontro, mas nove delas o finalizaram,

participando de todas as suas etapas. As características mais específicas do curso de formação, programação de cada encontro, potencialidades e limitações serão apresentadas, revisitadas e discutidas reflexivamente no decorrer deste relato, mas anterior a isso, na próxima seção, serão apresentadas algumas concepções teóricas que embasaram a configuração e realização desse curso de formação continuada.

COM O LIVRO DIDÁTICO OU SEM ELE: O ENSINO DE LÍNGUAS PARA ALÉM DE QUALQUER MÉTODO

Ir para além do método, como propunha Kumaravadivelu (1994, 2001, 2003a, 2003b) quando na criação e divulgação da condição/pedagogia do Pós-método, no ensino de línguas, já é algo que vem, certamente, acontecendo na prática pedagógica de muitos professores de Inglês do ensino regular em nosso país, uma vez que esse apego a um único método como guia do trabalho pedagógico em sala de aula parece estar caindo em desuso nos últimos anos.

Essa mudança de postura em relação aos métodos de ensino que por muito tempo guiaram, conduziram e/ou cercaram o ensino de línguas nas escolas brasileiras, em alguma medida, pode estar ligada ao fato de como concebemos/compreendemos as línguas estrangeiras, hoje em dia, não mais pela lógica do falante nativo. Uma vez que entendemos que a língua pertence aos que a praticam e que nenhum método é capaz de suprir todas as necessidades dos aprendizes, é natural que esse apego a um ou mais métodos esteja deixando de existir.

No entanto, muitos docentes podem ainda se sentir inseguros em colocar em prática a teoria do Pós-método, se apegando não a um método específico, mas atrelando sua prática principalmente ao livro didático que utilizam para seu trabalho em sala de aula. Então, ainda que não vinculem sua prática pedagógica a um

método específico, tornam o livro didático seu fiel companheiro e muitas vezes único guia em sua atuação docente.

O professor Lynn Mario Menezes de Souza (2011) cita a necessidade de completude que alguns docentes têm em relação ao livro didático e a dificuldade de se libertar dessa prática de pensar que o ensino bem feito é aquele em que o professor finaliza o livro didático, apresentando sequencialmente todas as páginas dele. Além disso, destaca que para alguns docentes, ainda que haja a consciência de que o material não precisa ser o único guia em sala de aula, acabam por percebê-lo como algo maior que se encaixa a qualquer aluno e/ou realidade e, por consequência, se adaptam a qualquer público que atendemos:

O que quero dizer é que há várias maneiras de usar livros: eles não precisam ser usados simplesmente seguindo a ordem numérica ou linear; podemos começar de acordo com o interesse de nossos alunos, a atividade que queremos, podemos começar na página 10 antes da página 3. Mas ainda estamos nessa lógica da completude já predeterminada, e não conseguimos fazer isso. [...] O livro nos parece ser tão garantido que serve pra qualquer coisa, qualquer aluno, em qualquer situação e qualquer professor. [...] essa é a ideia de uma coisa ser '*self contained*' (Menezes de Souza, 2011, p. 281).

Para esses professores, completar todas as páginas do livro didático representa segurança, missão cumprida, conteúdos ensinados. Entretanto, é preciso lembrar que não há ensino se não há aprendizagem. É preciso que ambos aconteçam e completar todas as páginas de um material de Inglês não garante que a aprendizagem seja alcançada.

Para avançar em relação a essa necessidade de completude que geralmente carregamos conosco, há que se pensar também

sobre os conceitos de autonomia (Freire, 2018 [1996]) e de agência docente – este último mais recentemente difundido por autoras como Jordão (2013) e Hibarino (2018). Para esta última autora, o conceito de agência docente refere-se ao entendimento [de agência] como *processo* e não como uma capacidade inata do ser humano. Nesse sentido, vale lembrar que agência é vivida, (re)construída, exercida de diferentes formas, em diferentes momentos, por isso a ênfase na temporalidade. Assim sendo, agência é prática complexa, situada e relacional, tendo em vista que os sujeitos podem assumir diferentes orientações simultâneas, voltando-se ora para o passado, ora para o presente, ora para o futuro, sendo capazes de transformar e reconstruir suas relações no espaço no qual estão inseridos (Hibarino, 2018, p. 67).

Neste mesmo caminho, Jordão (2013) salienta o deslocamento promovido em nossas práticas docentes por meio da agência, uma vez que esta “pressupõe abertura para o diferente, percepção de contexto e formas de resistência, assim como reflexividade criativa, uma vez que problematiza suas próprias certezas no encontro com outras formas de saber” (Jordão, 2013, p. 294). Para a autora, se fazer agente nos tira da zona de conforto, nos confronta, desafia e, por conta disso, estabelece novas formas de pensar, agir e ressignificar nossas práticas docentes.

Assim, em consonância com essas autoras, se nos entendermos como seres autônomos, capazes de criar, modificar, desconstruir, seremos também capazes de construir, em nossas salas de aula, nossa agência docente.

Foi a partir desse arcabouço teórico e das várias obras de Paulo Freire² que li, enquanto doutoranda, nas disciplinas que cursei em 2021 no Programa de Pós-graduação em Letras da UFPR, que se fundamentou a organização do curso de formação. Nele, propus atividades realizadas de forma síncrona e outras

2 As principais obras de Paulo Freire lidas por mim e que embasaram o trabalho no curso de formação estão listadas nas referências.

assíncronas que sensibilizassem estes professores a exercerem sua autonomia e construir sua agência docente, entendendo a importância de se ir além do livro didático para um processo de educação linguística ressignificado nas aulas de inglês.

Na próxima seção será possível compreender a trajetória desse curso de formação continuada, suas etapas e configuração mais detalhada.

A CONFIGURAÇÃO DO CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA “PARA ALÉM DO LIVRO DIDÁTICO NAS AULAS DE INGLÊS”

O curso de formação continuada “Para além do livro didático nas aulas de Inglês”, realizado no período de junho a agosto de 2021, propunha uma análise e reflexão contínua sobre os materiais didáticos utilizados nas aulas de Língua Inglesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola regular e bilíngue, bem como a produção coletiva e colaborativa de materiais e recursos didáticos variados que seriam usados nas salas de aula pelos professores participantes.

A ideia inicial era que, a cada encontro, as reflexões e produções realizadas fossem colocadas em prática pelas discentes em suas salas de aula e as experiências, vivenciadas a partir delas, fossem apresentadas oralmente para apreciação e reflexão de todos no encontro seguinte. Assim, cada atividade assíncrona, proposta após os encontros síncronos, servia de base para a construção do encontro seguinte, pois “[...] não há outro ponto de partida, em nenhum processo educativo correto que não seja o ponto em que estão os educandos” (Freire, 2020 [2005], p. 72).

Essa dinâmica de colaboração e partilha serviria como motivação para a produção dos novos encontros, de variados materiais e estratégias que ajudariam todo o grupo a ampliar

seu repertório pedagógico, indo além do livro didático em suas aulas de Inglês.

O curso teve, então, um encontro inicial, no qual uma breve análise dos livros didáticos utilizados foi feita à luz do novo currículo de Inglês das escolas pertencentes à rede de ensino. Em seguida, realizou-se mais um encontro no qual foram analisadas partes específicas dos livros didáticos e proposições de exercícios/materiais diversos que complementariam e/ou substituiriam as atividades selecionadas no LD. Um terceiro encontro, que a princípio seria também de análise e proposição de atividades substitutivas ao livro didático, transformou-se, a pedido das participantes, em um *workshop* de jogos e brincadeiras para complementar e/ou substituir algumas das atividades selecionadas previamente. Depois de um intervalo de 21 dias, houve um último encontro para que os professores pudessem elaborar atividades/recursos para além do livro didático. Neste último encontro, os participantes compartilharam as experiências e práticas vivenciadas, potencialidades e limitações percebidas durante o curso.

Os três primeiros encontros foram quinzenais, porque era nesse intervalo de tempo entre eles, por meio de atividades assíncronas, que as professoras eram convidadas a colocar em prática ao menos uma das ideias construídas nos encontros para então apresentar oralmente ao grupo, no encontro seguinte. Elas foram incentivadas a apresentar as limitações e potencialidades encontradas nas práticas vivenciadas. Essa análise serviu de motivação para reformularmos nossas construções nos encontros e nos guiar para uma produção mais efetiva de recursos que iriam auxiliar de maneira mais adequada os professores participantes para a prática contínua de se ir além do LD.

Como atividade assíncrona final, as professoras participantes foram convidadas a exercerem sua agência docente e construir individualmente atividades para serem colocadas em prática em suas salas de aula. A ideia era que complementassem

ou substituíssem exercícios do livro didático (ao menos uma página do material) pela proposta planejada e, então, refletissem sobre essa prática. O registro dessas reflexões foi apresentado no quarto encontro síncrono, no formato de vídeo, áudio, texto ou apresentação de *slides* para todo o grupo e deveria ser postado na Plataforma Institucional até quinze (15) dias após o término do curso de formação. Para esse último encontro, o intervalo foi de vinte e um (21) dias, um prazo maior para que as professoras envolvidas tivessem o tempo suficiente para aplicação da atividade e produção das reflexões sobre elas. Abaixo, segue um quadro-resumo do programa do curso de formação:

ENCONTROS	TEMÁTICA ABORDADA
01	Encontro teórico: breve análise coletiva do currículo/mapa curricular de Inglês das escolas, importância do planejamento trimestral e diário, análise reflexiva introdutória do material didático usado nas aulas de inglês nas escolas.
02	Análise reflexiva coletiva de unidades temáticas dos materiais de inglês do 1º ao 5º ano e produção de recursos pedagógicos para se ir além do LD.
03	<i>Workshop 'games'</i> – enriquecendo as aulas de inglês a partir da gamificação – uma ótima alternativa para a complementação/substituição de atividades do LD.
04	Apresentação das produções efetivadas no período de atividades assíncronas, avaliação reflexiva do grande grupo sobre as atividades desenvolvidas e encerramento.
Atividades Assíncronas	Utilização dos conhecimentos construídos nos encontros síncronos para preparação de atividades diferenciadas e ressignificadas em substituição/complementação ao proposto ao menos em uma página do LD planejada para o período letivo. Registro da experiência e/ou análise reflexiva da experiência a ser feita por texto, áudio ou vídeo, apresentando as potencialidades e limitações da prática realizada.

É importante frisar que durante todos os encontros mencionados acima, as partícipes do curso tiveram voz e vez para apontar falhas, limitações e potencialidades do material didático adotado pela instituição de ensino, bem como das atividades que vinham planejando e desenvolvendo em suas salas de aula. Essa partilha gerava colaboração contínua e um fluxo de ideias e sugestões que colaboraram muito para o desenvolvimento do curso de formação e para uma mudança de postura mais imediata em sala de aula. Eram várias cabeças pensando juntas para a solução de problemas que nos eram comuns. Conhecer melhor o livro utilizado e reconhecer seus pontos fracos e fortes, bem como analisar criticamente o currículo que permeia o trabalho pedagógico nessa instituição, abriram caminhos para a construção coletiva de novos recursos e estratégias a serem utilizados em sala de aula para substituição e/ou complementação do livro didático.

Merece destaque também o fato de que, construindo juntas novas possibilidades de ensino para além do livro didático nas aulas de inglês, criamos uma rede colaborativa entre nós. Isso aconteceu porque os encontros eram dialógicos e construídos coletivamente a partir dos pontos trazidos pelas docentes e a partir das provocações que fazia a elas, “não era um liceu verbalista, blablablante” (Freire, 2013 [1977], p. 78).

O fato desse curso de formação partir de mim, uma docente da própria instituição, não só valorizou meu trabalho, como também motivou muito as participantes, já que as críticas, dicas, reflexões sobre o livro didático e construção de propostas diferenciadas de trabalho vinham também de alguém com “os pés no chão da sala de aula” e de uma sala de aula conhecida por todos os que ali estavam no encontro de formação, pois como diria Paulo Freire (1989 [1981], p. 31): “Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre”.

Na próxima seção serão apresentadas algumas análises iniciais sobre o curso de formação, suas potencialidades, limitações e contribuições para o ensino de Inglês para além do livro didático e o quanto a visão freireana nos auxilia nesse processo de construção coletiva de práticas pedagógicas mais coerentes, contextualizadas e significativas para nossos estudantes.

IMPRESSÕES E ANÁLISES INICIAIS: A CONSTRUÇÃO DE UM CURSO DE FORMAÇÃO PARA, COM E POR MEUS PARES

UM OLHAR³

Eu tive uma namorada que via errado. O que ela via não era uma garça na beira do rio. O que ela via era um rio na beira de uma garça. Ela despraticava as normas. Dizia que seu avesso era mais visível do que um poste. Com ela as coisas tinham que mudar de comportamento. Aliás, a moça me contou uma vez que tinha encontros diários com suas contradições. Acho que essa frequência nos desencontros ajudava o seu ver oblíquo.
[...] Ela não tinha certeza se essa troca podia ser feita. O pai falou que verbalmente podia. Que era só despraticar as normas. Achei certo.
(Manoel de Barros)

Início minhas análises em relação ao curso de formação continuada “Para além do livro didático nas aulas de Inglês”, tomando emprestado um trecho do poema de Manoel de Barros em que ele cita o despraticar de normas como uma atitude correta a ser tomada e incentivada pelo ‘pai’ da personagem poética.

Levando essa ideia para a sala de aula, mais especificamente, para as aulas de Língua Inglesa, o despraticar de normas seria justamente não seguir em sua totalidade o que o livro didático propõe/

3 Disponível em: <http://modosdeolhar.blogspot.com/2015/08/um-olhar-manoel-de-barros.html>. Acesso em: 26 dez. 2021.

impõe, do mesmo modo que seguir um único método fazia. Despraticar, num contexto mais atual, amplo e reflexivo, seria ir além do método, do livro didático, do planejamento, visando um processo de aprendizado mais contextualizado, significativo e produtivo para todos os envolvidos. Paulo Freire, em sua pedagogia crítica, apresentava uma preocupação constante com a realidade daqueles que estão em formação, sua cultura, suas histórias e experiências. Esse curso de formação propôs levar em consideração esses aspectos para que as professoras pudessem se sentir acolhidas e motivadas a atuar significativamente em seus diferentes contextos.

É importante que fique claro que despraticar não significa, no entanto, ignorar o planejamento institucional e os conteúdos a serem trabalhados no livro didático adotado pela instituição, mas sim, ir além, aproveitando as potencialidades e propondo soluções/alternativas para as limitações que todo material didático tem. É um constante desaprender-reaprender como apontado por Freire (2018 [1996]).

Essa ideia de desconstrução e despraticar normas estiveram presentes durante todo o curso de formação, mas para entender o que as participantes do curso compreendiam sobre esses conceitos, um questionário inicial foi aplicado. Dentre as perguntas realizadas, duas, que se destacavam, serão apresentadas aqui juntamente com as respostas das professoras participantes analisadas na sequência:

1. Qual sua relação com o livro didático adotado pela instituição?
2. Você conhece o conceito de agência docente? Já o coloca em prática?

Para a primeira pergunta, várias respostas foram dadas, mas dentre elas, três refletem o pensamento de todas as participantes do curso de formação:

- “Minha relação com o livro didático é de amor e ódio, preciso dele, mas muitas vezes me sinto presa a ele” (professora C. F. L.);
- “Minha relação com o livro didático é de sufoco, nunca consigo dar conta e me culpo por isso” (professora B. S. S.);
- “Minha relação com o livro didático é de apoio, mas também de sofrimento quando não consigo finalizar o que está proposto” (professora S. C. R. M.).

Pelas falas, é possível perceber o atrelamento das professoras ao livro didático e a necessidade de completude já citada neste capítulo. Foi unanimidade entre elas afirmar por escrito e/ou oralmente o quanto ficam se sentindo culpadas por não darem conta, não finalizarem tudo o que o material didático propõe e o quanto estar presa ao material, limita as aulas, as torna maçantes para os estudantes e para os docentes.

Qual não foi a surpresa das professoras participantes do curso quando, ao terem contato, muitas delas pela primeira vez, com trechos do currículo recém-elaborado/finalizado da instituição do ensino, descobriram que ele incentiva práticas para além do livro didático, que o livro não precisava ser completado em sua íntegra, e que uma postura mais reflexiva em relação às atividades propostas no material didático são incentivadas.

Ao descobrirem isso, muitas professoras citaram sentir um alívio sem medida e uma empolgação para procurarem e construir atividades e práticas mais significativas em substituição e/ou complementação ao proposto no livro didático sempre que necessário.

Essa descoberta nos levou também à segunda questão listada mais acima que, no questionário inicial, indagava sobre a compreensão das professoras em relação ao conceito de ‘agência docente’. Nesse primeiro encontro, doze professoras participavam

e nenhuma delas conhecia o termo agência docente, ainda que muitas já exercessem/construíssem sua agência em sala de aula.

Entender e sentir-se agente docente fez toda a diferença nas discussões e reflexões realizadas posteriormente durante o primeiro encontro e nos demais. Era possível perceber uma motivação extra para a construção de práticas mais significativas. As professoras também iniciaram, nesse momento, uma autoanálise de suas práticas docentes, buscando resgatar momentos em que foram agentes em sala de aula, momentos em que exerceram sua autonomia e construíram práticas das quais se orgulhavam.

Com essa nova postura e compreensão da importância da agência docente em nossas práticas como professores de línguas, a análise das potencialidades e limitações do livro didático adotado pela instituição de ensino aconteceu de forma muito mais efetiva. A ideia inicial de também motivar as participantes para a percepção de boas práticas já realizadas e outras que poderiam ser efetivadas a partir dos conhecimentos construídos durante o curso de formação foi efetivada com sucesso.

Houve mesmo uma expansão de olhar e perspectiva (Monte Mór, 2015) em relação ao livro didático pelas participantes do curso de formação. Por uma questão de preservação institucional, não é possível divulgar as páginas dos livros que as professoras destacaram a cada encontro para a análise das potencialidades e limitações percebidas. Mas essa prática foi constante. Cada participante escolhia, para apresentar no encontro seguinte, exercícios ou atividades propostas no livro didático que utilizavam em suas aulas.

Além de apresentar suas reflexões e justificativa de escolha para o grande grupo, ouviam também as opiniões das colegas que palpitavam não só em relação ao que se criticava no material naquele momento, mas também traziam sugestões de como adaptar tais atividades ou outras que as substituiriam. Esses momentos

de aprendizado foram construídos durante o curso para as professoras, com elas e por elas. Retomando uma das principais ideias defendidas por Paulo Freire (2018 [1996]), fomos ensinando e nos educando para uma nova forma de ensinar, de agir docente, de entender o papel do professor e do aprendiz como essenciais para o processo educativo, no qual todos aprendem e ensinam. É o ‘fazer com’ acontecendo na prática, enfatizando a horizontalidade e a formação permanente tão necessárias. E fazíamos isso colaborativamente dentro de um mesmo contexto, já que atuávamos na mesma instituição de ensino.

Fomos todos ‘treinando’ nosso olhar, ampliando nossas perspectivas, observando limitações e potencialidades que antes poderiam passar despercebidas. E ao realizar esse ‘treino’, fomos também nos constituindo mais agentes de nossa prática docente, menos dependentes do livro didático, mais conhecedoras do currículo proposto pela instituição, suas limitações e potencialidades.

Na próxima e última seção, apresentarei algumas impressões finais e relatos das professoras participantes após o término do curso de formação continuada.

ALGUMAS IMPRESSÕES FINAIS E PROPOSIÇÕES FUTURAS: CONVERSA DE PROFESSORA PARA PROFESSORAS

Freire (2018 [1996]) advoga que “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (p. 40). Tais ideias vão ao encontro da teoria do professor reflexivo amplamente defendida por Donald Schon (1983), como também com o que propõe Kumaravadivelu (2003a, p. 2) de que é preciso ter: “uma consciência de que as concepções, o raciocínio e a cognição do professor desempenham um papel crucial na formação

e remodelação do conteúdo e caracterização da prática no ensino cotidiano⁴ (tradução minha).

Estes conceitos representam todo o pano de fundo que o curso de formação continuada “Para além do livro didático nas aulas de Inglês” mantinha. Como professora da instituição e como professora formadora, sinto que avançamos muito no que diz respeito à construção de nossa agência docente e nossa relação com o livro didático que utilizamos em nossas salas de aula. Creio, por minhas impressões, e pelos comentários/falas finais das professoras participantes do curso, que os objetivos iniciais foram atingidos. Vamos a alguns exemplos:

- “Desde que soube deste curso me empolguei, porque sempre me sentia presa ao livro didático e acabava me culpando e me preocupando quando levava algum jogo, que os alunos adoravam, para substituir propostas, por vezes frustrantes, propostas no livro. Saio do curso com a mente cheia de ideias para aplicar e tornar o ensino de língua inglesa ainda mais significativo” (professora B. S. S.).
- “Ao final do curso, sigo com a certeza e desejo de seguir na busca por novas estratégias, que possam trazer sentido para tudo aquilo que pretendo ensinar! Amei o curso!” (professora S. C. R. M.).

Apesar destes e outros comentários igualmente gratificantes e repletos de sentido sobre o curso que construí para, por e com as professoras participantes – minhas colegas de área e de instituição –, tenho ciência também que as limitações sempre existirão, afinal essa nova postura docente é construída dia a dia e influenciada por fatores que vão além do que podemos prever: falta de tempo, ausência de parceria, cobrança das famílias para que o livro seja totalmente utilizado e excesso de trabalho, dentre outros.

4 “[...] an awareness that teacher beliefs, teacher reasoning, and teacher cognition play a crucial role in shaping and reshaping the content and character of the practice of everyday teaching”.

No entanto, sei também que uma semente foi plantada em cada partícipe e que elas poderão influenciar positivamente outros pares a se enxergarem e se construírem agentes em suas salas de aula, indo além do que o livro didático por ora nos propõe, fazendo diferente, ampliando o olhar para a proposição de práticas mais contextualizadas e significativas.

Ao serem questionadas no fim do curso de formação sobre o que aprenderam e levariam consigo como ensinamentos significativos vivenciados, algumas respostas foram:

- Que é possível aprendermos juntas (professora T. L. A.);
- Que podemos construir práticas mais significativas e contextualizadas (professora C. F. L.);
- Que o livro didático é apenas uma das ferramentas que temos à disposição, mas que não deve, de modo algum, ser a única (professora B. S. S.);
- Que é possível ir além do LD, exercendo nossa agência docente e atuando colaborativamente (professora S. C. R. M.).

Por estas respostas, é possível perceber uma mudança de postura; enquanto, no início do curso de formação, as professoras se sentiam atreladas à completude do livro didático, com receio de propor atividades extras e deixar páginas ou exercícios do livro por fazer, agora sentiam-se mais confiantes em seu potencial criativo, em sua agência docente e no trabalho colaborativo que podem sempre desenvolver.

Freire, em várias de suas obras, afirma a importância da formação permanente, de sermos responsáveis pela nossa própria história, pois ela nunca é dada, posta, está sempre em processo de construção por nós, sujeitos de nossa história.

Por todas essas avaliações positivas em relação a esse curso de formação continuada, já houve o convite oficial para que ele seja proposto para um novo grupo de professores, bem como uma continuação dele seja oferecida para as professoras que dele já participaram. Estou me organizando para isso e essa nova etapa deve ocorrer a partir de março de 2025, uma vez que vislumbro nesta oportunidade a possibilidade de formar e me formar junto aos meus colegas de instituição.

Antes de finalizar este relato de experiência, destaco a importância também de valorizar a iniciativa da instituição privada de ensino em oportunizar formação continuada pelos e para nossos próprios pares – infelizmente, isso ainda não é prática recorrente na maior parte das instituições de ensino no Brasil, sejam elas privadas ou públicas. Entendo que é igualmente importante que, ao surgirem oportunidades de formar e se formar, que o professor/a professora não perca essas possibilidades de formação, pois

[...] quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. [...] Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (Freire, 2018 [1996], p. 25).

O curso de formação continuada “Para além do livro didático nas aulas de Inglês”, do modo como foi idealizado, balizado pelas ideias e ideais freireanos, é um exemplo de que a agência docente pode ser construída coletiva e colaborativamente, visando principalmente um processo de ensino e aprendizagem mais significativo e ressignificado. Do mesmo modo, trouxe a ‘academia’ para dentro de nossas salas de aula, já que conceitos tão importantes como o de ‘agência docente’, por exemplo, ge-

ralmente permanecem entre as quatro paredes da universidade ou demoram muito tempo para chegar ao ‘chão da sala de aula’. Poder unir meus conhecimentos acadêmicos aos conhecimentos de meus pares, nossas experiências individuais às práticas de sala de aula que adotamos enquanto docentes de língua inglesa, indo além do livro didático proposto e tendo como pano de fundo a visão freireana de ser e agir docente, foi gratificante. Por mais oportunidades assim para todos os docentes.

REFERÊNCIAS

- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. *In*: DENZIN, N. K. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teoria e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.
- FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021 [1986].
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 79. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021 [1968].
- FREIRE, P. **Pedagogia da tolerância**. 7. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra 2020 [2005].
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa**. 56. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2018 [1996].
- FREIRE, P. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013 [1977]. [recurso eletrônico].
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989 [1981].
- FREITAS, A. L. S. **Leituras de Freire: uma trilogia de referências**. 1. ed. Passo Fundo: Méritos, 2014.
- HIBARINO, D. A. **Vivências da agência docente nas aulas de língua inglesa no contexto do ProFIS-Unicamp**. 2018. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Campinas, 2018.
- JOHNSON, K. **Second language teacher education: a sociocultural perspective**. New York; London: Routledge, 2009.

JORDÃO, C. M. Des-vincular o inglês do imperialismo: hibridismo e agência no inglês como língua internacional. **Versalete**, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 278-299, jul./dez. 2013.

KUMARAVADIVELU, B. **Beyond methods**: macrostrategies for language teaching. Connecticut: Yale University Press, 2003a.

KUMARAVADIVELU, B. Critical language Pedagogy: a postmethod perspective on English Language teaching. **World Englishes**, v. 22, n. 4, p. 539-550, 2003b.

KUMARAVADIVELU, B. Towards a postmethod pedagogy. **Tesol Quarterly**, v. 35, n. 4, p. 537-560, 2001.

KUMARAVADIVELU, B. The post-method: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. **Tesol Quarterly**, 28, p. 27-48, 1994.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? *In*: JORDÃO, C. M. *et al.* (org.). **Formação “desformatada” práticas com professores de língua inglesa**. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 279-303.

MONTE MÓR, W. Expansão de perspectiva e desenvolvimento do olhar: um exercício de letramento crítico. *In*: MACIEL, R. F. *et al.* **Linguística Aplicada para além das fronteiras**. São Paulo: USP, 2015.

MORGAN, B. Fostering conceptual roles for change: identity and agency in ESEA teacher preparation. **Kritika Kultura**, 15, 034-055, 2010. Disponível em: <http://journals.ateneo.edu/ojs/kk/article/view/1444>. Acesso em: 14 mar. 2025.

SCHON, D. **The reflective practitioner**: how professionals think in action. New York: Basic Books, 1983.

O COMPLEXO PROCESSO DE INCORPORAÇÃO DA LINGUAGEM SIMPLES NA REDAÇÃO JURÍDICA: CADÊ OS LINGUISTAS?

Artur Roberto Roman

INTRODUÇÃO

Este artigo foi elaborado no decorrer da pesquisa em nível de Pós-doutorado que estou desenvolvendo, como pesquisador independente, na Pós-Graduação em Letras da UFPR, cujo tema é “A reprodução estratégica de uma gramática não inclusiva: alguns elementos para a compreensão da linguagem jurídica no Brasil”. O objetivo deste artigo é propor algumas reflexões sobre esse tema, destacando a importância da contribuição dos linguistas no processo de simplificação da linguagem na comunicação pública de um modo geral e no texto jurídico de um modo específico.

Os textos produzidos pelo Poder Judiciário cuidam das relações sociais e privadas, para que elas se deem em conformidade com preceitos legais estabelecidos a partir de debates e acordos acontecidos no Poder Legislativo e sancionados pelo Poder Executivo, portanto fazem parte da esfera pública. A legitimidade do Poder Judiciário depende de sua capacidade e competência para comunicar no espaço público essas informações, sistematizadas e formalizadas em documentos jurídicos (Agra, 2008). Esses documentos, consubstanciados no arcabouço legal do país, definem e orientam as relações jurídicas entre os cidadãos e entre estes e o Estado, ou seja, o que o cidadão pode e não pode fazer, seus direitos

e deveres, bem como as consequências quando não cumpre o que está determinado. O texto jurídico, portanto, tem uma função social, um dos componentes fundamentais da comunicação pública.

O artigo discute algumas das críticas feitas ao programa Linguagem Simples e defende as iniciativas de adoção na comunicação pública, especialmente na Justiça, de um estilo redacional que permita a leitura e compreensão, por parte do cidadão, dos textos que lhe dizem respeito, ou seja, uma gramática que o inclua no exercício da cidadania.

Acredito que o debate crítico, elegante, substanciado e provocativo é um dos poucos caminhos que nos resta diante das possibilidades maravilhosas e assustadoras que a inteligência artificial vem disponibilizando para os pesquisadores e produtores de artigos acadêmicos. Assim, com a pretensão de seguir um desses caminhos, este artigo tem caráter ensaístico.

As reflexões aqui apresentadas foram engendradas a partir de pesquisa bibliográfica e documental, atravessada por minha experiência como advogado, consultor em comunicação organizacional e professor de redação e língua portuguesa em Instituições de Ensino Superior. Contribui, também, decisivamente, minha vivência, nos últimos trinta anos, com oficinas de redação administrativa aplicadas para mais de mil redatores institucionais de empresas e de instituições públicas e órgãos governamentais. Trata-se de um programa de capacitação idealizado e desenvolvido a partir de meus estudos no Mestrado em Linguística de Língua Portuguesa da UFPR (Roman, 1993).

A base teórica utilizada neste artigo tem elementos do socio-interacionismo bakhtiniano (Bakhtin, 1981, 1988a, 1988b, 1992), especialmente em relação a concepção de linguagem, gramática e comunicação, mais os estudos que fiz sobre letramento crítico (Street, 2014) e a relação entre linguagem, escrita e poder (Gnerre, 1991), além da literatura constante nas Referências.

A justiça brasileira apresenta problemas históricos em relação a posturas e comportamento de membros da magistratura e do Ministério Público, que se manifestam, dentre outras formas, na compreensão distorcida das demandas mais imediatas da sociedade brasileira e no distanciamento ideológico da realidade econômica e social de grande parte do povo brasileiro.

Reconhecido esse panorama, é importante consignar, porém, que a eventual crítica ao sistema jurídico brasileiro que poderia se destilar deste artigo, não se acomoda, de forma nenhuma, ao lado dos ataques ao Supremo Tribunal Federal (STF) que temos acompanhado nos últimos tempos no Brasil. Este artigo, vale insistir, não quer municiar a histeria inconsequente contra o Poder Judiciário, que certamente necessita de aprimoramento socioideológico, mas é um dos pilares do Estado Democrático de Direito, conquista civilizacional que deve ser valorizada e preservada.

IMAGEM DO JUDICIÁRIO

Em março de 2004, a pedido da Associação dos Magistrados Brasileiros (AMB), o Ibope realizou uma pesquisa sobre a “Imagem do Poder Judiciário” com o objetivo de identificar os principais elementos que contribuíam para a formação da imagem da instituição e, a partir dessas informações, orientar o planejamento de ações de comunicação para atualização do perfil do Poder Judiciário perante a sociedade brasileira (AMB, 2004, p. 7).

Dentre as conclusões da pesquisa, se destaca a de que, aos olhos da população, “A imagem do Judiciário é de uma ‘caixa-preta’, misteriosa, pouco acessível ao indivíduo comum e que contém segredos que apenas seres especiais (os juízes) podem decodificar” (AMB, 2004, p. 29). Segundo o Juiz e Presidente da AMB, à época, Rodrigo Collaço, “O trabalho revelou que, além da morosidade nos processos, a linguagem jurídica utilizada por

magistrados, advogados, promotores e demais operadores do Direito é uma questão que incomoda a população” (Arrudão, 2005).

Uma das providências da AMB em relação aos apontamentos da Pesquisa saiu em agosto de 2005, com o lançamento da “Campanha Nacional pela Simplificação da Linguagem Jurídica” (AMB, 2005), dirigida aos magistrados, integrantes do Ministério Público e demais operadores do Direito. Seus objetivos eram simplificar a linguagem jurídica utilizada por magistrados, advogados, promotores e outros operadores da área e reeducar a linguística nos tribunais e nas faculdades de Direito, com o uso de uma linguagem mais simples, direta e objetiva. O resultado esperado era aproximar o cidadão do Poder Judiciário.

Há que se reconhecer a relevância dos objetivos da iniciativa, bem como a qualidade de sua programação. Não há, porém, registro do alcance e dos resultados dessa Campanha, que, pelos registros na imprensa, se encerrou em 2006, portanto, um ano depois de seu início. Em dezembro de 2019, é publicado o *Estudo da Imagem do Judiciário Brasileiro* (AMB, 2019), mais uma iniciativa da Associação dos Magistrados Brasileiros. O estudo, realizado de agosto de 2018 a dezembro de 2019, foi desenvolvido pela Fundação Getúlio Vargas (FGV) e Instituto de Pesquisas Sociais, Políticas e Econômicas (IPESPE).

O objetivo era colher informações sobre as percepções e expectativas a respeito da atuação do Judiciário brasileiro e se desdobrava em: avaliação do cumprimento de suas funções de garantir os direitos individuais, coletivos e sociais e de resolver conflitos entre cidadãos, entidades e Estado; identificação de suas contribuições na construção de valores como Igualdade, Democracia, Cidadania; e a visão acerca das relações entre os Poderes da República (AMB, 2019, p. 7).

Destacamos desse estudo, os dados referentes especificamente à linguagem jurídica:

- Quanto à “Concordância com conceitos relacionados à Justiça”, em quarto lugar, aparece a afirmação de que “A linguagem jurídica é pouco compreensível”, que contou com a concordância de 87% dos entrevistados. Em primeiro lugar, com 94% de concordância: “A justiça é lenta” (AMB, 2019, Tabela 81, p. 111).
- Quanto aos “Pontos mais negativos da Justiça Digital”¹, a “Linguagem difícil” aparece em primeiro lugar, apontada por 49% dos entrevistados (AMB, 2019, Tabela 132, p. 147).
- Quanto às “Ações prioritárias para melhorar o funcionamento dos Tribunais”, dentre 11 ações apresentadas, “Simplificar a linguagem jurídica” aparece em 5º lugar com 21%. Em 1º: “Diminuir os prazos”, com 38% (AMB, 2019, Tabela 152, p. 161).

Essas pesquisas demonstram que a linguagem jurídica é pouco e mal compreendida pelo cidadão brasileiro e confirmam que a entidade que congrega os magistrados brasileiros tem conhecimento dessa grave situação.

O JURIDIQUEZ² *SUB JUDICE*

É certo que algumas profissões e atividades utilizam uma linguagem técnica, ou jargão profissional, caracterizado por um vocabulário específico, não totalmente acessível a quem é estranho a essas atividades. Na Justiça não é diferente. Porém, foram sendo criadas, historicamente, na área do Direito, novas expressões e novos significados para determinados termos, distantes daqueles dicionarizados, rompendo um acordo semântico estabelecido socialmente em relação ao significado das palavras.

1 No estudo em questão, finalizado em 2019, “Juízo digital” se refere à aplicação de TI no contato com a Justiça, sem a amplitude que ganhou o sistema “Juízo 100% Digital”, implantado em 09/10/2020, por conta da pandemia (CNJ, 2020).

2 Juridiquez designa criticamente a linguagem utilizada pelos operadores do Direito, caracterizada pelo uso excessivo de jargões jurídicos e de termos técnicos do Direito, além de construções frasais confusas, o que torna a linguagem jurídica um idioma desconhecido para a maioria dos cidadãos e, não raramente, para os próprios advogados. A expressão tem, portanto, um conteúdo pejorativo.

Essa especificidade da linguagem jurídica, que vai além de um jargão profissional, se estende à valorização de um estilo composicional que, sob a alegação falaciosa da busca de precisão, acaba dificultando o entendimento dos textos jurídicos e deixando margem para leituras ambíguas e interpretações casuísticas. Essa linguagem aqui criticada não é utilizada para expressar com precisão o pensamento do autor do texto, mas para demarcar a distância funcional e social desse escrevente em relação ao cidadão comum. Há um acordo coletivo e tácito de se manter estrategicamente o hermetismo do discurso jurídico, dificultando o exercício da cidadania para a população que busca o atendimento jurisdicional.

O vocabulário exclusivo e as expressões latinas no discurso jurídico são parte do problema da linguagem jurídica, pois estão integrados a uma gramática não inclusiva cultivada para atribuir uma sacralidade à atividade judicial, garantindo a exclusividade de sua compreensão para o operador do Direito.

Há outro grave problema que se soma ao da linguagem obscura: o gosto pela produção quantitativa de texto. Os embates jurídicos, especialmente em relação a temas polêmicos, sem dúvida pertinentes e justificáveis, têm gerado uma profusão de peças, defesas, réplicas, recursos³ e apelações longas, confusas e prolixas.

Sim, ainda persiste no meio jurídico a ideia de que, para ter qualidade, um texto deve ser longo e obscuro, coerente com uma estratégia de escondimento de seu conteúdo para os leigos, o que reforça a pretensão de se atribuir um caráter iniciático à prática jurídica.

Os editores de texto informatizados, com o recurso “copia e cola” facilitaram a produção e reprodução do texto escrito de qualquer natureza. No Direito, o que seria um facilitador bem-vindo

3 Recurso: juridicamente, é o poder que se reconhece à parte vencida em um processo de solicitar reexame de uma questão decidida pela autoridade judiciária. É uma conquista do Estado Democrático de Direito. A crítica que se faz aqui é quanto à utilização dessa possibilidade para postergar o cumprimento de sentença e mesmo para litigância de má-fé, o que está relacionado à ética profissional e intenções dos advogados e não necessariamente ao exercício jurisdicional.

fez ampliar um antigo problema, pois as peças jurídicas ganharam mais folhas (e telas) com a prática de se copiar aleatoriamente arrazoados repetitivos e citações ornamentais encontrados na internet e consagrados na perversa liturgia jurídica. O apego ao papel transferiu-se para a tela do computador, gerando uma incongruência tecnológica (Roman, 2001), pois os aplicativos informatizados deveriam, teoricamente, trazer velocidade e concisão.

O problema do juridiquês não se limita ao vocabulário e à extensão das peças, mas também à organização sintática dos parágrafos com o abuso da ordem indireta. A alteração da ordem canônica da frase (sujeito, verbo, objeto, complemento) é um legítimo recurso retórico, desperdiçado, no entanto, para que as frases se alonguem: iniciam-se os períodos com orações subordinadas, normalmente reduzidas de gerúndio, ficando a oração principal para o final.

Essa conformação ejaculatória serviu de modelo para a própria organização dos parágrafos no texto da chamada “correspondência epistolar empresarial”, atualmente extemporânea, mas ainda encontrada na comunicação administrativa das instituições públicas: o objetivo da mensagem só aparece no final, após as preliminares, ou seja, as considerações e justificativas (“Considerando...”; “Tendo em vista...”).

QUOUSQUE TANDEM⁴...!

O Direito contemporâneo tem origem no Direito Romano. E junto veio, inadequadamente, a estrutura frasal do Latim clássico, língua sintética com desinências definidoras da função sintática do termo da oração. Havia no Latim clássico, portanto,

4 A expressão latina *Quousque tandem* tem sua origem na obra *In Catilinam* (ou “Catilinárias”), do orador e político romano Cícero (106 a.C.-43 a.C.). Essa frase é parte do famoso discurso que Cícero proferiu no Senado Romano, denunciando a conspiração de Lúcio Sérgio Catilina, que planejava derrubar a República Romana. A frase completa é: “Quousque tandem abutere, Catilina, patientia nostra?” (“Até quando, Catilina, abusarás da nossa paciência?”). A expressão, ainda utilizada por juristas para demonstrar erudição, sugere indignação e exaustão diante de um comportamento persistente.

certa liberdade na organização sintática da frase, o que permitia, na construção do texto, privilegiar a estética sonora, literária e seus efeitos retóricos.

No Português, que se origina do Latim vulgar e não do Latim clássico, a ordem canônica sujeito, verbo, objeto, complemento tem impacto na compreensão da frase. A ordem indireta no texto, vale insistir, é um recurso retórico legítimo. O abuso, porém, de uma sintaxe equivocada e inadequada inspirada no Latim clássico, dificulta a compreensão do texto.

Para se utilizar um estilo redacional sofisticado, é necessário proficiência de parte do redator, o que está muito distante das condições de grande parte dos egressos das 1.800 faculdades de Direito existentes no Brasil (OAB, 2022). Na tentativa de reprodução de um estilo sem a competência redacional necessária, muitos advogados conseguem apenas produzir um texto inflado, com uma redação pretensamente erudita e verdadeiramente confusa e prolixa que não só demarca espaços sociais diferenciados, como afasta mais ainda os textos jurídicos da compreensão dos cidadãos.

Essa situação, que encontra eco em ingredientes da cultura brasileira, legisferante, verborrágica e bacharelesca, traz custos sociais elevados com a insegurança jurídica do cidadão e a sobrecarga do judiciário brasileiro, já sufocado em milhões de processos. Segundo o CNJ (Conselho Nacional de Justiça), “no final de 2023, 83,8 milhões de processos aguardavam desfecho na Justiça” (CNJ, 2024, p. 18).

RESULTADOS TÍMIDOS, MAS IRREVERSÍVEIS

É possível perceber na área jurídica a generalização de um discurso sobre a necessidade de simplificação da linguagem, pois é de bom-tom mostrar conformidade com esse pensamento. Além de eventuais artigos que abordam superficialmente o tema “sim-

plificação da linguagem jurídica” publicados por advogados em revistas e *sites* da área jurídica, devem ser valorizadas iniciativas de alguns Tribunais de Justiça em relação ao aprimoramento da linguagem jurídica. Em seus *sites*, disponibilizam manuais de técnica de redação forense, além de promoverem cursos presenciais e a distância sobre redação jurídica, o que denota a preocupação com o despreparo redacional dos operadores do Direito.

Os resultados, porém, são tímidos, pois os cursos, normalmente, trazem conteúdos subescolares como a utilização do hífen, uso da crase, regras de concordância e outros temas da gramática normativa. Não discutem a sintaxe e a estrutura lógica do texto e não propõem uma discussão sobre os pressupostos culturais que sustentam os valores do que seria um “bom texto jurídico”, tampouco exercitam a construção desses textos em uma linguagem cidadã.

Mesmo assim, é visível uma melhora na questão da linguagem, estimulada pelo uso cada vez mais frequente de aplicativos de inteligência artificial como importantes auxiliares na produção de peças jurídicas. Mondadori (2019, p. 19), revisora de textos do STJ, atesta uma saudável redução do uso do juridiquês, reconhecendo que existe um esforço dos operadores do Direito de adequar a linguagem jurídica às necessidades dos jurisdicionados de compreender decisões de magistrados e arrazoados de advogados.

MISTIFICAÇÃO E *STATUS* PROFISSIONAL

Como já referido neste artigo, importantes entidades representativas de operadores do Direito reconhecem os malefícios do juridiquês. Porém, as iniciativas para tentar dar conta do problema são desencadeadas normalmente por advogados e juristas, profissionais que não desenvolveram, em sua formação, o conhecimento necessário para estudos linguísticos, especialmente com um viés crítico. Considere-se, ainda, que estão vinculados aos mitos da

profissão e às mistificações em torno da carreira jurídica, o que pode dificultar a autocrítica em relação à linguagem utilizada em seu meio.

Por razões históricas, ideológicas e políticas, o hermetismo da linguagem jurídica, como já comentado anteriormente, atende a um projeto de dificuldade do acesso à Justiça por parte do cidadão, o que legitima a necessidade da advocacia como mediadora desse acesso, além de reforçar o status do Poder Judiciário na estrutura do Estado. A Constituição Federal, em seu Art. 133 especifica que, para solicitar a ação jurisdicional, é necessária a intermediação de um advogado: “O advogado é indispensável à administração da justiça, sendo inviolável por seus atos e manifestações no exercício da profissão, nos limites da lei” (Brasil, 2016)⁵.

Essa imprescindibilidade estabelecida em lei alça o advogado a um *status* profissional que o anima a reivindicar uma linguagem especial, apoiado na justificativa de que a busca da precisão na apresentação e defesa de um argumento jurídico exigiria uma redação exclusiva. Como uma pessoa comum tem dificuldade para compreender essa linguagem, o advogado se faz necessário também como “tradutor” especializado.

Nesse contexto, a área de Letras/Linguística já tem contribuído muito, valendo destacar o excelente e inspirador livro da Professora Neide Rodrigues de Souza Mendonça (1987), *Desburocratização Linguística: como simplificar textos administrativos*, elaborado a partir de sua dissertação de Mestrado em Letras na Universidade Federal de Pernambuco, um dos estudos pioneiros sobre o bacharelismo e o juridiquês. Trabalho também importante sobre o tema foi elaborado pela pesquisadora Petri (2001, 2009) que tem formação em Direito, Letras e Linguística. Também relevantes são as reflexões trazidas por Fröhlich (2015) sobre redação

5 A participação de um advogado não é obrigatória para pedir *habeas corpus* e em juizados especiais. Também pode ser dispensado o advogado nos processos trabalhistas (Art. 791 da CLT), o que raramente acontece, pois é necessário conhecimento técnico e familiaridade com os trâmites burocráticos para se mover uma ação.

jurídica, pesquisadora na área de Letras e Linguística Forense, e a excelente pesquisa sobre o discurso jurídico, em nível de doutorado em Letras, desenvolvida pela linguista e advogada Bittencourt (2017) na UFPR.

O tema linguagem demanda conhecimento de Linguística, ciência com recursos epistemológicos, teóricos e metodológicos para esse estudo. A Linguística, além de já ter fornecido conhecimento crítico e propositivo em relação à tradição bacharelesca da cultura brasileira e ao *juridiquês*, não está sujeita às questões corporativas que envolvem a área jurídica no Brasil.

Não há que se esperar iniciativas em relação a mudanças na linguagem jurídica por parte das faculdades de Direito, acomodadas em reproduzir um estilo estabelecido e que reforça o papel do advogado como intermediador necessário para o cidadão acessar a Justiça.

PARA QUEM É A “LINGUAGEM SIMPLES”?

Em 2024, a ABRALIN – Associação Brasileira de Linguística lança o *e-book Linguagem simples para quem? A comunicação cidadã em debate*, que reúne relevantes contribuições de diversos linguistas sobre o Projeto de Lei nº 6256/2019, que visa instituir uma “linguagem simples” na administração pública. Os autores questionam os pressupostos e as consequências dessa iniciativa. Argumentam que a proposta é simplista, desconsidera a diversidade linguística brasileira e pode até mesmo ser prejudicial à compreensão e ao desenvolvimento cognitivo dos cidadãos. A conclusão é que o Programa da Linguagem Simples não vai além de um conjunto de regras superficiais distante de se tornar uma política pública efetivamente inclusiva e democrática.

Uma leitura apressada do *e-book* referido pode trazer ao leitor a impressão equivocada de que o foco principal da obra é

expressar o desconforto pela pouca importância que foi dada à ajuda oferecida pelos linguistas para aprimorar o PL 6256/2019. As críticas que redundam no *e-book* são pertinentes, mas, de fato, se alongaram e se distanciaram das intenções primeiras do PL.

O que o Projeto pretende é bem menos do que temem os cuidadosos linguistas e o jurista que assina a apresentação do *e-book*. Quando o cidadão reclama reiteradamente em pesquisas por uma “linguagem simples”, está tão somente manifestando seu desejo de compreender quando o Estado fala com ele. Quem defende a “linguagem simples” não quer emburrecer o cidadão, apenas quer que seja dado a esse cidadão o direito de entender o que o Estado lhe pede e o que o Estado lhe oferece. O foco do Projeto é, prioritariamente, formalizar e oficializar a concordância do Estado em atender a essas demandas do cidadão, ainda que parlamentares oportunistas aproveitem o evento legislativo para ocuparem espaços nas redes sociais para angariar *likes*!

Linguagem simples é para quem tem dificuldade de compreender um estilo redacional de prestígio na burocracia, acessível apenas para quem, não apenas tem escolaridade, mas que também tem disposição e tempo para fazer a exegese dos textos. É difícil convencer alguém que não esteja fazendo pós-graduação em Linguística de que é bom ler um texto elaborado com frases longas e confusas – tão comuns em textos de Linguística teórica⁶ – porque esse exercício pode aprimorar os processos cognitivos do leitor. É necessário diferenciar um texto que orienta, informa, prescreve, recomenda ou solicita, funções caracterizadoras da comunicação pública, de um artigo ou ensaio que apresenta uma reflexão intelectual, especulativa ou ensaística sobre um tema, função caracterizadora, por sua vez, dos escritos científicos e acadêmicos.

6 Rajagopalan (2006, p. 149-166), sem constrangimento, é fulminante ao referir o distanciamento da chamada Linguística teórica do mundo social e dos conhecimentos, crenças e visões que as pessoas têm sobre a linguagem. O pensador denuncia, provocativamente, que a valorização científica de um texto de Linguística, até um passado recente, era dado pelo caráter abstrato e hermético das teorias apresentadas, e pelo nível de incompreensibilidade dos textos.

Não é, exatamente, missão do texto administrativo utilizado na comunicação pública estimular a cognição do cidadão (Kollinsky, 2024). O objetivo é tão somente orientar com suficiência esse cidadão para que ele compreenda seus deveres e direitos em relação ao Estado. Destaco do *e-book* da Abralin provocações importantes apresentadas por alguns autores que foram além, em seus artigos, da sinfonia monocórdica de críticas ao PL.

Nesse contexto, é preciso reconhecer que a forma como se deu a aprovação do PL 6256/2019 na Câmara dos Deputados funciona como alerta de que linguistas talvez não estejam olhando para além dos muros da academia e tenham se ocupado, nos últimos tempos, em falar apenas a seus pares. **Tudo indica que não estamos nos fazendo ouvir por aqueles que ainda desconhecem a Linguística como ciência capaz de trazer respostas e soluções para os desafios das políticas públicas que envolvem o uso da língua** (Silva; Rodrigues, 2024, p. 15, grifo nosso).

Em todo caso, é preciso não perder de vista que há uma dimensão linguística evidente na demanda por direitos sociais. Para pensar e agir politicamente em relação a essas demandas, **nós, linguistas, precisamos ampliar o nosso olhar para além do “sistema linguístico”, e enxergar o contexto mais amplo em que se situa o debate sobre inclusão e cidadania, também no que diz respeito à linguagem** (Lagares; Valle, 2024, p. 36, grifo nosso).

CADÊ OS LINGUISTAS?

Inspirado pelos comentários do *e-book* da Abralin, pertinentes e instigantes, destacados acima, faço sugestões de algumas

iniciativas em relação a contribuições que os linguistas poderiam oferecer ao Poder Judiciário e a toda área do Direito para promover “uma linguagem inclusiva efetiva, democrática e calcada em bases científicas sólidas” como desejam os organizadores da obra. Essas iniciativas não dependem de Projeto de Lei e sim da capacidade de estabelecer parcerias e de mostrar como os linguistas, especialmente aqueles com formação e atuação também na área do Direito, podem contribuir com seu conhecimento para melhorar a relação do Estado com o cidadão.

- Universidades:

- Articulação da área de Letras e de Direito para a reformulação conjunta do programa e ementa da disciplina de Redação Jurídica para as Faculdades de Direito (graduação e pós), que contemplem o desenvolvimento de competência para a utilização da linguagem simples.
- Oferecimento pelo Departamento de Letras de cursos de extensão para advogados e estudantes de Direito sobre a utilização da linguagem simples nas peças jurídicas.

- Abralín:

- Estabelecimento de parceria com ENAP, OAB, AMB, CNJ, Conselho Nacional do Ministério Público (CNMP), Escolas da Magistratura, Associação Brasileira de Comunicação Pública, para que a discussão sobre o uso da linguagem cidadã, como também é referida a linguagem simples, e o desenvolvimento de programas de capacitação oferecidos por essas entidades envolvam linguistas, de preferência com formação e atuação também na área do Direito⁷.

7 A Recomendação nº 144, de 25 de agosto de 2023 do CNJ determina aos Tribunais que implementem o uso da linguagem simples nas comunicações e atos que editem. “Art. 1º, § 4º Para disseminar e incentivar a implementação do uso da linguagem simples, os Tribunais e Conselhos poderão promover oficinas e desenvolver guias, cartilhas, glossários e modelos que auxiliem a simplificação e a uniformização da identidade visual, com a participação dos laboratórios de inovação e da área de comunicação social” (CNJ, 2023a, p. 4).

Toda a administração pública, muito além da área jurídica, portanto, iria se beneficiar dessas ações, pois, conforme nos conta Mendonça (1987, p. 7), a burocracia no Brasil é toda escrita segundo uma tradição bacharelesca, formalística. Nos tempos do Império, era dentre aqueles formados pela Faculdade de Direito de Coimbra, filhos da oligarquia brasileira, que o governo recrutava os funcionários da administração. O resultado foi a instituição nas repartições públicas de uma linguagem chamada burocratês, como uma subvariedade da linguagem jurídica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fazer grupo de estudo para definir com precisão epistemológica os conceitos de “linguagem simples”, “frases curtas”, “ordem direta” pouco vai acrescentar à proposta legítima de melhorar a comunicação pública no Brasil. Essas expressões explicitam com clareza suficiente a demanda por um estilo redacional que seja assimilável pela maioria dos cidadãos brasileiros. E isso vale não só para o jurídiquês, mas para toda comunicação pública.

Assim como um texto que seja lido e compreendido pelo cidadão comum certamente não promove o “empobrecimento linguístico”, a volúpia do eruditismo pernóstico na produção de textos da comunicação institucional pública não resulta em aprimoramento intelectual do destinatário, até mesmo porque o texto raramente será lido. Se lido, não será compreendido. Não me parece muito promissor pretender, insisto, que a comunicação pública produzida pelas instituições do Estado assuma a responsabilidade de desenvolver a competência cognitiva dos cidadãos se a própria educação escolarizada não tem tido muito sucesso nesse intento.

Se reconhecemos que a recursividade, como propunha Chomsky (2002) já em 1957 em *Syntactic Structures*, é uma característica universal da linguagem natural, há que se reconhecer

também que é generalizada a dificuldade de compreensão de um texto em que se abusa do *center-embedding*⁸, que é uma manifestação da recursividade da linguagem, e se refere à inserção de uma oração dentro de outra, criando uma estrutura aninhada.

A oração enxertada (*center-embedding*) é uma espécie de *hiperlink* sintático, pois interrompe a ordem direta da frase e remete a uma adjetivação do nome que tangencia a relação entre o sujeito e o predicado da oração principal. A competência para gerar frases gramaticais não deveria reverter em punição para o cidadão submetido a um texto de difícil leitura e compreensão. Há estudos que mostram que frases com *center-embedding* são recorrentes nos textos jurídicos por serem mais difíceis de serem entendidas pelo leitor⁹.

Na pesquisa de Martinez, Mollica e Gibson (2024), realizada nos EUA no MIT, foi solicitado a não-advogados, ou seja, leigos em Direito, que escrevessem uma lei sobre determinado tema. Na sequência, foi solicitado aos mesmos participantes da pesquisa, que escrevessem um texto explicando, para cidadãos comuns, a lei que haviam elaborado. Na primeira tarefa, que consistia na elaboração de uma lei, os textos foram redigidos de forma complexa e com o abuso de orações intercaladas (*center-embedding*). As explicações, por sua vez, dirigidas aos cidadãos, foram escritas com uma linguagem mais simples e de fácil entendimento. Comentam os autores que os participantes da pesquisa, quando no papel de advogados, sabiam que deveriam escrever de forma rebuscada.

8 Os *chatbots* de IA ou assistentes virtuais de IA recomendam evitar *center-embedding* na elaboração de *prompts*, pois frases enxertadas dificultam a compreensão da demanda feita pelo usuário. A orientação é que se priorize o uso de frases curtas, simples e na ordem direta (Sujeito-Verbo-Objeto) para otimizar a comunicação com a IA.

9 “Perhaps the most distinctive feature of *legalese* is center-embedded syntax, in which clausal content is embedded within the center of another clause as opposed to being edge-embedded or written as a separate sentence. Prior work has found that legal documents contain strikingly higher rates of center-embedded syntax relative to other genres of English, including those aimed at an educated audience” (Martinez; Mollica; Gibson, 2024, p. 357).

Nós que somos professores de português não deveríamos confundir uma frase mal organizada sintaticamente e um vocabulário de baixa frequência, com pensamento complexo, tampouco considerar o esforço para leitura de um texto mal redigido como oportunidade de desenvolvimento intelectual. Na comunicação pública, um texto orientativo ou prescritivo elaborado com estruturas sintáticas mais singelas vai ser compreendido com mais facilidade. Um texto elaborado com uma sintaxe mais complexa será compreendido apenas por aqueles iniciados naquele registro sofisticado. Um texto que é lido e entendido por um leitor que possui apenas a Educação Básica será lido e compreendido por quem tem Mestrado em Linguística. A recíproca não é verdadeira.

A forma como é organizado o poder nas instituições dificulta, quando não impede, a incorporação de propostas de mudanças, vistas estas como violação e ameaça ao *status quo*. Nessas situações, essa estrutura realiza uma operação seletiva, aplicando uma espécie de filtro regulador como forma de administrar a transformação proposta. Esse filtro, exercido pelos detentores da autoridade, se manifesta na forma de um controle social sobre qualquer possibilidade de desvio.

Em uma situação de crise, porém, torna-se impossível a ocultação das contradições do sistema. É quando, então, os mecanismos de acionamento do processo de repressão ao desvio se descontrolam, abrindo espaços para as propostas de questionamento da ordem constituída.

No caso da Justiça brasileira, essa desestabilização ganhou impulso com a informatização dos processos judiciais e, mais recentemente, com a chegada da inteligência artificial¹⁰. Impossível não reconhecer também que a ascensão da extrema-direita

10 O STF utiliza ferramentas de inteligência artificial desde 2017 e continua investindo na automação de processos do Tribunal com IA generativa. Os sistemas receberam nomes de pessoas: Victor, implantado em 2017, Rafa, em 2022, Vitória, em 2023 e Maria (Módulo de Apoio para Redação com Inteligência Artificial), implantado em dezembro de 2024, que reúne funcionalidades com o objetivo de tornar mais ágil a redação de textos no Tribunal.

neofascista no Brasil, mobilizando a população politicamente alienada contra o Estado Democrático de Direito, suscitou questionamentos sobre o papel da Justiça e impôs novos desafios, especialmente para o Supremo Tribunal Federal, que passou a se preocupar com a opinião pública.

Especificamente sobre a linguagem jurídica, convém recuperar artigos produzidos pelo atual Presidente do STF, Luís Roberto Barroso. Em 17 de julho de 2008, o então advogado carioca, professor de Direito Constitucional da UERJ, publica artigo na *Folha de São Paulo* com o título “A revolução da brevidade” (Barroso, 2008) em que critica o pretenso eruditismo, o estilo pernóstico e o hermetismo pseudo-elitista dos advogados em suas peças. Em 2013, esse advogado é nomeado Ministro do Supremo Tribunal Federal.

Em 2023, já como Presidente da Magna Corte e do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), Roberto Barroso volta ao tema da simplificação da linguagem, conclamando toda a Justiça a aderir ao Pacto Nacional do Judiciário pela Linguagem Simples (CNJ, 2023b), programa do CNJ lançado em novembro daquele ano. Em 2024, enfatizava o Presidente do STF, em artigo sobre o Pacto pela Linguagem Simples, que a intenção do STF e do CNJ era “permitir que o público em geral compreenda melhor a fundamentação das decisões, ou seja, o que os juízes levaram em conta no julgamento. E esse é o cerne da credibilidade do Judiciário: a sociedade entender o que foi decidido e por quê” (Barroso, 2024).

Como aprendemos com Bakhtin (1988b, 1992), uma maneira de escrever é uma maneira de ser. Não se consegue mudança na linguagem sem o questionamento de seus pressupostos sustentadores. É preciso investigar a cultura que subjaz a essa forma redacional, denunciar o seu suporte ideológico e desenvolver ações de capacitação que envolvam os públicos que utilizam e reproduzem o estilo criticado. É um processo histórico e social, ou seja, demanda tempo e precisa envolver as pessoas. No caso

específico da linguagem jurídica, embora não seja suficiente, é indispensável a vontade política das instâncias superiores do Poder Judiciário no apoio e recomendação de qualquer mudança, dada a hierarquização do sistema. O respaldo institucional está explicitado, vide manifestações reiteradas do atual Presidente do STF. Assim, as parcerias ficam facilitadas.

O Direito é uma ciência complexa e não deixará de ser se as peças e os documentos jurídicos dirigidos à população forem mais singelos, objetivos e redigidos em uma linguagem acessível. É necessário distinguir os textos da área do Direito de acordo com sua função e destinatários, questão reclamada com insistência por juristas como Lenio Streck, em sua consistente denúncia do enfraquecimento do ensino do Direito nas faculdades¹¹.

Propor e defender a simplificação da linguagem da comunicação pública, na qual se insere o *juridiquês*, não significa, é importante reforçar, reduzir a profundidade e a complexidade dos conteúdos das ciências jurídicas. Creio ser possível afirmar, também, que não se trata tampouco de uma estratégia do neoliberalismo para controlar as pessoas, temor expressado pelo Magistrado Rubens Casara, na apresentação do *e-book* da ABRALIN (Silva; Lagares; Maia, 2024)¹².

O cidadão agradece quando consegue entender o que o Estado escreve. E a área de Letras e Linguística pode continuar trazendo excelentes e produtivas contribuições nesse processo. Só não deveriam os linguistas ficar esperando para serem chamados, pois a inteligência artificial generativa está a cada dia mais acessível e mais competente.

11 “Uma coisa é o Direito em sua complexidade. Outra é confundir isso com a forma de comunicar para quem não é da área” (Streck, 2024).

12 Ver o programa “Simplificação e (re)design de instrumentos técnicos e jurídicos públicos: pelo direito de entender”, desenvolvido pelo ÍRIS Laboratório de Inovação e Dados do Governo do Ceará (ÍRIS, 2021).

REFERÊNCIAS

- AGRA, W. Habermas e a teoria da legitimidade da jurisdição constitucional. **Revista Brasileira de Direitos Fundamentais & Justiça**, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 65-81, 2008. DOI: 10.30899/dfj.v2i3.535. Disponível em: <https://dfj.emnuvens.com.br/dfj/article/view/535>. Acesso em: 15 jan. 2025.
- ARRUDÃO, B. Veja o debate sobre a rebelião contra o idioma forense. **Consultor Jurídico**, São Paulo, 16 nov. 2005. Pompa e Circunstância. Disponível em: https://www.conjur.com.br/2005-nov-16/idioma_forense_encontra_resistencia_junto_populacao. Acesso em: 9 abr. 2024.
- ASSOCIAÇÃO DOS MAGISTRADOS BRASILEIROS – AMB. **Imagem do Poder Judiciário**. Brasília: AMB, 2004. Disponível em: <https://cpj.amb.com.br/wp-content/uploads/2021/05/2004-Imagem-do-Poder-Judiciario.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2024.
- ASSOCIAÇÃO DOS MAGISTRADOS BRASILEIROS – AMB. **AMB lança campanha para simplificar a Linguagem Jurídica**. [S. l.], 11 ago. 2005. Notícias. Disponível em: <https://www.amb.com.br/amb-lanca-campanha-para-simplificar-linguagem-juridica/>. Acesso em: 26 mar. 2024.
- ASSOCIAÇÃO DOS MAGISTRADOS BRASILEIROS – AMB. **Estudo da Imagem do Judiciário Brasileiro** – Sumário Executivo. AMB, FGV, IPESPE, 2019. Disponível em: https://www.amb.com.br/wp-content/uploads/2020/04/ESTUDO_DA_IMAGEM_.pdf. Acesso em: 31 mar. 2024.
- BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 1981.
- BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética** – a teoria do romance. São Paulo: Hucitec, 1988a.
- BAKHTIN, M. (V. N. Volóchinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988b.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BARROSO, L. R. A revolução da brevidade. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 17 jul. 2008. Opinião. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz1707200808.htm>. Acesso em: 25 nov. 2024.
- BARROSO, L. R. Linguagem simples e breve pode revolucionar o Poder Judiciário. **Consultor Jurídico**, São Paulo, 22 maio 2024. Ponto de Vista. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2024-mai-22/linguagem-simples-e-breve-pode-revolucionar-o-poder-judiciario/>. Acesso em: 25 nov. 2024.

BITTENCOURT, G. F. P. **Dormientibus non succurrit jus**: uma proposta de descrição e análise do discurso jurídico. 2017. 205 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras – Estudos Linguísticos, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 3 jan. 2025.

CHOMSKY, N. **Syntactic structures**. Berlin; New York: Mouton de Gruyter, 2002.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA – CNJ. **Juízo 100% Digital** – Tudo o que você precisa saber. Brasília: CNJ, 2020. Disponível em: https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2020/10/WEB_cartilha_Juizo_100porcento_digital_v3.pdf. Acesso em: 28 mar. 2024.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA – CNJ. **Recomendação nº 144, de 25 de agosto de 2023**. Edição 206/2023, Brasília: CNJ, 2023a. Disponível em: <https://atos.cnj.jus.br/files/original2219362023090164f2637857164.pdf>. Acesso em: 7 dez. 2024.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA – CNJ. **Pacto Nacional do Judiciário pela Linguagem Simples**. Brasília: CNJ, 2023b. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2023/11/pacto-nacional-do-judiciario-pela-linguagem-simples.pdf>. Acesso em: 8 dez. 2024.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA – CNJ. **Justiça em números 2024**. Brasília: CNJ, 2024. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2024/05/justica-em-numeros-2024.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2024.

FRÖHLICH, L. Redação jurídica objetiva: o juridiquês no banco dos réus. **Revista da ESMESC**, [S. l.], v. 22, n. 28, p. 211-236, 2015. DOI: 10.14295/revistadaesmesec.v22i28.p211. Disponível em: <https://revista.esmesec.org.br/re/article/view/128>. Acesso em: 11 dez. 2024.

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ÍRIS – Laboratório de Inovação e Dados. **Simplificação e (re)design de instrumentos técnicos e jurídicos públicos**: pelo direito de entender. Governo do Estado do Ceará, 2021. Disponível em: https://irislab.ce.gov.br/wp-content/uploads/2022/06/Apresentação_Linguagem-Simples-e-Inovação-Jur%C3%ADdica.pdf. Acesso em: 7 dez. 2024.

KOLINSKY, R.; MORAIS, J. Da linguagem simples à inclusão genuína: uma abordagem neurocientífica. In: SILVA, A. H. P.; LAGARES, X. C.; MAIA, M. (org.). **Linguagem simples para quem?** A comunicação cidadã em debate. Campinas: Editora da Abralín, 2024. p. 111-126. [e-book].

LAGARES, X. C.; VALLE, J. Comunicação cidadã uma questão glotopolítica. In: SILVA, A. H. P.; LAGARES, X. C.; MAIA, M. (org.). **Linguagem simples para quem?** A comunicação cidadã em debate. Campinas: Editora da Abralín, 2024. p. 31-52. [e-book].

MARTINEZ, E.; MOLLICA, F.; GIBSON, E. Even laypeople use legalese. **Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America**, v. 121, n. 35, 2024. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/39159376/>. Acesso em: 3 mar. 2025.

MENDONÇA, N. R. S. **Desburocratização linguística**: como simplificar textos administrativos. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1987.

MONDADORI, M. C. R. **A linguagem jurídica como exercício de cidadania**. 2019. 23 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Revisão de Textos) – Centro Universitário de Brasília (UnICEUB/ICPD), Brasília, 2019. Disponível em: <https://bdjur.stj.jus.br/jspui/handle/2011/144251>. Acesso em: 11 dez. 2024.

ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL – OAB. Brasil tem 1 advogado a cada 164 habitantes; CFOAB se preocupa com qualidade dos cursos jurídicos. **OAB na Web**, Brasília, 2 ago. 2022. Notícias. Disponível em: www.oab.org.br/noticia/59992/brasil-tem-1-advogado-a-cada-164-habitantes-cfoab-se-preocupa-com-qualidade-dos-cursos-juridicos/. Acesso em: 20 nov. 2024.

PETRI, M. J. C. **O Direito e seu discurso**: falar o Direito – o direito de falar. 2001. 314 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

PETRI, M. J. C. **Manual de linguagem jurídica**. São Paulo: Saraiva, 2009.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da linguística aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Editora Parábola, 2006. p. 149-166.

ROMAN, A. R. A dessacralização do papel nas organizações na era digital. **Saberes**, Jaraguá do Sul, p. 10-18, 2001.

ROMAN, A. R. **A linguagem da comunicação administrativa do Banco do Brasil**: uma interpretação sociolinguística. 1993. 141 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística de Língua Portuguesa, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1993. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1884/24543>. Acesso em: 3 mar. 2025.

SILVA, A. H. P.; RODRIGUES, G. A. Linguagem simples e burocracia: as contradições do Projeto de Lei 6256/2019. In: SILVA, A. H. P.; LAGARES, X. C.; MAIA, M. (org.). **Linguagem simples para quem?** A comunicação cidadã em debate. Campinas: Editora da Abralín, 2024. p. 14-30. [e-book].

SILVA, A. H. P.; LAGARES, X. C.; MAIA, M. (org.). **Linguagem simples para quem?** A comunicação cidadã em debate. Campinas: Editora da Abralin, 2024. [e-book].

STREET, B. **Letramentos sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 240 f.

STRECK, L. L. Sobre a simplificação da linguagem do Direito que o CNJ deseja. **Consultor Jurídico**, São Paulo, 25 jan. 2024. Senso Incomum. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2024-jan-25/sobre-a-simplificacao-da-linguagem-do-direito-que-o-cnj-deseja/>. Acesso em: 10 dez. 2024.

NARRATIVAS SOBRE PROCESSOS MIGRATÓRIOS EM CURITIBA: APAGAMENTOS E REPRESENTAÇÕES DOS POVOS ORIGINÁRIOS

Caroline Kretzmann
Karina Pacheco dos Santos Vander Broock

Invasão

Quem diria que a gente tão guerreira
Fosse acabar um dia assim na vida.

Quem diria que viriam de longe
E transformariam teu homem
Em ração para as rapinas.

Quem diria que sobre os escombros
Te esconderias e emudecerias teu filho – fruto do amor.

Cenário macabro te é reservado.
Pra que lado tu corres,
Se as metralhadoras e catanas e enganos
Te seguem e te mutilam?

É impossível que mulher guerreira
Possa ter seu filho estrangulado
E seu crânio esfacelado!

Quem são vocês que podem violar
A filha da terra
E retalhar suas entranhas?

(Potiguara, 2019, p. 33).

O poema que abre este capítulo, da escritora, poeta e ativista indígena Eliane Potiguara, da etnia potyguara, retrata uma realidade ainda pouco ensinada e divulgada sobre o processo de invasão sofrido pelos nativos brasileiros, quando os europeus colonizaram o país. Essa perspectiva orienta esta discussão, aliada às inquietações, reflexões e conversas realizadas a partir da nossa participação no Grupo de Pesquisa em Educação Linguística (GPELIN), bem como das leituras e discussões resultantes de disciplinas que cursamos em programas de pós-graduação¹ como doutorandas. Ingressamos no GPELIN em 2023 e tivemos acesso a teorias anticoloniais e aos pressupostos da Linguística Aplicada (LA), principalmente em sua perspectiva *IN*disciplinar (Moita Lopes, 2006, 2009)². Tanto nas disciplinas quanto no grupo de pesquisa, a partir de leituras como de Gabriel Nascimento, Frantz Fanon, Cida Bento e Paulo Freire (dentre muitos outros que não conseguiríamos mencionar aqui), passamos a adotar uma postura mais crítica e questionadora, havendo uma mudança das lentes de como vemos o mundo ao nosso redor. Como exemplo, podemos citar o fato de uma de nós passar a questionar como os povos indígenas são representados na cidade de Curitiba, seja no âmbito escolar, seja no discurso midiático da Prefeitura. Ao assistir ao Alto de Fundação da Cidade de Curitiba, em 2023, sentiu-se incomodada com o modo como a história da cidade era contada, a partir da perspectiva do colonizador e sem abordar as consequências da colonização. Esse incômodo retorna e se intensifica quando participa do curso de extensão “O lugar do saber ancestral – trançados entre as artes, as histórias e as culturas dos povos indígenas”, realizado pelo *Campus* de Curitiba II/FAP da Universidade Estadual do Paraná (Unespar).

1 Como alunas regulares no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná e como externas no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens da Universidade Tecnológica Federal do Paraná e no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul.

2 Moita Lopes (2006, 2009) defende que a LA não se configura como uma disciplina, por isso, ele utiliza a expressão “*IN*disciplinar”, dessa forma, a LA seria “mestiça e nômade”, buscando novos paradigmas para teorizar a vida social.

Além disso, vemos frequentemente na mídia o descaso governamental com os povos indígenas, a luta pela demarcação de terras e o assassinato compulsório dessa população. Segundo dados dos relatórios do Conselho Indigenista Missionário (CIMI), de 2019 a 2023, foram assassinados 196, 216, 203, 180 e 208 indígenas no país, respectivamente; além de outros tipos de violência, como abuso de poder, ameaças de morte, tentativas de assassinato, violência sexual etc. (CIMI, 2023, 2024). Ainda, essa população é frequentemente invisibilizada, estereotipada e desacreditada por grande parte da população, fruto de séculos de desinformação, propagada pelo Estado e seus representantes, pelos materiais didáticos, pelas mídias tradicionais e, mais recentemente, pelas redes sociais. Desinformação essa que ficou evidente no discurso de representantes do Estado sobre os povos indígenas nos últimos anos, especialmente entre 2019 e 2022 (Hack; Schwaab, 2023), colocando essa população como atrasada e marginal, que precisava ser “resgatada” de suas terras (liberando-as para finalidades escusas) e inserida no modo de vida neoliberal. Nesse discurso, conforme analisado por Wellington Felipe Hack e Reges Schwaab (2023, p. 62), “enquanto o Estado discursivizava os povos indígenas como não sendo brasileiros, argumentando que sua presença fragilizava o Brasil e os colocava como os culpados diante dos crimes ambientais presenciados no país; o discurso parlamentar fomentava a mudança na legislação”. Isso, segundo os autores, reforçava a ideia que era preciso agir contra essa população, inserindo-a nas mesmas leis que os demais brasileiros e permitindo a exploração de suas terras.

É em função da nossa inquietação em relação a essas questões e na tentativa de trazer uma perspectiva outra da realidade passada e presente dos povos indígenas que, neste capítulo, analisamos as diferentes narrativas sobre os processos migratórios na constituição da cidade de Curitiba e as formas de representação dos povos indígenas nessas narrativas. Para tanto, embasamo-nos, principalmente, nos estudos dos pensadores indígenas Eliane

Potiguara (2019), Kaká Werá Jecupé (2020), Kaká Werá³ (2020) e Olívio Jecupé (2022), em intersecção com a perspectiva decolonial (Ballestrin, 2013; Oliveira, 2023; Quijano, 2005). A fim de promover essa discussão, iniciamos o capítulo com os conceitos de colonialidade, colonialismo e decolonialidade; em seguida, trazemos a perspectiva indígena da invasão do território brasileiro pelos europeus; na sequência, à luz dos pressupostos teóricos apresentados, realizamos uma análise qualitativa-interpretativista (Bortoni-Ricardo, 2008) de trechos do material didático “Caderno Curitiba” e do vídeo “História da cidade de Curitiba”; por fim, apresentamos as considerações finais.

BREVE REVISÃO, COLONIALISMO E DECOLONIALIDADE

A discussão epistemológica acerca do massacre e da dominação das populações latino-americanas advém de diferentes linhas teóricas que fazem parte de um pensamento anticolonial, que “precede em muitos séculos os estudos pós-coloniais, subalternos, decoloniais e as Epistemologias do Sul⁴” (Oliveira, 2023, p. 16). Em nossa pesquisa, adotamos os postulados do grupo Modernidade/Colonialidade (M/C) e o termo decolonialidade. No final dos anos 1990, o M/C surge após a ruptura, principalmente, por divergências teóricas entre seus membros, do Grupo Latino-americano de Estudos Subalternos, com o intuito de romper com o eurocentrismo, sendo formado por pensadores como Walter Dignolo, Enrique Dussel, Aníbal Quijano (Oliveira, 2023). Luciana Ballestrin (2013) explica que o grupo M/C apresenta releituras

3 As menções Kaká Werá Jecupé (2020) e Kaká Werá (2020) referem-se ao mesmo autor indígena em duas obras diferentes. Na primeira, ele assume a denominação Jecupé; na segunda, adota apenas Kaká Werá. Neste capítulo, utilizaremos Werá Jecupé (2020) para fazer referência à obra *A terra dos mil povos: história indígena do Brasil contada por um índio*; e Werá (2020) para fazer alusão ao livro *Kaká Werá*.

4 “Os Estudos Decoloniais se preocupam em entender a hierarquia entre Sul Global e Norte Global, sendo estes não lugares geográficos, mas uma metáfora que busca explicar as opressões que foram promovidas pelo projeto colonial da modernidade europeia (MIGNOLO, 2003) por meio de um olhar contra-hegemônico (SOUSA SANTOS, 2019)” (Oliveira, 2023, p. 57).

de processos históricos e problematizações para velhas e novas questões da América Latina. Assim, segundo a autora, busca-se uma decolonialidade epistêmica, teórica e política, que pressupõe a identificação e a superação da colonialidade do poder, do saber e do ser, três eixos discutidos pelos teóricos do grupo M/C.

No pensamento decolonial, segundo Marcia Lisboa Oliveira (2023, p. 26), é essencial compreender a diferença entre o colonialismo e a colonialidade, esta alude “ao poder exercido sobre seres e saberes e às formas como este afeta relações intersubjetivas”; aquele diz respeito ao “tipo imperial de relação de dominação exercida política e economicamente por uma nação sobre outra”. A autora ressalta, ainda, que a colonialidade é uma matriz estrutural instalada nas estruturas da sociedade; nela, o conceito de raça se faz essencial, e é a partir dele que há a subjugação e a dominação de outros povos. A decolonialidade, nesse contexto, seria um movimento “de descobrimento e de revalorização das teorias e epistemologias do sul” (Ballestrin, 2013, p. 104). Esse seria o diferencial do grupo M/C, apresentar conhecimentos “outros” de forma cada vez mais crescente em universidades de todo o mundo. Assim, segundo Ballestrin (2013), decolonizar a teoria seria um passo para decolonizar o próprio poder. Ainda, a autora explica que “basicamente, a decolonização é um diagnóstico e um prognóstico afastado e não reivindicado pelo *mainstream* do pós-colonialismo, envolvendo diversas dimensões relacionadas com a colonialidade do ser, saber e poder” (Ballestrin, 2013, p. 108).

Segundo Oliveira (2023, p. 26), o grupo M/C preocupa-se, em um primeiro momento, com “a colonialidade, buscando analisar a opressão de corpos e conhecimentos sob seu jugo”. Em um segundo momento, passa “a enfatizar a transformação das relações coloniais de poder que caracterizam a episteme moderna e cuja permanência contribui para o agravamento das desigualdades nas sociedades contemporâneas”. Nas concepções do grupo, tem-se como pressuposto que o colonialismo não chegou ao seu fim, ao

contrário, suas estruturas continuam a perpetuar exclusões e a hierarquizar corpos e saberes. A partir disso,

a concepção de decolonialidade ganha força, na medida em que propõe a ruptura da episteme capitalista-moderna-ocidental e mira a libertação de estruturas, sujeitos e saberes, sujeitos e subjetividades por ela oprimidos. (MIGNOLO; WALSH, 2018). Assim, desenha um projeto alternativo de futuro que pretende produzir fissuras na narrativa moderna, impulsionando a criação de outras formas de viver, saber, sentir e conviver (Oliveira, 2023, p. 26).

A compreensão de como a colonialidade se reproduz e se instaura na estrutura social é decorrente de três pontos principais do projeto colonial, os conceitos de raça, gênero e trabalho. Uma intersecção similar é evidenciada nos escritos da antropóloga Lélia Gonzales (1984, p. 224), essencialmente na relação entre raça, gênero e sexualidade:

o lugar em que nos situamos determinará nossa interpretação sobre o duplo fenômeno do racismo e do sexismo. Para nós o racismo se constitui como a sintomática que caracteriza a neurose cultural brasileira. Nesse sentido, veremos que sua articulação com o sexismo produz efeitos violentos sobre a mulher negra em particular.

A violência que mulheres negras e indígenas sofrem é consequência da face mais cruel, desumana e permanente do colonialismo. Ao tratar das consequências do processo de colonização e neocolonização dos povos indígenas brasileiros, Potiguara (2019) ressalta que houve separação das famílias devido ao massacre e à

escravidão⁵ dos povos indígenas, pois, além das mortes decorrentes da guerra, da violência e das doenças trazidas pelos brancos, muitos pais e famílias cometiam suicídio em massa como forma de resistência. Além disso, muitas famílias precisaram/precisam deixar suas terras, portanto, nas palavras da autora, são desaldeadas e desestruturadas. Potiguara (2019, p. 29-30) afirma que a violência, o racismo e a migração dos povos originários são invisibilizados no país, assim como a situação das mulheres indígenas, que “sofrem abuso, assédio, violência sexual, que se tornam objeto de tráfico nas mãos de avaros e degradados nacionais e internacionais”. Ainda, essas mulheres “vão trabalhar como operárias mal remuneradas ou nas grandes plantações dos latifundiários, em um sistema de cativeiro, trocando seu trabalho por latas de sardinhas e nunca conseguindo pagar sua dívida com o contratante”. Isso tudo é resultado do “racismo contra os povos indígenas e em prol da colonização europeia” (Potiguara, 2019, p. 23).

Para Quijano (2005), é a partir da classificação dos sujeitos pelo critério de raça, uma categoria mental moderna e preceito de categorização, que se coloca em curso um projeto colonial moderno que culmina na globalização, “um processo que começou com a constituição da América e do capitalismo colonial/moderno e eurocentrado como um novo padrão de poder mundial” (p. 107). É o critério de raça que permite a instauração de um pensamento eurocentrista, perpetuado no período colonial, mas que ainda permanece nas estruturas sociais.

A narrativa moderna surge com o estabelecimento da América como o “primeiro espaço/tempo de um padrão de poder de vocação mundial e, desse modo e por isso, como a primeira *id-entidade* da modernidade” (Quijano, 2005, p. 107). Esse novo padrão de poder decorre de dois eixos principais: a suposta dis-

5 Apesar de Quijano (2005) afirmar que os povos indígenas viviam um processo de servidão, diferente da escravidão, os autores indígenas Werá (2020) e Jekupé (2022) adotam o termo “escravidão” no sentido contrário de liberdade e não necessariamente do trabalho escravo realizado pelos povos africanos.

tinção biológica que estabeleceu o critério de raça, diferenciando colonizadores e colonizados; e “a articulação de todas as formas históricas de controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos, em torno do capital e do mercado mundial” (Quijano, 2005, p. 107). O primeiro eixo, da raça, foi estabelecido a partir de diferenças fenotípicas, utilizadas para criar estruturas de poder e dominação. Assim,

a formação de relações sociais fundadas nessa idéia, produziu na América identidades sociais historicamente novas: *índios*, *negros* e *mestiços*, e redefiniu outras. Assim, termos com *espanhol* e *português*, e mais tarde *européu*, que até então indicavam apenas procedência geográfica ou país de origem, desde então adquiriram também, em relação às novas identidades, uma conotação racial (Quijano, 2005, p. 107).

Isso resultou na instalação de configurações identitárias relacionadas a hierarquias, padrões e papéis sociais, estabelecendo as relações de poder e dominação. “Em outras palavras, raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população” (Quijano, 2005, p. 107). Os negros, por serem a força de trabalho e da economia estabelecida, foram os principais colonizados, visto que, em determinado momento, os índios⁶ não faziam mais parte dessa sociedade (no contexto brasileiro, por diversos motivos que serão abordados adiante). A partir da criação do critério de raça, os colonizadores se autodenominaram “brancos”. Assim, legitima-se uma relação de dominação e o estabelecimento da diferença europeu/não-europeu, consequentemente, instituindo uma nova episteme eurocentrista. Quijano (2005) explica que essa forma de relação

6 O autor adota o termo “índios”, acreditamos que para fazer referência à homogeneização sofrida, a partir da criação do critério de raça, por povos que apresentavam origens e culturas heterogêneas.

entre dominador e dominado é historicamente conhecida para estabelecer hierarquias de superioridade/inferioridade. O critério de raça se alia a outro mais antigo, de sexualidade ou de gênero, configurando-se que os povos dominados seriam naturalmente inferiores, assim como seus saberes e culturas. Os povos indígenas, nesse contexto, seriam despojados de seus saberes historicamente construídos, vistos como atrasados, místicos, primitivos; por serem considerados inferiores, conseqüentemente, todo conhecimento produzido por eles era inferior. O critério da raça é essencial para instituir a dominação e a exploração não apenas da força do trabalho, mas também da sexualidade, dos corpos e das subjetividades daqueles que eram considerados inferiores. “Desse modo, raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial” (Quijano, 2005, p. 108).

Em um contexto de expansão da colonização pelos brancos e, após o século XVIII, pelos europeus, estabeleceram-se novas identidades sociais: “*amarelos* e *azeitonados* (ou oliváceos) somaram-se a brancos, índios, negros e mestiços” (Quijano, 2005, p. 108). Isso produziu um padrão social em que brancos alçaram postos de trabalho na administração colonial e maiores salários. Assim, segundo o autor, é estabelecida a relação raça/trabalho. Nessa relação, os negros foram tidos como escravos e os indígenas como servos; estes, a depender da região, como na área hispânica, foram libertos da escravidão para que não houvesse a sua extinção, servindo como servos, mas sem mercado, estabelecendo apenas as suas práticas de reciprocidade. Apenas uma minoria daqueles considerados da nobreza indígena puderam exercer ofícios que os espanhóis não nobres exerciam. No entanto, Quijano (2005) explica que isso não significou a liberdade dos povos indígenas, ao contrário, devido ao massacre causado a essa população no início da colonização, não só pela ação violenta da conquista ou

em decorrência das enfermidades trazidas pelos conquistadores, “mas porque tais índios foram usados como mão de obra descartável, forçados a trabalhar até morrer” (p. 109). Ao ser configurada uma nova relação com os povos indígenas, eles passam a atuar como servos, mas não no sentido do feudalismo, pois não havia proteção do senhor feudal e não receberiam, necessariamente, um pedaço de terra por sua força de trabalho.

Ao estabelecer essas relações das forças de trabalho, a Europa, além de se situar como centro do capitalismo mundial, passa a configurar uma relação de superioridade, a partir do domínio colonial, a todos os outros povos e regiões, instaurando o que Quijano (2005, p. 110) chama de “processo de *re-identificação histórica*”. É a partir do padrão europeu que novas identidades, situadas geograficamente, são configuradas. E, na produção delas, “a colonialidade do novo padrão de poder foi, sem dúvida, uma das mais ativas determinações. Mas as formas e o nível de desenvolvimento político e cultural, mais especificamente intelectual, em cada caso, desempenharam também um papel de primeiro plano” (p. 110). As formas de controle do trabalho em torno do capital instauraram uma nova ordem, a do capitalismo mundial. Assim, segundo o autor, a Europa passa a controlar as subjetividades, as culturas e os modos de produção do conhecimento. Nesse contexto de dominação, os povos colonizados, além de serem massacrados e perderem suas terras, tiveram seus simbolismos e subjetividades reprimidos, bem como foram obrigados a adotar toda forma de representação cultural que pudesse servir à manutenção do poder colonial, como exemplos a religiosidade e a língua(gem) do colonizador. A Europa, ao ser colocada como centro do sistema-mundo capitalista com a colonização da América, segundo Quijano (2005), cria uma mentalidade eurocentrista, em que os europeus seriam naturalmente superiores aos povos dominados, assim, estes seriam, além de inferiores, anteriores àqueles. Com isso,

a modernidade e a racionalidade foram imaginadas como experiências e produtos exclusivamente europeus. Desse ponto de vista, as relações intersubjetivas e culturais entre a Europa, ou, melhor dizendo, a Europa Ocidental, e o restante do mundo, foram codificadas num jogo inteiro de novas categorias: Oriente-Occidente, primitivo-civilizado, mágico/mítico-científico, irracional-razional, tradicional-moderno. Em suma, Europa e não-Europa (Quijano, 2005, p. 111).

Assim, instituem-se relações binárias que colocam as epistemes europeias como hegemônicas, estabelecendo os europeus não apenas como portadores da modernidade, mas também como criadores e protagonistas dela, quando, na verdade, tomando como base seus próprios preceitos de racionalidade e de avanços tecnológico e científicos⁷, outros povos precursores já apresentavam feitos de grande magnitude⁸, por exemplo, os Maias e os Astecas. No entanto, ao tratar do conceito de modernidade europeu, o autor aponta para uma conjuntura que leva ao padrão globalizante conhecido, indicando quatro pontos em específico: primeiro, em “cada um dos âmbitos da existência social estão articuladas todas as formas historicamente conhecidas de controle das relações sociais correspondentes, configurando em cada área uma única estrutura com relações

7 Expressões como “avanço tecnológico”, “era da informação”, “feitos de grande magnitude” são modos de dizer próprios de uma visão colonialista de mundo, em que só algumas nações dominariam tais avanços científicos e tecnológicos, dessa forma, teriam o direito de dominar outros povos considerados atrasados.

8 Sobre a negação dos saberes anteriores aos dos europeus, é relevante a afirmação de Quijano (2005, p. 112): “na verdade, a estas alturas da pesquisa histórica seria quase ridículo atribuir às altas culturas não-europeias uma mentalidade mítico-mágica como traço definidor, por exemplo, em oposição à racionalidade e à ciência como características da Europa, pois além dos possíveis ou melhor conjecturados conteúdos simbólicos, as cidades, os templos e palácios, as pirâmides, ou as cidades monumentais, *seja Machu Picchu* ou Boro Budur, as irrigações, as grandes vias de transporte, as tecnologias metalíferas, agropecuárias, as matemáticas, os calendários, a escritura, a filosofia, as histórias, as armas e as guerras, mostram o desenvolvimento científico e tecnológico em cada uma de tais altas culturas, desde muito antes da formação da Europa como nova id-entidade”.

sistemáticas entre seus componentes e do mesmo modo em seu conjunto” (p. 112-113); segundo, cada um desses âmbitos está sobre influência de uma instituição soberana (o autor cita os exemplos do trabalho, do sexo, da autoridade e da intersubjetividade, que estão sob controle, respectivamente, da empresa capitalista, da família burguesa, do Estado-nação e do eurocentrismo); terceiro, essas instituições se inter-relacionam em suas existências; quarto, essa padronização do poder engloba toda a população do planeta (Quijano, 2005).

Com isso, estabelece-se um primeiro *sistema-mundo global* (Quijano, 2005) em termos de conhecimento histórico, que, apesar de apresentar semelhanças com outros sistemas colonizadores e conquistadores, é o único conhecido por fundar padrões homogeneizantes na vida cotidiana e instaurar “a *colonialidade do poder, o capitalismo e o eurocentrismo*” (Quijano, 2005, p. 113). A partir da invenção do conceito de modernidade, todos os aspectos individuais e coletivos da vida são afetados, um movimento contrário a isso requer “a dessacralização das hierarquias e das autoridades, tanto na dimensão material das relações sociais como em sua intersubjetividade; a dessacralização, a mudança ou o desmantelamento das correspondentes estruturas e instituições” (p. 114). Só assim, será possível que as pessoas assumam sua individualidade, no sentido de tomar para si uma postura pensante, questionadora, deliberativa; “a liberdade individual, em suma, contra as adscrições sociais fixadas e em consequência a necessidade de igualdade social entre os indivíduos” (Quijano, 2005, p. 114). Além disso, Ballestrin (2013) menciona os postulados de Mignolo (2010) para explicar que a estrutura colonial do poder se entrelaça em diversos níveis, controlando a economia, as subjetividades, a natureza e seus recursos, os conhecimentos e as sexualidades. Assim, Mignolo (2010) expande a dimensão da colonialidade do poder, evidenciando, também, a do ser e do saber (Ballestrin, 2013).

Na história da colonização da América Latina, é possível verificar diferentes formas de dominação dos povos indígenas e tentativas revolucionárias de descolonização do poder. Segundo Quijano (2005), os povos originários foram praticamente exterminados na Argentina, no Chile e no Uruguai, soma-se a isso a forte imigração europeia nesses países, como modo de colocar em prática um projeto colonial de homogeneização da população e estabelecer um Estado-nação⁹. Já em outros países da América Latina, como México e Bolívia, apesar de não conseguirem se libertar do projeto colonial por completo, as revoluções, mais ou menos radicais, foram tentativas de um projeto de descolonização. Nesses países, até a independência, 90% da população era composta por negros, mestiços e indígenas, no entanto, fora-lhes negada qualquer participação na administração pública, ou seja, na organização social e política, sendo isso deixado a cargo dos brancos (Quijano, 2005). De modo mais radical, no Haiti, houve forte luta revolucionária em busca da libertação colonial, porém, derrotada com o auxílio do exército americano. Já no Brasil¹⁰, “os negros não eram nada além de escravos [escravizados] e a maioria dos índios constituía-se de povos da Amazônia, sendo desta maneira estrangeiros para o novo Estado” (Quijano, 2005, p. 122). Na história da constituição do Estado-nação brasileiro, é

9 “Um Estado-nação é uma espécie de sociedade individualizada entre as demais. Por isso, entre seus membros pode ser sentida como identidade. Porém, toda sociedade é uma estrutura de poder. É o poder aquilo que articula formas de existência social dispersas e diversas numa totalidade única, uma sociedade. Toda estrutura de poder é sempre, parcial ou totalmente, a imposição de alguns, freqüentemente certo grupo, sobre os demais. Conseqüentemente, todo Estado-nação possível é uma estrutura de poder, do mesmo modo que é produto do poder. Em outros termos, do modo como foram configuradas as disputas pelo controle do trabalho, seus recursos e produtos; do sexo, seus recursos e produtos; da autoridade e de sua violência específica; da intersubjetividade e do conhecimento” (Quijano, 2005, p. 119).

10 Uma crítica é feita ao grupo M/C no sentido de não trazer em profundidade o contexto do Brasil à discussão: “uma questão importante que não povoa o imaginário pós-colonial e decolonial do Grupo Modernidade/Colonialidade é a discussão sobre e com o Brasil. Esse é um ponto problemático, já que a colonização portuguesa - a mais duradoura empreitada colonial europeia - trouxe especificidades ao caso brasileiro em relação ao resto da América. O Brasil aparece quase como uma realidade apartada da realidade latino-americana. É significativo o fato de não haver um(a) pesquisador(a) brasileiro(a) associado ao grupo, assim como nenhum cientista político - brasileiro ou não” (Ballestrin, 2013, p. 111).

importante ressaltar que a população indígena também foi fortemente massacrada e os negros, após o período da escravidão, não alçaram os mesmos direitos dos brancos e imigrantes europeus que começaram a ocupar o país, ao contrário, essa população foi e ainda é marginalizada socialmente, sob a cortina da suposta democracia racial¹¹.

Das contribuições do grupo M/C, duas delas, evidenciadas por Ballestrin (2013, p. 110), interessam-nos essencialmente, pois dizem respeito à “verificação da estrutura opressora do tripé colonialidade do poder, saber e ser como forma de denunciar e atualizar a continuidade da colonização e do imperialismo, mesmo findados os marcos históricos de ambos os processos”; e à “perspectiva decolonial, que fornece novos horizontes utópicos e radicais para o pensamento da libertação humana, em diálogo com a produção de conhecimento”. No entanto, mesmo que consideremos as valiosas contribuições do pensamento decolonial para compreensão tanto dos conceitos de raça, Estado-nação, modernidade e capitalismo quanto dos impactos do colonialismo e da colonialidade para os povos latino-americanos, é necessário nos atentarmos a outras concepções, como a do pensador indígena Ailton Krenak (2024). Em conferência no evento de inauguração da cátedra Darcy Ribeiro¹², ele afirma que é necessário fazermos uma crítica contracolonial e não decolonial, no sentido de “denunciar e detonar o pensamento colonial como uma coisa que se perpetua inclusive a partir da nossa própria maneira de produzir conhecimento. Muitas vezes, pensamos que estamos produzindo novas epistemologias, mas elas estão eivadas de pensamento colonial, cheias de vícios”. Ainda, Krenak (2024) complementa, chamando-nos à refle-

11 Gonzales (1984) evidencia as diversas consequências, especialmente para a mulher negra, do mito da democracia racial, no qual se pressupõe que brancos, negros, mestiços e indígenas viveriam em relação harmoniosa. Na sociedade brasileira, é esse mito que permite, ao mesmo tempo, a negação e a perpetuação naturalizada do racismo, também um fruto da colonização.

12 Cátedra Darcy Ribeiro: Soberania, Educação e Política, do Instituto de Estudos Avançados Transdisciplinares (Ieat) da UFMG (Ribeiro; Sanches, 2024).

xão: “Apenas pensem, porque a única maneira de confrontar o pensamento colonial é se opondo a ele no cotidiano, em sua maneira de viver, comer, andar, dançar, falar, pensar. Se você imita a fala do dono, você não se liberta”. A partir dessa importante reflexão e reconhecendo algumas limitações do grupo M/C, apesar de não deixarmos de considerar a crítica decolonial de autores latino-americanos, como Quijano (2005), devido aos conceitos fundantes acerca do colonialismo e da colonialidade, buscamos, principalmente, trazer epistemologias advindas de autores indígenas brasileiros, como uma tentativa de fazer uma análise a partir de uma perspectiva dos povos que sofreram e sofrem imensamente com as consequências da colonização.

A INVASÃO DO BRASIL EM 1500

Por muito tempo, acreditamos no propagado discurso de que, em 22 de abril de 1500, os portugueses “descobriram” o Brasil. Foi o que aprendemos na escola e é no que creem, ainda, muitas pessoas. Jamais questionamos esse saber, que, como tantos outros, eram-nos transmitidos sem o estabelecimento de qualquer relação com nossas experiências e realidade, sendo devidamente guardados e arquivados em nossas memórias, sem percebermos de fato seus significados. Submetidas a essa educação chamada por Freire (2023) de bancária, fomos treinadas(os) a passivamente ouvir e reproduzir os saberes escolares. Não aprendemos a questionar ou a desconfiar do que nos era dado como verdade. Consequentemente, como afirma o educador pernambucano, acabamos tratando de forma superficial os problemas de nosso tempo e espaço. Afinal, a posição educacional bancária nos levou, “desgraçadamente, [...] à passividade, ao ‘conhecimento’ memorizado apenas, que, não exigindo de nós elaboração ou reelaboração, nos deixa em posição de inautêntica sabedoria” (Freire, 2023, p. 126).

Essa situação nos colocou, portanto, como denomina o artista, escritor e diretor Gustavo Caboco¹³, num estado de “coma colonial”¹⁴. Para superá-lo, ficamos na dependência de, em situações informais de educação, como no âmbito familiar, encontrar um ensino baseado no diálogo e na problematização, condições para o desenvolvimento da consciência crítica (Freire, 2023). Entretanto, entre as duas autoras deste texto, apenas uma de nós, filha de eletricista com pensamento progressista e atuante em ações sindicais, foi privilegiada com essa formação. A outra vivenciou, num lar marcado pelo patriarcado, o mesmo sistema de controle e submissão a que era sujeitada na escola.

Devido ao interesse pela formação colonial, muito provavelmente, sempre existente no processo de escolarização brasileira, para a manutenção do poder e da visão ocidental de mundo (Monte Mór, 2023), não nos contaram sobre nossas origens e de nosso país, que, na verdade, o território hoje denominado de Brasil foi, como denuncia Olívio Jekupé (2022), invadido, explorado, roubado e destruído por não indígenas vindos de Portugal. O escritor e filósofo indígena do povo Guarani argumenta que, mesmo sendo acolhidos nas terras brasileiras, os portugueses enganaram os indígenas com a troca de objetos de valor ínfimo por madeira de Pau-Brasil, deixando a região, de solo fértil e, conseqüentemente, abundante em flora e fauna, carente da árvore que, antes numerosa, chega a dar nome ao país. Os nativos brasileiros também foram enganados pelo discurso católico dos padres jesuítas, que aprenderam a língua tupi para lhes impor nova religião por meio da educação. Dessa forma, vítimas de etnocídio, os indígenas se

13 Ver <https://millan.art/artistas/gustavo-caboco/>.

14 Partindo de uma perspectiva anticolonial, “Gustavo Caboco, do povo Wapichana, atua nas áreas das artes visuais, da literatura e do cinema. Sua produção se desdobra em múltiplas linguagens, como desenho, pintura, têxtil, instalação, performance, fotografia, vídeo, som e texto, constituindo dispositivos para reflexão sobre os deslocamentos dos corpos indígenas, os processos de (re)territorialização e a produção da memória”. Em 2022, participou com a mostra *Coma Colonial* do 32º programa de exposições do Centro Cultural São Paulo. Nesse trabalho, “misturam-se desejos de respostas anticoloniais sobre até onde as margens da história indígena se misturam com as instituições” (Baniwa, 2022, p. 22).

tornaram escravos¹⁵ e tiveram sua cultura, bem como seu modo de estar no mundo, suas crenças e suas casas destruídos (Werá, 2020). Sem sua religião, sem seus costumes tradicionais, sem sua língua e seguindo as ideias dos opressores, a nação morre, mesmo com o corpo vivo (Jekupé, 2022).

Antes da invasão, os que aqui viviam constituíam-se de “várias nações com suas fronteiras, com seus costumes, línguas e tradições, nossos ancestrais de todas as nações eram felizes [...]”, pois respeitavam a natureza, extraindo dela apenas o necessário para sobreviver, vivendo bem da caça, da pesca, da abundância e da diversidade de árvores e frutas; os mares e os rios eram limpos para nadar, beber e pescar; os animais eram sadios, já que dispunham de alimentação farta e diversa, conseqüentemente, os indígenas também dispunham de boa saúde (Jekupé, 2022, p. 14). Mas a vida longa que os nativos brasileiros levavam deu lugar ao extermínio, iniciado pelas doenças trazidas pelos europeus e seguido com a ideia de que pessoas selvagens, preguiçosas, traiçoeiras, canibais, pecadoras, atrasadas e sem futuro, moral, religião ou lei deveriam ser exterminadas. “Essa era a vontade dos brancos, concretizada com a morte violenta de muitos indígenas, por muitos séculos” (Jekupé, 2022, p. 33).

Entretanto, o que aprendemos com as reflexões a que nos incitam pensadores indígenas, a exemplo dos aqui citados Eliane Potiguara (2019), Kaká Werá (2020), Kaká Werá Jekupé (2020), escritor e ambientalista do povo tapuia, e Olívio Jekupé (2022), é que o povo nativo brasileiro sempre foi sábio e inteligente: tinham sua língua¹⁶, embora não sistematizada na modalidade

15 Antes da invasão, os indígenas viviam livres, muitos se mudavam devido a guerras tribais, época de caça, questões climáticas etc. Todavia “ser livre não era só entrar no meio da mata, mas estar junto à natureza, onde podiam casar, pescar, caçar, ter filhos, aprender o que os mais velhos sabiam e ser um bom guerreiro para enfrentar a tribo rival. Essa era a verdadeira liberdade” (Jekupé, 2022, p. 21-22).

16 Werá Jekupé (2020) explica que, conforme estudiosos, quando os portugueses invadiram o Brasil, viviam por aqui aproximadamente 20 milhões de habitantes, falantes de 350 a 500 línguas. No século XVI, esses “falares da floresta” foram unificados a uma língua geral, o *nheengatu* (ou “língua boa”), cuja gramática foi organizada por José de Anchieta. Até o

escrita. Além disso, “viviam uma vida puramente tradicional e, mesmo sem escolas, eram cultos. Nossos ancestrais seriam sábios à própria maneira, com a escola da prática cotidiana, da tradição, dos velhos, da natureza” (Jekupé, 2022, p. 18). Também viviam organizados em comunidades, com igualdade social e, portanto, sem preocupação com a fome. Respeitavam e seguiam leis, mesmo que propagadas apenas oralmente (Jekupé, 2022).

Portanto, fica evidente que compreensão e respeito é do que os indígenas precisavam e carecem ainda hoje. E isso se dá, destacamos, pelo conhecimento (Werá, 2020). Urge (re)conhecermos, especialmente enquanto docentes, a vida dos povos indígenas no Brasil há mais de 10 mil anos, num movimento contrário, como defende Werá Jekupé (2020), à conservação da perspectiva colonial que os portugueses tinham sobre a cultura dos que aqui habitavam. Trata-se de um trabalho de desconstrução de este-reótipos. Concordamos com Jekupé (2022, p. 29) ser um absurdo continuarmos ensinando “que o Brasil foi descoberto. Nessa triste data [22 de abril de 1500], chegaram poucas pessoas e hoje são milhões; os povos indígenas, contudo, eram mais de 6 milhões e agora não chegam a 500 mil”. Nessa mesma direção, Werá Jekupé (2020) nos incita a reintegrar às práticas educativas a visão universal dos valores compreendidos na tradição indígena, a fim de que possamos suprir as lacunas de conhecimento resultantes de anos de uma educação que reflete estereótipos relacionados aos nativos (Thiél, 2020). O vocábulo “índio”¹⁷ é um exemplo disso.

século XIX, essa foi a língua oficialmente falada no país, ficando o português restrito às reuniões parlamentares da Corte (Werá Jekupé, 2020, p. 101). Entretanto, para a manutenção da hegemonia política e cultural portuguesa, dom João VI proibiu a fala do *nheengatu* e o português foi se impondo como língua oficial do país (Werá Jekupé, 2020).

- 17 Segundo Jekupé (2022), o termo “índio” não tem tradução em nenhuma das nacionalidades indígenas. Foi cunhado pelos invasores, cujo objetivo era chegar à Índia (Ásia), onde acreditavam de fato ter desembarcado quando pisaram na América. Assim, o termo, como explica Werá Jekupé (2020), passou a designar, com o tempo, todos os nativos das Américas. No Brasil, no entanto, como lembra o autor, na invasão, os povos originários foram denominados de negros da terra, porque não eram brancos como os europeus, mas lembravam os africanos, já conhecidos dos colonizadores. Interessante refletirmos com o autor sobre como havia diversidade de características físicas dentre os povos indígenas que habitavam as diferentes regiões brasileiras: “o povo de Porto Seguro, na Bahia, segundo a descrição

Carregado de preconceito, é um apelido dado pelo colonizador e não retrata a diversidade de povos originários. Precisa, pois, ter seu emprego usado de forma mais consciente, o que pode, segundo Werá (2020), trazer benefícios para a sociedade. O autor sugere fazermos referência a alguém de etnia diferente da nossa pelo nome de seu povo (a exemplo de Guaranis, Kaigangs e Xetas, apenas para citarmos as etnias indígenas presentes, atualmente, no estado do Paraná), valorizando a pessoa e a nação a que pertence. Usado de maneira errada por muitas/muitos, o vocábulo “índio” também pode ser substituído por “indígena”, cujo significado é “originário”. Da mesma forma, “tribo” deve dar lugar a “povo”, “nação” ou “etnia”, por expressarem mais adequadamente a diversidade étnica, cultural, social e linguística do povo que aqui estava muito antes da invasão europeia (Werá, 2020).

Também é necessária a revisão de materiais didáticos e produtos culturais em que os bandeirantes, por exemplo, continuam sendo apresentados como grandes aventureiros e heróis brasileiros. Descendentes de quem de fato viveu a invasão, como Jekupé (2022), denunciam que esses homens e mulheres, fortalecidos com armas de fogo, mataram e escravizaram os povos indígenas, inicialmente indefesos. Contudo, com a força de séculos de colonização, tenta-se veementemente apagar da história os heróis indígenas, que se obrigaram, como explica o autor, a enfrentar os invasores, mesmo cientes das grandes perdas e da luta interminável que teriam. “É preciso mostrar a realidade, uma que não ofenda o nosso povo, o qual ainda luta contra a farsa e o que ela nos traz. Esses assassinos são celebrados” (Jekupé, 2022, p. 39). Além disso, é premente a superação da crença de superioridade entre as nações, a fim de que a discriminação, a dor, o sofrimento,

de Pero Vaz de Caminha, tinha a pele avermelhada, uma altura média de 1,60 metro, rosto arredondado, lábios finos, cabelos negros, lisos e compridos, pouca barba, dentes saudáveis e bem implantados. O povo ‘contatado’ na região paulista tinha ‘corpo gigante’, peito largo, pele escura, lábios grossos, cabelos curtos” (Werá Jekupé, 2020, p. 21). Essa diversidade desmistifica a crença, ainda atual, de que existe apenas um tipo de indígena, física, cultural e socialmente estereotipado (por exemplo: indígena vive longe da civilização, nu ou seminú, tem cabelos lisos e negros, pele morena, fala uma única língua).

a escravidão e os assassinatos, iniciados com a invasão dos portugueses e mantidos até hoje, acabem.

A realidade indígena corrente se mantém muito difícil, marcada, em grandes áreas do país, por tiros, expulsões, conflitos com fazendeiros e mineradores. Interesses econômicos continuam provocando essa cruel situação, à qual se soma a questão da biopirataria, ou seja, o roubo do exímio conhecimento ancestral indígena sobre ervas medicinais (Werá, 2020). A invasão protestante também é lembrada por Jekupé (2022) como uma das maiores questões enfrentadas pelos mais de 200 povos indígenas habitantes do Brasil contemporâneo. Numa atitude de anulação de religiões divergentes, muitos protestantes invadem territórios indígenas para evangelizar sem permitir que usufruam do direito que têm de expressar suas crenças e costumes. “A religião tradicional faz parte da nossa cultura. E é, através dela, que temos ordem e força – uma nação sem sua religião tem seu povo em sofrimento e enfraquecido” (Jekupé, 2022, p. 43).

Sobre o desejo de homogeneizar o sagrado, característico de uma sociedade marcada pela globalização, Werá Jecupé (2020, p. 81) afirma que “o sagrado e a tradição são particulares de grupos, povos e culturas, impossíveis de dar uniformidade superficial, assim como línguas e modos de expressão artística”. O escritor e ambientalista indígena também advoga que a subjetividade inerente à fé, à compaixão, à beleza e à devoção ao Todo impede que sejam percebidas igualmente por todas/todos. E, num apelo à empatia, ao respeito e à união, conclui que

não dá para globalizar o sagrado nem dá para destruir de valor e respeito qualquer outra religião ou tradição diferente de um grupo supostamente predominante. Mas dá para nos alinharmos por princípios em comum. A paz, por exemplo. O serviço altruísta. A cooperação mútua. A compaixão. São valores reconhecidamente profundos e necessários

para a evolução do ser em todas as religiões. Nestes pontos podemos nos unificar, transcendendo diferenças de línguas, de cor, de raça e de tradições (Werá, 2020, p. 82).

Ao invés de desencontro, vocábulo empregado por Werá (2020) para definir a relação que se estabeleceu entre culturas nativas e europeias com a invasão em 1500, ele propõe o encontro, que poderia ter havido, “baseado no respeito, na verdadeira integração, no intercâmbio”, com um “amadurecimento tanto da cultura nativa quanto da cultura que veio pra cá”, a exemplo do que conseguiram lideranças indígenas contemporâneas, capazes de se aproximar da civilização branca e, ao mesmo tempo, consolidar sua cultura ancestral (Werá, 2020, p. 47). Segundo Jekupé (2022), esse movimento encontra crítica severa de “brancos” que, de forma ofensiva e discriminatória, acusam os indígenas que agregam artefatos e mídias não indígenas e/ou estudam e ingressam em universidades de aculturados. A educação, entretanto, faz-se necessária para a resistência, o fortalecimento da ocupação indígena em diferentes esferas da sociedade e o rompimento com a educação colonial e capitalista. Jekupé (2022) defende que, por meio do conhecimento, é possível vencer os problemas contemporâneos, enfrentando a opressão iniciada em 1500; por isso os indígenas precisam, por exemplo, de escolas bilíngues nas aldeias. Com educação escolar, amplia-se o ingresso de indígenas no ensino superior¹⁸ e, conseqüentemente, na política, como ocorreu com Mário Juruna, do povo xavante, primeiro deputado federal indígena brasileiro, e Ângelo Kretã,

18 Embora existam projetos para a ampliação do acesso de indígenas ao ensino superior, a exemplo do Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná, uma iniciativa da Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (Seti), reconhecida como política pública de Estado, amparada pela Lei nº 13.134/2001, esse povo ainda carece de mais ações para acesso, permanência e conclusão do ensino superior. Em sua 23ª edição, em 2024, o Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná teve 628 inscritos para disputar apenas 52 vagas disponibilizadas (Paraná, 2023). No estado do Amazonas, região brasileira que concentra o maior número de indígenas (490.854 segundo o Censo de 2022 do IBGE), não existe uma política pública como essa (G1, 2023).

da etnia kaigáng, primeiro vereador indígena do Brasil. Werá Jecupé (2020), evidenciando o protagonismo indígena para a construção da história brasileira, também lembra de Joênia Wapichana, da etnia wapixana, a primeira mulher indígena formada em Direito no país, e Sônia Guajajara, do povo guajajara, atual ministra dos povos indígenas, vitoriosa por superar o machismo, predominante também na cultura indígena. A presença dos povos originários ainda é pouco reconhecida em esferas sociais como a midiática, a artística (música, cinema, teatro e pintura) e a literária. Na primeira se destaca, por exemplo, a rádio Yandê, primeira *web*-rádio indígena do Brasil¹⁹, criada como “ferramenta de resistência cultural, social e política” (Rádio Yandê, 2024). Da segunda, pertencem artistas como os componentes do Brô MC’s, primeiro grupo de rap indígena do Brasil; as 71 mulheres, de 32 etnias, que compõem a Katahirine, primeira rede de mulheres indígenas criadoras de produções audiovisuais; Zahy Tentehar, primeira atriz indígena na história a vencer, em 2024, o Prêmio Shell de Melhor Atriz; o já mencionado Gustavo Caboco, atuante na arte visual, na literatura e no cinema; a artista plástica Arissana Pataxó, segunda colocada no Prêmio PIPA Online 2016, cuja produção artística envolve técnicas diversas para tratar da “temática indígena como parte do mundo contemporâneo” (PIPA, 2023); a artista, ativista e educadora Daiara Tukano, vencedora do PIPA Online 2021; a bióloga, artista visual e arte-educadora de comunidades tradicionais Uýra, premiada no PIPA 2022, que “utiliza o corpo como suporte para narrar histórias de diferentes Naturezas via fotoperformance, performance e instalações” (PIPA, 2024). Na esfera literária, por fim, destaca-se o trabalho de Ailton Krenak, primeiro indígena a ocupar cadeira na Academia Brasileira de Letras; a Maracá, primeira livraria *online* de escritores indígenas, que conta com a curadoria do professor, escritor, ator e ativista brasileiro Daniel Munduruku; Auritha Tabajara, a primeira mulher indígena a publicar literatura de cordel no país.

19 Ver www.radioyande.com.

Segundo Werá (2020), no Brasil, há, atualmente, aproximadamente 350 mil indígenas, 206 etnias, 180 línguas. Dessas nações, 70% vivem nas regiões periféricas das cidades. “Todo o meu projeto é no sentido de valorizar, respeitar nossas raízes, recuperar a autoestima desses povos” (Werá, 2020, p.49). Com o escritor indígena e os artistas aqui mencionados, além de muitos outros, que trabalham para “diminuir a distância de entendimento de costumes, valores, mitologias etc., entre a sociedade não-indígena e os remanescentes das culturas ancestrais (Werá, 2020, p. 85), reiteramos que acreditamos na urgência do desenvolvimento de uma cultura social de educação e de sensibilização para o reconhecimento e a valorização das contribuições indígenas para a constituição de nossa sociedade. Destacamos a importância de prestigiarmos e divulgarmos lançamentos de livros, exposições artísticas, eventos acadêmicos, shows, documentários e mostras de cinema produzidos por indígenas, bem como manifestações pelo reconhecimento dos direitos desses povos que são, nas palavras de Werá (2020, p. 49) “patrimônios vivos da humanidade”.

REVISITAR COM NOVAS LENTES NARRATIVAS NOSSA HISTÓRIA

Com o objetivo de analisar diferentes narrativas sobre os processos migratórios na constituição da cidade de Curitiba e as formas de representação dos povos indígenas nessas narrativas, a partir do ponto de vista de pensadores indígenas, como Potiguara (2019), Werá Jecupé (2020), Werá (2020) e Jekupé (2022), em intersecção com a perspectiva decolonial (Quijano, 2005), tomamos como objetos de estudo o material didático “Caderno Curitiba” e o vídeo “História da cidade de Curitiba”.

O primeiro material, “O Caderno Curitiba” – destinado ao 3º ano do Ensino Fundamental (Cima; Faveri, 2019) –, objetiva levar

as/os estudantes a conhecerem como a cidade (“kur y tuba”) foi constituída e se transformou naquilo que é hoje. Composto por nove capítulos, o material é utilizado em uma instituição particular de ensino básico em Curitiba, adaptado de livro didático do 3º ano dessa mesma instituição. De modo geral, apresenta histórias, culturas e costumes dos diversos povos que constituem a formação da cidade. Analisaremos trechos da exposição didática presente nos capítulos um a quatro, que apresentam, de modo específico, narrativas sobre os povos indígenas (os primeiros habitantes da região).

O segundo material, vídeo²⁰ de 8’29”, produzido e divulgado pela Prefeitura Municipal de Curitiba (PMC) em decorrência da comemoração dos 328 anos da capital (História..., 2021), apresenta em seu texto parte do Alto de Fundação da Cidade, representação teatral altamente divulgada nas ruas da Cidadania²¹, para estudantes das escolas municipais, e em espaços públicos, para a população geral, a exemplo do Memorial de Curitiba. Em notícia sobre as atrações relacionadas à comemoração dos 331 anos da cidade, divulgada no *site* da PMC (Curitiba, 2024, grifos nossos), há a explicação de que “a encenação, inspirada no quadro Fundação da Cidade de Curitiba do pintor Theodoro de Bona, de 1949, narra a **saga** da chegada dos **fundadores** à região, que primeiro se chamou Vila Nossa Senhora da Luz e mais tarde se tornou Curitiba”. Com essa informação, representativa de uma narrativa na perspectiva do colonizador, como evidenciam os termos “saga” e “fundadores”, são apresentados os personagens principais: “[...] personalidades históricas como Cacique Tindiquera, Mateus Leme, Baltazar Carrasco dos Reis, Eleodoro Ébano Pereira e Gabriel de Lara” (Curitiba, 2024). Essa atuação, predominantemente europeia, também evidencia a voz colonizadora, silenciando a indígena, como é possível perceber na análise apresentada a seguir.

20 Ver <https://www.youtube.com/watch?v=U5uYUdHEPSM>.

21 As Ruas da Cidadania são espaços criados nos bairros da cidade para que a população tenha acesso a serviços municipais, estaduais e federais, bem como a pontos de comércio e a atividades de lazer. Mais informações sobre essas atividades estão disponíveis em: <https://www.urbs.curitiba.pr.gov.br/comunidade/equipamento/ruas-da-cidadania>.

Na contextualização presente no capítulo 1 do caderno “Curitiba, uma cidade brasileira com um cantinho de cada cultura”, em que há uma comparação entre a Curitiba antiga e a atual, afirma-se que “Aqui viviam os povos indígenas, até que **chegaram** os europeus e os africanos” (Cima; Faveri, 2019, p. 5, grifo nosso). Nesse trecho, o vocábulo em destaque evidencia a construção de um discurso de uma chegada supostamente pacífica, havendo um apagamento da invasão dos europeus – territorial, religiosa e cultural (Jekupé, 2022) – e da escravização dos africanos. Em uma perspectiva decolonial, essa suposta passividade no processo de colonização das Américas é parte de uma construção discursiva que visa ao estabelecimento de um Estado-nação (Quijano, 2005), em que diferentes povos viveriam em harmonia e compartilhariam uma identidade nacional; no Brasil, isso é evidenciado no mito da democracia racial, no apagamento das histórias, das línguas e das culturas indígenas e africanas.

No capítulo 2 – “Os primeiros donos da terra”, o material mostra algumas características e modos de viver da etnia Tinguí, os primeiros habitantes de Curitiba. Apesar de apresentar os costumes, a alimentação, como eram as moradias e a região naquela época, próxima a rios de águas cristalinas, como o rio Belém (atualmente o mais poluído da cidade), o material aborda os povos originários da região sem um aprofundamento e sem trazer a perspectiva de pessoas indígenas.

O item em análise, portanto, comprova que raramente as produções indígenas alcançam a sala de aula por meio desse tipo de material didático. Nele, até há uma seção que menciona a importância de reconhecer diferentes visões de uma mesma história, ressaltando a perspectiva indígena e os conhecimentos desses povos: o domínio das estrelas e das constelações para auxiliar na localização nas florestas, bem como no plantio, na colheita e na caça; a criação de inúmeras palavras; o conhecimento das plantas medicinais; a preservação e o cuidado corporal diário. Essa é uma

tentativa do material de valorizar a história e os saberes dos povos originários, em oposição a alguns estereótipos, por exemplo, de que os indígenas seriam atrasados (um mito da colonização) e que não teriam preocupação com a própria higiene. Entretanto, ainda faltam maiores informações sobre a literatura, a arte, as línguas e a produção intelectual dos povos originários; os espaços sociais que ocupam na sociedade contemporânea; bem como o extermínio sofrido desde a invasão, suas formas de resistência e lutas.

Nessa mesma direção, no capítulo 3, ao abordar os processos de exploração da serra do mar paranaense, convivem com o termo “apresadores”, representativa do reconhecimento da violência sofrida pelos indígenas, as expressões “primeiros exploradores”, “aventureiro”, “coragem” e “povoado”, características da narrativa colonial:

Os **primeiros exploradores** que chegaram ao nosso litoral, olhando para a direção do poente [...], admiravam-se com a vista da serra do mar. [...] Na cabeça de cada **aventureiro**, rondavam o medo e o desejo de achar riquezas. E esse último falava mais forte! A **coragem** para entrar na mata e seguir o curso dos rios vinha da vontade de encontrar o que todo mundo queria: o ouro e outras pedras preciosas. [...] O litoral do nosso estado estava, aos poucos, sendo **povoado** por descendentes de portugueses. Eles eram garimpeiros e **apresadores** de indígenas (Cima; Faveri, 2019, p. 16, grifos nossos).

Além desses termos, o instrumento didático refere-se aos portugueses como “desbravadores”; ao contar sobre a extração de minérios na região: “Em busca dos preciosos metais e de mais **escravos**, alguns **desbravadores** mais **aventureiros** cruzavam a serra do mar. A **travessia era assustadora**: a serra lembrava a muralha de uma fortaleza” (Cima; Faveri, 2019, p. 18, grifos nossos).

Ainda, de modo romantizado, uma ficção na perspectiva de Werá Jecupé (2020), o material narra os supostos perigos vivenciados pelos garimpeiros: “Eles tinham medo dos ataques de animais selvagens. As **emboscadas** dos indígenas também eram motivo de susto e medo. Essa viagem, com todos os seus perigos, durava mais ou menos quatro dias. Eles usavam as trilhas indígenas” (Cima; Faveri, 2019, p. 18, grifos nossos). O termo “emboscada” remete a uma ideia de que os indígenas seriam selvagens e traiçoeiros (Jekupé, 2022). Além de contar a história de fundação da cidade em uma perspectiva predominantemente colonial, nenhuma crítica é feita ao processo de extração dos recursos naturais e das consequências disso aos povos indígenas e ao meio ambiente, dessa forma, não é promovida uma reflexão sobre as consequências do colonialismo.

Nessa mesma perspectiva, que coloca os invasores europeus na posição de heróis e apaga da história os heróis indígenas (Jekupé, 2022), o vídeo comemorativo de aniversário da cidade afirma que:

A história da fundação de Curitiba é contada pelos **pioneiros, faiscadores de ouro, desbravadores, nossos primeiros moradores portugueses** e mais os **índios** que aqui viveram nos campos que chamavam Tindiquera. A entrada dos primeiros portugueses nos sertões acima da serra foi o começo de uma história **venturosa**. Os garimpeiros que peneiravam ouro nos rios do litoral, entre Cananéia e Parana-guá, **embrenharam-se** na mata, serra acima, pelo caminho que os **índios** chamavam “do Itupava”. **Valentes e corajosos** os **pioneiros venceram** o Morro do Cadeado, o Maciço do Marumbi, as Encostas do Mãe Catira, galgaram a Serra do Mar e, **triunfantes**, chegaram ao Ribeirão das Pedras, que os **índios** chamavam Atuba. Atuba, o primeiro local (História da cidade de Curitiba, 2021, grifos nossos).

Observa-se, pelo emprego dos adjetivos “pioneiros”, “faiscadores de ouro” e “desbravadores”, bem como pela posição em que a expressão “primeiros moradores portugueses” aparece no primeiro período do trecho, o protagonismo conferido aos colonizadores à história da fundação de Curitiba. História qualificada pelo discurso colonial, predominante no vídeo, como “venturosa”, em oposição gritante à ótica indígena, segundo a qual essa história marca o começo e a permanência da violência, da intolerância e do racismo “aos direitos indígenas”, que “se arrastaram por muitos e muitos anos e séculos, vindo a prejudicar dezenas de vidas e de relações interpessoais. Assim está formalizada a história de muitas famílias indígenas que se separaram de seu território tradicional e de seus parentes” (Potiguara, 2019, p. 28). A caracterização dos garimpeiros portugueses como “valentes”, “corajosos” e “pioneiros”, por “emprenharem-se” na mata e “vencerem”, “triumfantes” todo o penoso percurso até o Atuba, confirma a denúncia de Jekupé (2022) referente à propagação de uma história ofensiva aos povos originários, que os desvaloriza até hoje e exalta personagens que, na verdade, foram invasores do território indígena e exterminadores de sua religião e cultura (Jekupé, 2022).

Ainda, no vídeo, fica evidente a propagação de uma narrativa eurocêntrica, junto à formulação teórica do conceito de raça, como forma de naturalizar as “relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus. Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados” (Quijano, 2005, p. 107). Também chama a atenção o fato de o material utilizar o termo “índios” para se referir aos povos originários que viviam na região, isso, novamente, reforça o conceito de raça e a classificação social que foram estabelecidos com a colonização, dualizando as existências entre brancos (colonizadores) e outras raças (indígenas, negros, mestiços, *amarelos* e *azeitonados*). Essa forma de divisão reforça a ideia daqueles que poderiam ser os heróis da história, receberiam os cargos da administração pública

e seriam assalariados – os brancos – e aqueles que seriam dominados e colonizados – os indígenas (aprisionados, assassinados, escravizados e/ou rebaixados a uma relação servil). Conforme afirma Quijano (2005, p. 16), pelo critério de raça, os não-brancos são “despojados de suas próprias e singulares identidades históricas”. A denominação “índios” também é uma forma de, segundo Jekupé (2022) e Werá Jecupé (2020), retirar a individualidade e a identidade das diferentes etnias que ocupavam a região.

Mais adiante, na narrativa que compõe o vídeo, os colonizadores continuam figurando como grandes heróis nacionais, como explicitam os termos em destaque no trecho que segue:

Era o dia 29 de março de 1693 e o **pioneiro e líder** Mateus Leme deve, com certeza, ter dito aos seus companheiros: “Não seria aqui um excelente lugar para **fundar** uma cidade?” E nesse dia foi fundada a Vila de Nossa Senhora da Luz dos Pinhais de Curitiba. E, num ato de fé e espiritualidade, ajoelharam-se e reverenciaram a imagem de Nossa Senhora da Luz esculpida em terracota portuguesa, que traziam consigo e oraram e agradeceram: Ó incomparável Nossa Senhora da Luz, mãe de Deus [...] E do meio da mata, eles ouviram o cântico dos índios: Coré-etuba! Coré-etuba! Aconteceu, então, o **contato** com os índios Tinguís [...] **Nossos heróis fundadores** Mateus Leme, Baltazar Carrasco dos Reis, Eleodoro Ébano Pereira e Gabriel de Lara tiveram com os nativos **um verdadeiro encontro épico** [...]. (História da cidade de Curitiba, 2021, grifos nossos).

Destaca-se desse trecho, também, como uma relação de encontro entre indígenas e não-indígenas é apresentada, encontro esse qualificado, inclusive, como épico. Mas a realidade, como declara Werá (2020), é marcada por um tremendo desencontro,

determinado por um projeto exploratório europeu (Jekupé, 2022) de massacre e desrespeito, desencadeador de dor, sofrimento, escravidão e assassinato (Jekupé, 2022), bem como de “distúrbios como a loucura, o alcoolismo, o suicídio, a violência interpessoal”, que afetam a vida e prejudicam a autoestima indígena até hoje (Potiguara, 2019, p. 43). Além disso, ao colocarem os colonizadores como fundadores, novamente, determina-se o lugar que ocupariam na administração pública, apagando toda a história já construída pela população indígena que vivia na região e reforçando a ideia de que, por serem povos considerados primitivos, atrasados e dissociados da ideia de modernidade e progresso, poderiam ser “usados como mão de obra descartável, forçados a trabalhar até morrer” (Quijano, 2005, p. 109). Apesar de não utilizar expressões como “primitivos” para se referir aos povos indígenas, a utilização do termo “índios”, a ocultação da história na perspectiva dessa população e a exaltação dos europeus marcam discursivamente uma narrativa que reforça a ideia de que “o padrão de poder baseado na colonialidade implicava também um padrão cognitivo, uma nova perspectiva de conhecimento dentro da qual o não-europeu era o passado e desse modo inferior, sempre primitivo” (Quijano, 2005, p. 116). Além disso, reforça a perspectiva europeia de que pessoas de raças consideradas vagabundas, atrasadas e sem futuro deveriam ser exterminadas (Jekupé, 2022).

A narrativa continua e, com ela, os indígenas permanecem em segundo plano, bem como são totalmente apagadas quaisquer consequências da invasão europeia para suas vidas, como evidencia o trecho que segue:

E o cacique dos Tinguís guiou os portugueses desde o Atuba até a colina entre os rios Ivo e Belém, a oeste, chegando em determinado sítio, cheio de pinheiros, fincou sua lança no local onde hoje é o marco zero. Fincou a lança e disse aos portugueses com voz forte: Coré-etuba! Era o índio fundador [...]

Coré-etuba, o **endereço da fortuna** que acolheu os nossos maiores pais e avós, todos também construtores dessa grande cidade. E o **capitão povoador**, Mateus Leme disse: “É justo que sejam nomeados os oficiais que haverão de servir a esta cidade [...] E ali nasceu a nossa cidade. Começou uma **história tão bendita**” (História da cidade de Curitiba, 2021, grifos nossos).

O trecho “o cacique dos Tinguís guiou os portugueses” evidencia, novamente, uma ideia de passividade e não violência em relação ao processo de colonização. No entanto, Jekupé (2022) afirma que houve invasão, exploração, roubo e destruição por parte dos colonizadores europeus, ou seja, um massacre dos povos originários (retirando suas vidas e culturas). Dessa forma, há uma outra perspectiva para o que a produção chama de “história tão bendita”²². Assim, o que aconteceu foi um massacre decorrente da morte dos que aqui viviam e da destruição de sua cultura (Werá, 2020; Jekupé, 2022). Ainda, ao utilizar as expressões “o endereço da fortuna” e “capitão povoador”, evidencia-se uma perspectiva que coloca a região como passível de ser explorada e povoada, como se não houvesse a presença de outros povos que aqui viviam em harmonia com a natureza. Conforme afirma Jekupé (2022), a invasão, diferente do que seria um povoamento, levou à destruição da fauna e da flora do país, um exemplo é a retirada da madeira do Pau-Brasil, abundante no país na época da invasão.

Por fim, ao fazer menção a outros povos que migraram para a cidade em décadas posteriores, o vídeo de fundação da cidade afirma que:

do outro lado do mar, vieram formar Curitiba os que vieram de longe para **somar trabalho, beleza e vida**

22 Termo que alude à religiosidade cristã, a palavra “bendita” pode significar “abençoada”, “repleta de felicidade” (Bendita, 2025), ou seja, utiliza-se uma expressão que traz uma visão positiva para fazer referência a um contexto de violência vivido pelos nativos brasileiros.

à nossa cidade: os italianos, os alemães, poloneses, judeus, árabes, ucranianos e japoneses, homens e mulheres de todo o mundo. **Todos para dar forma e personalidade a uma Curitiba que tanto amamos** (História da cidade de Curitiba, 2021, grifos nossos).

Nesse trecho, percebemos uma narrativa romantizada do processo de migração de outros povos, quase todos europeus, para a cidade de Curitiba. Além disso, há um grande corte temporal e não são mencionados os povos africanos que aqui viviam durante e após o período da escravidão. Essa nova população é associada à beleza, ao trabalho e à vida, quando essas mesmas características não são atribuídas aos povos originários que aqui viviam. Novamente, ao utilizar o termo “índios” durante todo o vídeo e atribuir características positivas somente aos imigrantes e aos colonizadores, apaga-se a identidade de toda uma população presente na região antes da invasão e, consequentemente, suas representações étnicas, culturais, sociais e linguísticas (Werá, 2020).

PALAVRAS FINAIS

Nesta discussão tivemos como objetivo analisar diferentes narrativas sobre os processos migratórios na constituição da cidade de Curitiba e as formas de representação dos povos indígenas nessas narrativas. Nos dois materiais examinados, verificamos, de modo geral, a história narrada na perspectiva do colonizador e sem trazer o ponto de vista dos povos originários e a voz de pensadores indígenas. No “Caderno Curitiba”, percebemos que há uma tentativa de trazer conhecimentos e uma representação sem estereótipos dos povos originários, no entanto, sem o aprofundamento necessário e a utilização de produções artísticas e intelectuais desse grupo. Já no vídeo comemorativo de aniversário da cidade, verificamos um total apagamento da história, da cultura,

da religião e do protagonismo indígena no processo de fundação de Curitiba. Além de serem mencionados como “índios”, são retratados ao mesmo tempo como sujeitos passivos e selvagens, o que confirma a visão estereotipada propagada até os dias atuais sobre essa população.

Ambos os materiais não abordam os movimentos de resistência e as consequências da violência sofrida pelos indígenas durante e após a colonização, vemos ainda hoje essa população lutar pela demarcação de suas terras, ser assassinada, sofrer todo tipo de violência (étnica, econômica, religiosa, sexual, política, de gênero), sobreviver a situação de pobreza e terem o direito de ocupar qualquer lugar e posição social cerceados.

Por se tratar de materiais que circulam nas esferas escolar e midiática, exigem principalmente do(a) professor(a) mediador(a) capacidade de análise e autoria, no sentido de complementar e reformular o material que lhe é fornecido. Cabe também à escola como um todo e à família propiciarem o acesso a formas outras de saber, viver e ser. Sem isentar de responsabilidade o poder público, esse é um caminho para que a discriminação, a violência e as injustiças contra grupos marginalizados, a exemplo dos indígenas, ganhem visibilidade e sejam combatidas. Acreditamos que olhar para esses discursos com outras lentes é uma tentativa de decolonialidade epistêmica, buscando identificar e superar a colonialidade do ser, do saber e do poder (Ballestrin, 2013).

Com a força da poesia de Eliane Potiguara (2019, p. 32), finalizamos essa discussão, ressaltando a importância do protagonismo indígena, em especial, da mulher, e damos abertura a outras reflexões: “Eu sou história / Eu sou cunhã / Barriga brasileira / Ventre sagrado / Povo brasileiro. / Ventre que gerou / O povo brasileiro”.

REFERÊNCIAS

- BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciências Políticas**, n. 11, ago. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/DxkN3kQ3XdYYPbwwXH55jhw/>. Acesso em: 27 dez. 2024.
- BANIWA, D. Da'aa Waynau: a presença da memória não apagada. In: **Centro Cultural São Paulo**. Catálogo do 32º Programa de Exposições. São Paulo: Impressão Laboratório Gráfico do CCSP, 2022.
- BENDITA. In: DICIONÁRIO Online de Português. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/bendito/>. Acesso em: 5 mar. 2025.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- CENSO DO IBGE: Amazonas e Bahia são estados com mais indígenas; veja ranking. **G1**, 7 ago. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/censo/noticia/2023/08/07/censo-do-ibge-amazonas-e-bahia-sao-estados-com-mais-indigenas-veja-ranking.ghhtml>. Acesso em: 27 dez. 2024.
- CIMA, E. M.; FAVERI, E. **Curitiba**: Caderno 3º ano EF. Curitiba: 2019.
- CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO – CIMI. **Relatório Violência Contra os Povos Indígenas no Brasil** – Dados de 2022. 20. ed. Brasília: CIMI, 2023. Disponível em: <https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2023/07/relatorio-violencia-povos-indigenas-2022-cimi.pdf>. Acesso em: 24 dez. 2024.
- CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO – CIMI. **Relatório Violência Contra os Povos Indígenas no Brasil** – Dados de 2023. 21. ed. Brasília: CIMI, 2024. Disponível em: <https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2024/07/relatorio-violencia-povos-indigenas-2023-cimi.pdf>. Acesso em: 24 dez. 2024.
- CURITIBA. Prefeitura Municipal. Cidade mais inteligente do mundo, Curitiba celebra 331 anos com mais de 20 atrações e entrega de obras. **Prefeitura Municipal de Curitiba**, Curitiba, 1 mar. 2024. Disponível em: <https://www.curitiba.pr.gov.br/noticias/cidade-mais-inteligente-do-mundo-curitiba-celebra-331-anos-com-mais-de-20-atracoes-e-entregas-de-obras/72450>. Acesso em: 29 dez. 2024.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 85. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.
- GONZALES, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, p. 223-244, 1984.
- HACK, W. F.; SCHWAAB, R. Bolsonarismo, estado e discurso: efeitos de

sentido sobre os povos indígenas no governo Bolsonaro. In: PETERMANN, J.; SCHWAAB, R. T. **Mídia, discurso e minorias**: identidades, representações e distorções. Coleção Comunicação e Mídias Digitais. Santa Maria: FACOS-UFSM, 2023. p. 50-64. [e-book]. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/32846/Ebook%20Petermann%20e%20%20Schwaab.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 24 dez. 2024.

HISTÓRIA da cidade de Curitiba. [S. l.: s. n.]. 2021. 1 vídeo (8min 29s). Publicado pelo canal Prefeitura de Curitiba. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=U5uYUdHEPSM>. Acesso em: 27 dez. 2024.

JEKUPÉ, O. **A invasão**. São Paulo: Urutau, 2022.

KRENAK, A. Não temos de fazer crítica decolonial, e sim, contracolonial. [Entrevista cedida a] RIBEIRO, E. M.; SANCHES, T. **Universidade Federal de Minas Gerais**, 2 dez. 2024. Disponível em: <https://ufmg.br/comunicacao/noticias/ailton-krenak-nao-temos-de-fazer-critica-decolonial-e-sim-contracolonial>. Acesso em: 27 dez. 2024.

MILLAN. **Gustavo Caboco**. Disponível em: <https://millan.art/artistas/gustavo-caboco/>. Acesso em: 27 dez. 2024.

MOITA LOPES, L. P. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (org.). **Linguística Aplicada**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 11-24.

MOITA LOPES, L. P. Uma lingüística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como lingüista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 13-44.

MONTE MÓR, W. Sobre (de)colonialidade na formação docente brasileira na área de línguas e linguagens. In: BRAHIM, A. C. S. M.; BEATO-CANATO, A. P. M.; JORDÃO, C. M.; MONTEIRO, D. R. (org.). **Decolonialidade e Linguística Aplicada**. Campinas: Pontes Editores, 2023. p. 91-108.

OLIVEIRA, M. L. C. Pensar e fazer linguagens com os ninguéns: pensamento decolonial, epistemologias do sul e linguísticas aplicadas anticoloniais. In: BRAHIM, A. C. S. M.; BEATO-CANATO, A. P. M.; JORDÃO, C. M.; MONTEIRO, D. R. (org.). **Decolonialidade e Linguística Aplicada**. Campinas: Editora Pontes, 2023. p. 15-34.

PARANÁ. Vestibular dos Povos Indígenas de 2024 recebe 628 inscrições. **Agência Estadual de Notícias**, 23 nov. 2023. Disponível em: <https://www.aen.pr.gov.br/Noticia/Vestibular-dos-Povos-Indigenas-de-2024-recebe-628-inscricoes#:~:text=Nesta%20edi%C3%A7%C3%A3o%2C%20628%20moradores%20do%20Paran%C3%A1%20e%20de,e%20UFPR%20%2810%20vagas%29.%20Provas%20ser%C3%A3o%20em%202024>. Acesso em: 5 mar. 2025.

POTIGUARA, E. **Metade cara, metade máscara**. 3. ed. Rio de Janeiro: Grumin, 2019.

PRÊMIO PIPA. **Arissana Pataxó**. Instituto PIPA, 2023. Disponível em: <https://www.premiopipa.com/pag/arissana-pataxo/>. Acesso em: 27 dez. 2024.

PRÊMIO PIPA. **Uýra**. Instituto PIPA, 2024. Disponível em: <https://www.premiopipa.com/uyra/>. Acesso em: 27 dez. 2024.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 107-130.

RÁDIO YANDÊ. **Rádio Yandê**: Amplificando as Vozes Indígenas na Luta Contra o Racismo e Assédio Moral no Brasil. 2024. Disponível em: <https://radioyande.com/radio-yande-amplificando-as-vozes-indigenas-na-luta-contr-o-racismo-e-assedio-moral-no-brasil/>. Acesso em: 27 dez. 2024.

THIÉL, J. Prefácio. In: WERÁ JECUPÉ, K. **A terra dos mil povos**: história indígena do Brasil contada por um índio. 2. ed. São Paulo: Petrópolis, 2020. p. 9-10.

WERÁ JECUPÉ, K. **A terra dos mil povos**: história indígena do Brasil contada por um índio. 2. ed. São Paulo: Petrópolis, 2020.

WERÁ, K. **Kaká Werá**. Lisboa: OCA Editorial, 2020.

EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA CRÍTICA, GLOBALIZAÇÃO E INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA: INQUIETAÇÕES DE UM PROFESSOR DE INGLÊS NUM MUNDO NEOCOLONIAL¹

Raphael Barreto Vaz

INTRODUÇÃO

CONTEXTUALIZANDO AS DISCUSSÕES AQUI PROPOSTAS

Vivemos na contemporaneidade em um mundo neocolonial gerenciado pelo imperialismo estadunidense (Bandeira, 2016; Losurdo, 2020; Souza, 2020), o qual exerce um domínio planetário que favorece outras classes dominantes internacionais do Norte Global e que faz uso de ferramentas/armas econômicas, militares, midiáticas, linguísticas, (pseudo) científicas e culturais.

Nesse contexto, o neoliberalismo é o modelo econômico hegemônico que pode ser entendido como uma guerra de classes que concentra a renda e a riqueza em frações do 1% mais rico, que surgiu em resposta ao relativo fortalecimento da classe trabalhadora durante o período fordista e seus ganhos salariais, de direitos e de bem-estar social. Práticas como liberalização de mercados de capital, privatizações, precarização do trabalho, espalhamento de multinacionais monopolistas e desindustrialização em certos lugares, como o Brasil, são utilizadas.

1 As reflexões apresentadas neste capítulo são um recorte do que foi originalmente discutido na minha dissertação de mestrado na Universidade Federal do Paraná, sendo aqui adaptadas, aprofundadas e atualizadas.

Para justificação de tais práticas, o processo de globalização passou a ser enfatizado na década de 1990 e ela pode ser entendida como o discurso, ou propaganda (no sentido de manipulação discursiva), que se diz em favor da aproximação entre povos e em favor da multiculturalidade, mas que funciona como um modelo substituto para colonização como entendida na modernidade, ou seja, é um modelo neocolonial que busca atingir todo o planeta.

Nessa toada, o inglês é apresentado como língua franca desse processo, sendo espalhado ao redor do mundo². Um discurso aparentemente inclusivo é usado (aceitação, por exemplo, de que “inglês não tem dono”, “é daquele que o usa, com suas peculiaridades”), mesmo que no final, o inglês seja usado para ganhos do império, seja para o consumo de sua indústria cultural, seja para consumo de tecnologias/*internet*, seja para prover mão de obra barata para multinacionais, ou ainda para facilitar a comunicação dos falantes nativos de inglês ao redor do mundo, imprimindo interesses/ideologias imperiais/neocolonizadores(as). Através da globalização, o Norte Global, especialmente a classe dominante/exploradora dos EUA, extraiu e extrai imensurável quantidade de riqueza do Sul Global.

Como então ser um professor de inglês quando se leva em conta todo esse contexto que parece tão miserável? Em busca de vias para ressignificar minha profissão e direcionar minha investigação, encontro na *indisciplina*, definida por Moita Lopes (2006, p. 27) como

a possibilidade política de que a pesquisa contemple outras histórias sobre quem somos ou outras formas de sociabilidade que tragam para o centro de atenção vidas marginalizadas [...], [buscando] apresentar

2 A língua inglesa atinge a dominância global no projeto globalizante recente no final do século XX. Contudo, o Reino Unido incentiva seu espalhamento desde o começo do mesmo século (veja: Kurbalija; Slavik, 2001). Mais a frente neste texto, abordarei importantes fases da disseminação do inglês ao redor do mundo.

alternativas para entender o mundo contemporâneo como também colaborar na construção de uma agenda anti-hegemônica em um mundo globalizado, ao mesmo tempo em que reescreve a vida social e as formas de conhecê-la.

Segundo o autor, indisciplina seria uma forma de superarmos a excessiva departamentalização disciplinar herdada do positivismo europeu, ligada a especializações que podem não dar conta de entender o contexto de forma mais ampla, apagando as relações entre aspectos distintos da vida.

A indisciplina possibilita desrespeitar padrões de pensamento que limitam a construção de conhecimentos, nos permitindo criar novos caminhos, novas narrativas que complexificam o dado nas discussões correntes em linguística aplicada (LA), pois:

embora a linguística aplicada tenha se tornado mais interdisciplinar em orientação, ela ignorou ou minimizou o papel da economia política, ou seja, a maneira pela qual os fatores sociais, políticos e econômicos se relacionam entre si no contexto de uma economia capitalista. Os autores [deste livro] consideram que o envolvimento com a economia política é central para qualquer análise completa da linguagem e das questões relacionadas à linguagem no mundo de hoje (Block; Grey; Holborow, 2013, p. I, tradução minha).

Nesse sentido, este capítulo busca discutir questões de uma educação linguística crítica em/sobre inglês, abordando questões geopolíticas e decoloniais, pois:

[Os EUA] substituíram a colonização pela globalização. Globalização é uma palavra da moda, e é fácil falar dela em termos vagos – falar de tecnologias

cada vez melhores que unem um mundo díspar. Mas essas novas tecnologias não surgiram do nada. Muitas foram desenvolvidas pelos militares dos EUA em um curto período de tempo na década de 1940, com o objetivo de dar aos Estados Unidos uma nova relação com o território. Dramaticamente, e em apenas alguns anos, os militares construíram uma rede logística de alcance mundial que foi surpreendente pelo pouco que dependia de colônias. Também era surpreendente o quanto centralizava o comércio, transporte e comunicação do mundo em um país, os Estados Unidos (Immerwahr, 2019, p. 18, tradução minha).

Assim, discussões *indisciplinares* parecem ser uma forma adequada de tratar a contemporaneidade e, dessa forma, ajudar na construção de sentidos sobre o que pode ser uma educação linguística crítica.

GLOBALIZAÇÃO E LÍNGUA

Ao longo da segunda metade do século XX, o inglês se transformou na língua hegemônica ao redor do mundo em consequência da hegemonia estadunidense, ou seja, transformou-se na língua internacional *de facto* (Mckay, 2002), sendo isso resultado de um projeto intencional de seu espalhamento (Immerwahr, 2019). Ademais, como sublinhou Kress, “a língua inglesa tem atuado como vetor de difusão de ideologias relevantes: concepções neoliberais/neoconservadoras de mercado, estado, família e indivíduo” (Kress, 2010, p. 19).

A expansão mundial do inglês, então, tem consequências que extrapolam a perspectiva que a entende como uma língua franca de comunicação. Bonilla (2021) descreve que no ano de 2020, 95% dos artigos publicados em revistas científicas foram

escritos em inglês, sendo apenas 1% em espanhol e português. Mesmo os pesquisadores ibero-americanos, segundo o artigo, preferiram a língua inglesa 84% das vezes, número que sobe para 88% quando considerados apenas os cientistas brasileiros. Sendo assim, a “hegemonia do inglês na produção e divulgação da ciência atualmente é absoluta” (Bonilla, 2021, s. p.).

Como explica Bonilla, o problema não é a publicação do conhecimento científico em inglês, mas sim a sua *não* publicação em outras línguas, fato atribuído a questões geopolíticas e ao poderio de indústrias privadas anglo-saxãs, responsáveis pelas publicações consideradas mais relevantes e que muitas vezes são inacessíveis para grande parte da comunidade científica do Sul Global:

Como estudiosos vindos [do Sul Global], estamos profundamente cientes das lutas que os estudiosos das instituições do Sul (geopolítica e epistemologicamente falando) enfrentam, por exemplo, ao tentar acessar artigos publicados em grandes periódicos do Norte Global e também ao tentar publicar suas próprias pesquisas nesses periódicos (Jordão; Figueiredo; Martinez, 2020, p. 835, tradução minha).

Nesse sentido, se as línguas da ciência já foram o latim, o francês e o alemão, hoje, pela influência geopolítica dos EUA, o inglês, através do projeto globalizante, tomou o lugar de língua mais importante. Entender como esse processo se deu se torna pertinente, afinal, “o inglês se espalhou como uma erva daninha invasora, implantando-se em quase todos os *habitats*. Ele criou um mundo cheio de pessoas prontas e capazes de ajudar os seus falantes, onde quer que estejam. Um mundo quase projetado para a conveniência dos EUA” (Immerwahr, 2019, p. 318, tradução minha).

Nessa conjuntura, escolas de inglês se espalharam pelo Brasil e pelo mundo todo, sendo essa uma das motivações de

minha busca por aprender inglês na minha adolescência. Ou seja, no neoliberalismo, até a língua(gem) se torna mercadoria e é vendida, associada à ideia de que falar inglês lhe traz melhores oportunidades (Ferraz, 2015), como se fosse um passaporte para o sucesso: discurso constante em cursos de inglês, como no local onde eu trabalho, aguçando conflitos internos sobre meu papel de educador nesse processo.

Se línguas são práticas sociais, creio que devemos tentar entender qual o papel social do inglês ao redor do mundo:

As linguagens são padrões, assim como os sinais de parada e as roscas, mas são muito mais profundos. As linguagens moldam o pensamento, tornando algumas ideias mais facilmente pensáveis e outras menos. Ao mesmo tempo, eles moldam as sociedades. Quais idiomas você fala afetam quais comunidades você participa, quais livros você lê, quais lugares você se sente em casa. Que uma única língua tenha se tornado a língua dominante no planeta, falada até certo ponto por quase todas as pessoas instruídas e poderosas, é uma ocorrência de profundas consequências (Immerwahr, 2019, p. 318, tradução minha).

Seguindo o raciocínio de Immerwahr, precisamos considerar como a língua inglesa faz parte da educação. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017)³, o idioma hegemônico deve ser a escolha padrão no ensino regular no Brasil, fato recebido com grande contestação por muitos da LA

3 A meu ver, é pelo menos curioso o fato de que o inglês assumiu esse papel homogêneo em um país com realidades locais tão diversas. Ainda mais curioso é o fato de chegar a essa posição num documento taxativo e para cuja escolha não encontro justificativas e/ou defesas na literatura acadêmica brasileira. *Quais poderes determinaram essa decisão?* É uma pergunta para a qual não vejo explicações que fujam do tema do imperialismo estadunidense e sua prática social que, em consequência, estabelece o imperialismo linguístico (Phillipson, 1992).

brasileira. Decisões como essa têm como objetivo, na minha leitura, solidificar no senso comum a preponderância desse idioma sobre os outros.

Durante a colonização estadunidense das Filipinas, por exemplo, “inculcar o inglês era o ponto ‘cardinal’ de todo o sistema escolar filipino [...]” (Immerwahr, 2019, p. 320, tradução minha) – poderia ser esse o plano que estabeleceu inglês como única língua estrangeira de instrução regular em nosso país desde a BNCC de 2017⁴? Ainda vale destacar que, “as Filipinas têm mais trabalhadores de *call center* do que qualquer outro país. É também um centro internacional para o ensino de inglês, um lugar onde aspirantes a falantes podem aprender o idioma de forma barata, com um claro sotaque da *mainland*” (*Ibidem*, p. 322).

Ademais, como destaca o autor, as Filipinas seriam um local onde o sotaque se manifesta de forma próxima daquele encontrado nos EUA. Mesmo que discussões recentes na literatura defendam que o falante não-nativo não deveria se preocupar em buscar falar como um nativo (Albuquerque; Haus, 2020; Jenkins, 2009; McKay, 2002, entre tantos outros), não podemos esquecer que a opinião acadêmica e o senso comum, muitas vezes preocupado com *status* e capital social, se diferenciam, digo isso baseado nas falas que ouço de meus alunos e alunas em sala de aula.

Tendo estabelecido a hegemonia do inglês sobre as outras línguas e por quais motivações, podemos refletir sobre como esse processo se deu historicamente.

Quando os EUA saíram da Segunda Guerra Mundial como potência hegemônica, o inglês ainda não possuía o atual papel: essa incumbência era do francês na diplomacia, enquanto na

4 É verdade que essa questão foi problematizada posteriormente e, por exemplo, o estado do Paraná passou a PEC 3/2021 em que incluiu a língua espanhola como uma disciplina optativa na educação fundamental e média do Estado, porém sem caráter nacional (ver: <https://www.assembleia.pr.leg.br/comunicacao/noticias/pec-do-espanhol-e-aprovada-em-segundo-turno-na-assembleia-legislativa>).

ciência, alemão e russo (principalmente na química) preponderavam (Immerwahr, 2019). Nesse novo contexto, por preocupações geopolíticas e militares

o exército [dos EUA] lançou um programa de treinamento para dar aos soldados um curso intensivo nos idiomas necessários para lutar uma guerra global. Eventualmente, abrangeu cerca de quarenta idiomas (e foi pioneiro no método “áudio-lingual” usado [em muitas] salas de aula hoje). Mas treinar um exército de milhões para falar as dezenas de idiomas que seus homens poderiam encontrar ao pular de continente em continente era totalmente impraticável. Realmente seria melhor se os estrangeiros pudessem aprender inglês (*Ibidem*, p. 321, tradução minha).

Em outras palavras, o inglês foi entendido como uma ferramenta/arma de guerra, assim como ainda o é hoje aos olhos do império, uma arma de guerra tanto militar quanto econômica e cultural. E mais:

Enquanto os líderes aliados contemplavam como o mundo poderia ficar depois da guerra, eles pensavam sobre a linguagem. “Os impérios do futuro são impérios da mente”, anunciou Winston Churchill em 1943 em um discurso em Harvard. A chave para essa colonização mental, ele acreditava, era linguística. Churchill convidou os estudantes de Harvard a imaginar a “grande conveniência” que os falantes de inglês desfrutariam se seu idioma fosse usado globalmente. Não mais cercados por impérios territoriais, eles seriam capazes de “se mover livremente pelo mundo”. Foi uma visão emocionante. Mas também estava, reconheceu Churchill, longe da realidade. O inglês não era uma língua franca global em 1943, e

não parecia provável que se tornasse uma tão cedo (Immerwahr, 2019, p. 321, tradução minha).

Mesmo que no momento descrito acima parecesse algo difícil de acontecer rapidamente, os líderes anglo-saxões da época começaram a traçar planos para mudar o cenário. Em sua fala em Harvard, narra o autor, Churchill declarou que ele era a favor de um inglês básico (chamado apenas *Basic* em inglês) para estrangeiros que contava com apenas 850 palavras, sendo apenas 18 delas verbos (e modais) (*come, get, give, go, keep, let, make, put, seem, take, be, do, have, see, say, send, may, and will*). Outros pensadores que apoiavam a ideia foram Ezra Pound, Lawrence Durrell e George Orwell. “H. G. Wells previu que o *Basic* ‘se espalharia como fogo’ e que em 2020 haveria ‘difícilmente alguém no mundo’ incapaz de entendê-lo”, além disso, eles defendiam que “‘são necessárias apenas 400 palavras do *Basic* para operar um encouraçado’, disse Richards à *Time*. ‘Com 850 palavras você pode governar o planeta’” (Immerwahr, 2019, p. 322, grifos e tradução meus).

Mesmo que o *Basic* não tenha atingido o sucesso almejado na época, o projeto linguístico já começava a ser desenhado. A partir daí “livros didáticos, quadrinhos e filmes [foram] todos despejados dos países anglófonos para o resto do mundo, às vezes com subsídios governamentais” (*Ibidem*, p. 327, tradução minha). Além disso, os EUA, ressaltava o autor, *estabeleceram a promulgação do inglês como um objetivo de política externa em 1965*. Línguas podem não ser imperialistas, pois são apenas um construto social; práticas sociais, todavia, claramente podem ser imperialistas. Logo, na minha visão, a maneira como o inglês foi intencionalmente espalhado ao redor do mundo pode ser entendida como uma prática social imperialista.

O historiador descreve o espalhamento do inglês ao redor do mundo em três momentos determinantes. Primeiramente, por meio da aviação. “A aviação, sendo tecnicamente complexa

e profundamente internacional, é uma área onde os padrões são vitais. Uma linguagem comum é especialmente necessária, dada a importância primordial de uma comunicação clara nos céus” (*Ibidem*, p. 329). Em 1944, estabeleceram-se regras internacionais para a aviação, “um idioma padrão para voos internacionais. Era, não surpreendentemente, o inglês” (*Ibidem*, tradução minha).

Em segundo lugar, vieram os cientistas. Durante os quinze anos que sucederam à Segunda Grande Guerra, “55 por cento dos Prêmios Nobel de ciência foram para acadêmicos de universidades americanas, e 76 por cento dos laureados foram para universidades anglófonas. Na década de 1960, mais da metade das publicações sobre ciências naturais no mundo eram em inglês” (*Ibidem*, p. 330, tradução minha). Assim, o inglês se estabeleceu como a língua de acesso à produção científica mais respeitada. Se os prêmios Nobel realmente foram para os cientistas mais merecedores ou se eles foram premiados justamente por produzirem em inglês é uma questão em aberto.

Em terceiro lugar, e mais determinantemente, segundo Immerwahr, foi a invenção da *internet* pelo exército estadunidense: “A força mais poderosa para a anglicização tem sido a internet. Promoveu a comunicação internacional, mas estabeleceu como preço a proficiência em inglês. A *web* foi inventada nos EUA e tem sido desproporcionalmente anglófona desde então” (Immerwahr, 2019, p. 330, tradução minha).

Ademais, como destaca o autor, as pessoas aprendem a língua por questões, muitas vezes, associadas ao poder e ao prestígio. Cito apenas um exemplo como ilustração:

Na Coreia do Sul, pais que estão alertas para essa dinâmica têm enviado seus filhos pequenos, geralmente com menos de cinco anos, para clínicas de frenectomias linguais, cirurgia para cortar a fina faixa de tecido sob a língua. A operação ostensivamente

dá às crianças línguas mais ágeis, tornando mais fácil para elas pronunciarem sons difíceis de ler. Se antes os senhores de escravos cortavam a língua dos escravos para proibir as línguas nativas, hoje são as próprias pessoas que se cortam. E fazem isso para habilitar o inglês (*Ibidem*, p. 334).

Mesmo com esse exemplo, não estou argumentando aqui contra ensinar/aprender a língua. Estou, ao invés, argumentando em defesa de uma educação linguística crítica (ELC): não apenas um ensino/aprendizagem que leve o falante a uma prática proficiente da/na língua, o que quer que isso queira dizer, mas que, também, inclua questões de preconceito linguístico e que questione o ideal nativo como modelo de fala, além de incluir questões geopolíticas e históricas que buscam construir entendimentos sobre por que quase um terço da população mundial hoje tem alguma familiaridade com a prática da língua inglesa, além de um alcance ainda maior se tratarmos de questões culturais (filmes, programas de TV, música, produção acadêmica etc. produzidos em inglês).

Além disso, a meu ver, uma educação linguística em/sobre inglês deve promover um discurso anti-hegemônico sobre o papel que os EUA têm no mundo contemporâneo, que inclua, por exemplo, construções de sentidos sobre o envolvimento estadunidense em golpes de Estado ao redor do mundo (Bevins, 2020), especialmente no Brasil (Mier; Hunt, 2019; Souza, 2016, 2020) e suas consequências neocoloniais para as populações locais, explorando o projeto de globalização recente que é determinado pelo neoliberalismo.

Na próxima seção, busco abordar a hipótese de que a globalização (neocolonial contemporânea) e a perspectiva de inglês como língua franca podem estar ligadas para o espalhamento do projeto neoliberal encabeçado pelos EUA (Kress, 2010), pois como destaca Ferraz (2015, p. 71-72):

o ensino de línguas estrangeiras pode colaborar para a formação de cidadãos críticos e deveria estar preocupado com aspectos linguísticos [...] e com os culturais e identitários (saber uma língua estrangeira para entender o outro e a si mesmo e as razões pelas quais estuda determinada língua e não outra. [...]) A língua inglesa é vista como um imaginário social pelos alunos e professores [...]. [Nesse sentido], trata-se de um imaginário social fundamental para as relações capitalistas neoliberais uma vez que, ao imaginar a língua inglesa como global e essencial, gera-se, por exemplo, um discurso coletivo de necessidade/obrigatoriedade que leva as pessoas a estudarem a língua.

Assim sendo, passemos à próxima seção para refletirmos um pouco mais sobre uma educação linguística crítica em/sobre inglês.

INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA E EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA CRÍTICA

Inglês como língua franca⁵ (ELF em inglês) é uma abordagem de grande prestígio na LA contemporânea, especialmente na Europa e Ásia (Rudwick, 2021). No Brasil, a perspectiva de inglês como língua franca é forte na linguística aplicada e ainda ganhou maior destaque na BNCC (2017), o que me faz indagar: essa perspectiva iria ao encontro da realidade da maior parte dos alunos do

5 No Brasil, uma nova linha de pesquisa, chamada *Inglês como língua franca feita no Brasil*, que alguns defendem como terceira fase dos estudos de *inglês como língua franca* (opinião ainda em disputa), tem se construído com preocupações locais e contra-hegemônicas, incluindo questões dos estudos dos letramentos e estudos decoloniais. Nessa perspectiva, que não será aprofundada aqui (pois este trabalho está preocupado com questões contra-hegemônicas em respeito ao neocolonialismo estadunidense, algo sem destaque nessa nova linha), veja, por exemplo, Duboc e Siqueira (2020), Figueiredo (2018), Jordão (2014), Jordão e Marques (2018), Haus e Albuquerque (2020), e Schmichek (2021).

ensino regular do nosso país? Faria parte de seu cotidiano práticas linguísticas onde o inglês teria a função de auxiliar a comunicação com falantes de outros países, principalmente daqueles que não são falantes nativos do inglês? Ou seria essa uma realidade mais relevante para poucos, marcada por cortes de classe e formação acadêmica? Essas problematizações dão o impulso inicial para esta seção.

Já em meados do século passado, no momento de transição da hegemonia capitalista, quando a Inglaterra passava o bastão de potência/império mais importante do mundo para os EUA, seus líderes vislumbravam, como descrevi anteriormente, um mundo onde o inglês fosse a língua franca mais importante do mundo. Esse momento chegou (Bonilla, 2021; McKay, 2002; Rudwick, 2021).

Num esforço acadêmico, os trabalhos de Jenkins (2000) e Seidlhofer (2001) são considerados por muitos como seminais em ELF. Inicialmente, suas pesquisas buscaram identificar características-chave do uso de ELF ao redor do mundo (ou seja, contextos onde inglês era usado como língua franca, especialmente entre não-nativos), porém, essa ênfase foi deixada de lado a fim de não equiparar ELF a uma variedade da língua e, ao invés, ver ELF como uma função ou prática linguística (Figueiredo, 2018; Jordão; Marques, 2018).

Durante o segundo momento dessa linha de pesquisa, (e.g. Jenkins; Baker; Dewey, 2017), nativos foram incorporados mais detidamente no espectro, uma vez que também precisam demonstrar uma postura de acomodação em situações de uso do inglês como uma língua franca em favor de uma comunicação mais fluída, respeitando a riqueza de variedades com as quais podem entrar em contato.

Como destaca Rudwick (2021, p. 21, tradução minha), “ELF como campo de pesquisa é o reconhecimento de que no mundo

contemporâneo o inglês é empregado como língua adicional muito mais comumente do que como primeira língua”, porém, ao mesmo tempo, vale destacar que “o colonialismo e a disseminação do inglês estão indissociavelmente ligados”. Será que essa aplicabilidade como língua franca não é mais marcada na Europa, um continente com extensão territorial um pouco maior que o Brasil, mas com várias línguas nacionais/oficiais distintas, do que para os alunos de escolas regulares ao longo de todo o Brasil, um país que ainda vive sua herança majoritariamente monolíngue⁶, por uma imposição que pode ser entendida como colonial? Aqui no Brasil, me parece mais latente a observação de Pennycook e Makoni (2020, p. 136, ênfase e tradução minhas): “muitos sistemas de educação nos países do Terceiro Mundo são resultado de relações neo-imperialistas e neocoloniais, continuando a servir os interesses dos antigos colonizadores e nações centrais”, uma vez que o domínio da língua parece limitado a um grupo restrito, marcado por classe e práticas acadêmicas, por exemplo. Além disso, o inglês, na realidade brasileira, parece estar mais ligado ao consumo da indústria cultural estadunidense.

Ao lado das minhas problematizações, baseado nos(as) autores(as) acima citados(as), creio que há algumas preocupações nos estudos de ELF que são muito relevantes para a contemporaneidade, das quais destaco: a. falantes não-nativos devem se apropriar da língua inglesa para suas demandas (*language ownership*); b. falantes nativos não devem ser vistos como únicos modelos a serem seguidos e/ou emulados; c. em ELF, todos usamos uma língua não-nativa, uma vez que até falantes nativos de inglês precisam fazer adaptações e negociações; d. ELF não é uma variedade, mas uma função da língua.

6 Há várias línguas além do português no Brasil, destacadamente aquelas associadas aos povos indígenas. Todavia, português é a única língua oficial do país, algo que se estabeleceu de forma intencional por um projeto estatal que objetiva a criação de uma unidade nacional em detrimento de diversidade linguística. Houve momentos em que o uso de outras línguas, por exemplo aquelas usadas por imigrantes, foram proibidas legalmente no país. Fonseca (2007) em sua tese doutoral, por exemplo, trata desse período sob a perspectiva da tentativa de preservação do alemão nesse contexto.

Em consonância, segundo a BNCC (Brasil, 2017, p. 241):

Nessa proposta, a língua inglesa não é mais aquela do “estrangeiro”, oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido, nem tampouco trata-se de uma variante da língua inglesa. Nessa perspectiva, são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais, o que possibilita, por exemplo, questionar a visão de que o único inglês “correto” – e a ser ensinado – é aquele falado por estadunidenses ou britânicos (Brasil, p. 241).

Concordo que, quando a visão de língua muda de “língua estrangeira” para “língua franca”, há consequências diretas sobre questões identitárias para aqueles interessados em aprendê-la, possivelmente questionando a ideia de aprender a língua “do outro”; da mesma forma, a visão de língua como “prática social” ao invés de língua como um objeto abstrato, rígido e/ou independente – visão herdada do estruturalismo saussuriano – tem grandes vantagens. Contudo, creio que algumas problematizações sobre o contexto brasileiro no que tange o ensino numa perspectiva como a descrita por Jenkins (2009) e pela BNCC podem ser levantadas, pois o Brasil, me parece, apresenta uma realidade linguística bem distinta da europeia onde a língua franca tem maior proeminência para o cidadão médio (Rudwick, 2021). Por esses motivos, elenco cinco possíveis questionamentos:

1. Argumentar por apropriação da língua (*language ownership*) com práticas próprias, mas sem abordar claramente questões da prática social imperialista em/do inglês pode ser uma forma de apenas espalhar ainda mais os valores neoliberais pelo mundo (Kress, 2010)? Como destaca Philippon (2013, p. 5, tradução minha), “rotular o inglês como uma língua franca, se isso for entendido

como um meio culturalmente neutro que coloca todos em pé de igualdade, é simplesmente falso”. Ademais, “embora o movimento ELF tenha o desejo de fingir que ‘ELF’ é livre de ideologia e cultura, na verdade é muito ligado ao neoliberalismo [...]” (O’regan, 2014, p. 9, tradução minha), conscientemente ou não;

2. *No discurso*, alguns defendem que devemos aprender inglês para ter voz no diálogo global e expor sua visão de mundo e de forma anti-hegemônica; *na prática*, contudo, da maior parte dos alunos brasileiros em escolas regulares, há mais práticas de desafio ao *status quo* ou há mais situações de acesso à indústria cultural estadunidense (através de músicas, filmes, seriados, literatura etc.)? Como aponta O’Regan (2014, p. 8, tradução minha),

uma outra dimensão também obscurecida é a histórico-social de como os falantes do mundo possuem várias formas de capital – social, cultural, linguístico e econômico [...] – que dependendo de sua distribuição, proporcionam acesso diferenciado ao inglês e ao seu idioma e suas formas de prestígio. As distinções de classe, raça, gênero e de economia política são cruciais aqui, mas por sua negligência geral, o movimento ELF só consegue constituir ‘ELF’ como uma coisa mística e universal em si, desprovida de caráter de classe e livre da influência da economia política do capital, bem como questões de gênero e raça.

3. Ainda que discussões em ELF se atenham a questões ligadas à globalização,

tudo isso tem significado que o que emergiu na linguística aplicada é uma visão da globalização que é quase exclusivamente sobre cultura. No entanto, é uma visão parcial da globalização, pois relega a economia política a uma breve menção ou mesmo a nenhuma menção. Isso levou a um certo fascínio por

– e muitas vezes celebração de – noções associadas ao pós-modernismo, como diáspora, interstícios, heterogeneidade, tradução, flexibilidade, intertextualidade, hibridismo, fluidez, fragmentação, instabilidade, liquidez, turbulência e assim por diante (Block; Cinza; Holborow, 2013, p. 61, tradução minha).

4. Se não lutarmos contra questões neocoloniais/imperialistas contemporâneas numa educação linguística, especialmente em inglês, além de toda a espoliação de riquezas pelo Norte Global que se dá hodiernamente, podemos caminhar para um mundo onde o inglês se torne uma força cada vez mais hegemônica, rumo a um potencial proto-monolinguismo no mundo, como parece ser a tendência no que tange literatura acadêmica (Bonilla, 2021)? Destacando que “o inglês penetrou sociedades e impacta a vida dos indivíduos em uma extensão que não tem paralelo na história humana – na educação, turismo, negócios, comércio, diplomacia, política, desenvolvimento, finanças, comunicações digitais, moda, cultura e guerra” (O’regan, 2014, p. 2, tradução minha).

5. Quando a BNCC (Brasil, 2017), seleciona o inglês como língua padrão no ensino regular, por um viés de língua franca, quais podem ser as consequências? Afinal, diferentes comunidades poderiam ter outras línguas como mais apropriadas para o ensino/aprendizagem. Há alguns que defendem que:

a necessidade de impor a língua comum se vincula necessariamente à destruição das outras línguas, sem dar sequer a oportunidade de contemplar a possibilidade de fazer compatível a diversidade linguística dos diferentes povos com a difusão de uma língua comum de intercomunicação (Monteagudo, 2012, p. 49).

Os questionamentos acima levantados, a meu ver, podem ser formas de complexificar a discussão com preocupações que reflitam o momento histórico no qual nos encontramos desde o

Golpe de 2016 que, claramente, teve suas razões locais, mas que contou com ajuda do império neocolonial estadunidense e, em seguida, vivemos a determinação da BNCC (Brasil, 2017) sobre o inglês ser a única língua estrangeira que passa a ser ofertada de forma obrigatória nas escolas de ensino regular. Pelo fato de eu ser um professor de inglês, esses são questionamentos que passam em minha mente constantemente, uma vez que se pode perguntar: quem são os autores da BNCC? A que propósitos ela serve? Como foi construída essa Base Nacional Comum Curricular e com quais fins? Quem defende que inglês deveria ser a única opção e por quais motivos?

Vale destacar que, “embora a pesquisa em ELF tenha sofrido extensas mudanças de abordagem e paradigma, ainda há uma falta de envolvimento com a política sociocultural do inglês” (Rudwick, 2021, p. 22, tradução minha), e “a abordagem de ELF localizou sua luta entre os chamados falantes nativos e não nativos. No entanto, [não se envolve] com questões mais amplas de poder, desigualdade, classe, ideologia ou acesso” (Pennycook, 2017, p. IX, tradução minha)

Nesse sentido, falando de uma prática de apropriação (*ownership*) da língua, em outro momento histórico, bell hooks (2017, p. 226) afirmou:

Aprender o inglês, aprender a falar a língua estrangeira, foi um modo pelo qual os africanos escravizados começaram a recuperar seu poder pessoal dentro de um contexto de dominação. De posse de uma língua comum, os negros puderam encontrar de novo um modo para construir a comunidade e um meio para criar a solidariedade política necessária para resistir. Embora precisassem da língua do opressor para falar uns com os outros, eles também reinventaram, refizeram essa língua, para que ela falasse além das fronteiras da conquista e da dominação.

Trago esse trecho da autora não para comparar a escravidão com o modelo de exploração atual. Afinal, são modelos distintos. Mas, quem são os neocolonizadores e exploradores de hoje? Qual é o poder que interfere diretamente no Brasil a todo momento que nosso país caminha numa direção progressista, soberana e a favor de seu povo?

Assim como nossa classe dominante tem um histórico escravista, boa parte da estadunidense o tem também (Souza, 2020). Isso facilita o amálgama entre elas, como explica Souza (2019), afinal, grande parte da nossa *Elite do Atraso* não sonha em uma vida melhor no Brasil e para os brasileiros, apenas sonha em enriquecer o quanto possível e deixar o Brasil, muitas vezes para viver em Miami.

A responsabilidade do descrito aqui não é da língua inglesa, mas da prática social em inglês da nossa classe dominante e da estadunidense. Concordo com hooks (2017, p. 224) quando ela afirma que: “Sei que não é a língua inglesa que me machuca, mas o que os opressores fazem com ela, como eles a moldam para transformá-la num território que limita e define, como a tornam numa arma capaz de envergonhar, humilhar, colonizar”.

Inspirando-me em hooks, afirmo que não é a língua que nos machuca aqui no Brasil, afinal, a língua(gem), como entendemos hoje, não é um ser autônomo ou um objeto palpável. A língua(gem) é uma construção que apenas ganha sentido em práticas sociais. Hoje, a meu ver, ela é, em muitos contextos, propagandeada com fins de divulgação de um modo de vida capitalista neoliberal, como uma mercadoria – como no meu ambiente profissional –, através tanto da indústria cultural estadunidense quanto do pensamento hegemônico do Norte Global, os quais precisam ser constante e abertamente questionados.

Continua hooks, “um uso do inglês que rompia com o costume e o sentido padronizados, de tal modo que os brancos muitas

vezes não conseguissem compreender a fala dos negros, transformou o inglês em algo mais que a simples língua do opressor” (*Ibidem*, p. 227).

Se não questionarmos os pressupostos dominantes no Norte Global, corremos o risco de reforçar a dominação neocolonial em vez de promover uma educação libertadora. Por exemplo, aceitar sem uma análise crítica a ideia de que o termo “imperialismo” deve ser substituído por discussões sobre “globalização” e “cidadania global”, ou afirmar que o projeto decolonial precisa superar o pensamento eurocêntrico, sem reconhecer que vivemos em um mundo neocolonial liderado pelos EUA, esvazia essas questões de sua dimensão crítica. Da mesma forma, considerar ELF uma ferramenta de empoderamento para falantes não nativos, sem problematizar suas relações com o neocolonialismo, o neoliberalismo e o imperialismo, ignora estruturas de poder mais amplas. Como argumenta bell hooks (2017, p. 31), “é possível dar aula sem reforçar os sistemas de dominação existentes”, desde que se questione ativamente o “racismo, o sexismo, a exploração de classes e o *imperialismo*” (*Ibidem*, p. 42, grifo meu).

Concomitantemente, penso ser vital nos perguntarmos, “por que se estabeleceu que inglês seria a única língua obrigatória nas escolas regulares no Brasil?”. Essa determinação legal poderia ser defendida por argumentos como: será melhor para o futuro profissional do aluno, afinal, ele poderá utilizar a língua como uma língua franca. Mas será que essa é uma resposta aplicável à conjuntura brasileira?

Tenho consciência de que tanto o português quanto o espanhol, e tantas outras línguas, tiveram um envolvimento histórico com práticas colonizadoras sobre outras línguas, porém, eu não posso apagar esse histórico relacionado à modernidade, voltando no tempo. Entretanto, sou um sujeito histórico no momento em que o inglês está fazendo esse mesmo papel: neste momento histórico em que nos encontramos, posso ter ações que podem

questionar, quiçá desafiar, o *status quo*, buscando ter um impacto quando tenho condições de fazer parte do processo, um que tem tendências hegemônicas, mas que *não está determinado, pode mudar de direção*.

Encerradas minhas problematizações, antes de listar alguns entendimentos que creio serem importantes para uma educação linguística crítica em/sobre inglês, acho conveniente citar Pennycook (2017, p. 326, tradução minha) e sua proposição otimista, uma que tem certa consonância com o proposto neste texto:

O inglês oferece uma comunidade de falantes por meio da qual projetos de oposição podem ser iniciados. Said (1990) fala das possibilidades apresentadas por alguns dos novos movimentos sociais e políticos em todo o mundo, como a democracia nova e insurgente ou movimentos ecológicos, mas lamenta que poucos desses movimentos tenham a capacidade e a liberdade de generalizar além de suas próprias circunstâncias regionais locais. Mas o inglês oferece algumas possibilidades para permitir o que Said chama de uma “contra-articulação comum”. Articular momentos críticos em inglês pode abrir possibilidades de lutas conjuntas. Se o inglês é a principal língua por meio da qual operam as forças da exploração neocolonial, também é a língua por meio da qual “contra-articulações comuns” podem ser feitas de forma mais eficaz. Quero concluir, então, com uma certa nota de otimismo aqui e sugerir um papel para a sala de aula de inglês no mundo que a torna não a prima pobre de outras classes como tantas vezes parece ser, mas sim um local chave na produção cultural global. Os contra-discursos formulados através do inglês e a articulação de saberes insurgentes e práticas culturais em inglês oferecem possibilidades alternativas aos colonizadores e pós-colonizadores,

desafiando e mudando as culturas e discursos que dominam o mundo. Em alguns sentidos, então, a sala de aula de inglês, junto com outros locais de produção cultural e oposição política, poderia se tornar um local-chave para a renovação das formas locais e globais de cultura e conhecimento. Vou encerrar este livro aqui com esta nota otimista, na esperança de que educadores críticos da língua inglesa possam usar o conceito de mundanismo que venho desenvolvendo aqui e se engajar em uma pedagogia crítica, transformativa e de escuta crítica através do inglês.

CONSEQUÊNCIAS EM MINHA PRÁXIS

Estou convencido de que, com aporte do apresentado até aqui, uma educação linguística crítica no contexto do inglês pode abordar os seguintes pontos (os quais tenho buscado incluir na minha práxis tanto como educador, quanto pesquisador e/ou ativista). Em outras palavras, elenco, a seguir, sete exemplificações de pensamentos-chave que fazem parte de minha prática, sem a pretensão de ser um receituário para outras práticas, apenas uma forma de propor possíveis abordagens:

1. O espalhamento de inglês ao redor do mundo pode ser lido como uma prática social imperialista/neocolonial e seu ensino deveria abordar discussões sobre tais questões;
2. Os círculos de Kachru (1985), um marco nas discussões de inglês num contexto internacional, mesmo que passíveis de serem percebidos como sendo simplificadores de realidades mais complexas, podem ser lidos a partir dos/das argumentos/reflexões deste capítulo da seguinte forma: a) países do centro ou círculo interno são aqueles países envolvidos no projeto colonial britânico e onde foram estabelecidas colônias de povoamento/exterminação da população originária; b) países do círculo externo são aque-

les onde o império britânico e depois o império estadunidense estabeleceram colônias de exploração; c) países do círculo em expansão são aqueles onde o Norte Global busca impor o projeto neocolonial/neoliberal sob a liderança dos EUA:

O próprio conceito de uma língua internacional, ou mundial, foi uma invenção do imperialismo ocidental (Ndebele, 1987). Espreitando por trás de alegações ruins estão os sentimentos mais sorridentes para Phillipson (1992) de que o inglês como língua internacional (EIL) foi criado, promovido e mantido em benefício das potências ocidentais, do capitalismo global, do mundo desenvolvido, do centro sobre a periferia ou ideologia neoliberal (Pennycook, 2007, p. 90, tradução minha).

3. Produzir academicamente em inglês para disseminar o pensamento brasileiro pode se caracterizar como uma forma de fazer um discurso contra-hegemônico quando desafia construtos imperialistas e/ou neocolonizadores que marcam a contemporaneidade;

4. ELF – na perspectiva do Norte Global, e.g. Jenkins (2009) – se preocupa com questões de preconceito linguístico e de identidade, ambas essenciais; entretanto, questões políticas e imperialistas/neocoloniais de exploração/dominação parecem ter menos relevância, ou seja, preocupações hegemônicas do Norte Global regularmente deixam questões de economia política e de classe em seguinte plano. Ainda, me parece que a globalização é vista como algo dado em ELF; mesmo que encontremos algumas críticas à globalização, essas críticas dificilmente se aprofundam buscando questionar quais forças pensaram/encorajaram a globalização recente, com quais intuítos e com quais consequências das ações neocoloniais/imperialistas em forma de exploração/dominação em países da periferia capitalista, como o Brasil, e, muitas vezes, sem destacar o papel do inglês no processo de manufaturação do consentimento (Herman; Chomsky, 1988) durante o espalhamento

da razão neoliberal (Dardot; Laval, 2016; Kress, 2010) a todos os cantos do planeta, destacadamente através da grande mídia estadunidense (que dita o(a) discurso/narrativa hegemônico(a) no Ocidente) em combinação com a sua indústria cultural (Chomsky, 1989, 2017; Fraser, 2019; Souza, 2020);

5. ELF se propõe não como uma variedade linguística, mas sim como uma função linguística e/ou de prática social, uma forma de encorajar uma postura com vistas a buscar as estratégias necessárias para comunicação. Contudo, se a universidade pública está pensando na formação de professores para atuarem no ensino de escolas públicas no Brasil, será que praticar socialmente o inglês como uma língua franca – como determina a BNCC – é uma realidade para maioria de tais alunos ou é uma realidade que está mais associada a outro grupo social, uma pequena minoria da população que tem tais experiências (por exemplo, pessoas que viajam internacionalmente, pessoas do meio acadêmico e pessoas que se envolvem com comércio internacional)?

6. Parece relevante construir entendimentos, em sala com nossas alunas e alunos, sobre por que razões o inglês tem hegemonia em: ciência, negócios, tecnologia, indústria cultural, turismo etc., através de questões sócio-históricas sobre a globalização recente, por exemplo, buscando entender criticamente, com nossos estudantes, por que razões aprendemos a língua. *Uma reflexão/leitura*: aprender inglês para trabalhar em multinacionais não é apenas um possível benefício para o aluno, pois representa uma forma de multinacionais fazerem uso de uma mão de obra barata que as ajudará a remeter maiores lucros da empresa para fora do país, quando poderíamos, como nação soberana, desenvolver projetos de desenvolvimento que invistam em empresas nacionais e abandonem o modelo de exploração financeira por multinacionais, de forma que falantes de inglês no Brasil façam uso da língua em situações de comunicação internacional de modo que as rendas geradas fiquem no país;

7. Práticas indisciplinadas têm um local privilegiado em aulas de inglês, especialmente aquelas em que se desenvolvem práticas na perspectiva de educação linguística, pois em aulas de línguas os alunos podem buscar desenvolver-se com o objetivo de se expressarem sobre os mais diversos assuntos na língua-alvo, por exemplo, sobre política, economia, relações internacionais, neocolonialismo, imperialismo etc. Há

uma necessidade de entendermos os estudos de língua não somente em termos de “construção de sentidos, categorias sociais (identitárias) e de relações sociais”, mas também nas condições econômicas e políticas [...], ou seja, defender uma educação em LI [língua inglesa] focadas nos aspectos socioculturais significa também considerar o contexto econômico (classe, poder, acesso) no qual estamos inseridos (Ferraz, 2015, p. 48).

Faço as colocações acima estando ciente de que “falar do inglês como ‘apenas’ uma ferramenta imperial produz pouca visão sobre as complexidades da apropriação e propriedade que ocorrem no nível de identificação individual e coletiva” (Rudwick, 2021, p. 25-26, tradução minha). Porém, não é uma questão disso ou daquilo, são as duas ao mesmo tempo: inglês pode ser usado contra-hegemonicamente, porém também pode – e muitas vezes é – usado como uma arma imperial. Este capítulo se concentra na última, pela minha leitura de que esse discurso tem tido menos atenção na LA brasileira. Como destaca Rudwick (2021, p. 26, tradução minha),

Dinâmicas de poder emergentes da comunicação de ELF na vida social cotidiana, política, mídia e educação não encontraram muita atenção entre acadêmicos de ELF. [...] Os estudiosos da ELF responderam às críticas e reconheceram que a ELF é melhor estudada

em estruturas multidisciplinares (Jenkins, Cogo & Dewey 2011: 302). No entanto, o campo ainda carece de ferramentas analíticas para lidar com a extensão das políticas culturais e as práticas de descolonização necessárias (Pennycook, 2020).

Busquei construir neste trabalho um entendimento de que a língua não é apenas uma ferramenta comunicacional; na verdade, a língua engloba, a título de exemplo, questões identitárias, geopolíticas, econômicas, históricas e ontológicas.

Como professor de inglês, constantemente me pego pensando sobre quais são as consequências da aprendizagem do inglês na vida de cada um dos meus alunos e alunas. Considero quais discursos e narrativas meus estudantes entrarão em contato e quais serão suas respostas em tais momentos. Assim, penso frequentemente quais questões podem ser abordadas em sala para que aqueles(as) que aprendem inglês estejam criticamente armados para não consumirem discursos neoliberais e neocoloniais sem ferramentas para os perceberem ou contra eles agirem. Isso, estou convencido, faz parte de uma educação linguística crítica.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, M. L. V.; HAUS, C. Decolonialidade e inglês como língua franca: diálogos com professores brasileiros. **Cadernos do IL**, n. 61, p. 181-208, 2020.
- BANDEIRA, L. A. M. **A desordem mundial**: o espectro da dominação. Guerras por procuração, terror, caos e catástrofes humanitárias. [S. l.] Editora José Olympio, 2016.
- BEVINS, V. **The Jakarta Method: Washington's Anticommunist Crusade and the Mass Murder Program that Shaped Our World**. New York: Public Affairs, 2020.
- BLOCK, D.; GRAY, J.; HOLBOROW, M. **Neoliberalism and Applied Linguistics**. London: Routledge, 2013.

BONILLA, J. M. H. Em 95% dos artigos científicos, inglês cria 'ditadura da língua'. Apenas 1% está em português e espanhol. **El País Brasil**, 28 jul. 2021. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/ciencia/2021-07-28/em-95-dos-artigos-cientificos-ingles-cria-ditadura-da-lingua-apenas-1-esta-em-portugues-e-espanhol.html>. Acesso em: 30 dez. 2021.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 3 jan. 2022.

CHOMSKY, N. **Quem manda no mundo?** São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2017.

CHOMSKY, N. **Necessary illusions**: thought control in democratic societies. London: Pluto Press, 1989.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2016.

DELA – Ciclo 2: João Victor e Francesca. [S. l.: s. n.], 2021. 1 vídeo (2 horas 58 min.). Publicado pelo canal Pós-Graduação em Letras UFPR. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CfHakvs3KJk&t=3s>. Acesso em: 4 jan. 2021.

DUBOC, A. P.; SIQUEIRA, S. ELF feito no Brasil: Expanding Theoretical Notions, Reframing Educational Policies. **Status Quaestionis**, [S. l.], v. 2, n. 19, 2020. DOI: 10.13133/2239-1983/17135. Disponível em: https://rosa.uniroma1.it/rosa03/status_quaestionis/article/view/17135. Acesso em: 3 jan. 2022.

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

FIGUEIREDO, E. H. D. Globalization and the global spread of English: Concepts and implications for teacher education. In: GIMENEZ, T.; KADRI, M. S. E.; CALVO, L. C. S. (ed.). **English as a lingua franca in teacher education**. A Brazilian perspective. Germany: De Gruyter Mouton, 2018.

FONSECA, M. A. P. **Estratégias para a preservação do germanismo (Deutschtum)**: gênese e trajetória de um colégio teuto-brasileiro urbano em Pelotas (1898-1942). 2007. 160 F. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2007.

FRASER, N. **The old is dying and the new cannot be born**. New York: Verso, 2019.

HERMAN, E. S.; CHOMSKY, N. **Manufacturing consent**: the political economy of the mass media. New York: Pantheon, 1988.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

IMMERWAHR, D. **How to hide an empire**: a history of the greater United States. New York: Farrar; Straus and Giroux, 2019.

JENKINS, J. English as a lingua franca: interpretations and attitudes. **World Englishes**, v. 28, n. 2, p. 200-207, 2009.

JENKINS, J.; BAKER, W.; DEWEY, M. **The Routledge Handbook of English as a Lingua Franca**. New York: Routledge, 2017.

JORDÃO, C. M. ILA - ILF - ILE - ILG: quem dá conta? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 14, n. 1, p. 13-40, 2014.

JORDÃO, C. M.; FIGUEIREDO, E. H. D.; MARTINEZ, J. Z. Trickstering Applied Linguistics with Pennycook and Makoni: transglobalizing North and South. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 59, n. 1, p. 834-843, 2020.

JORDÃO, C. M.; MARQUEZ, A. N. English as a lingua franca and critical literacy in teacher education: shaking off some “good old” habits. In: GIMENEZ, T.; KADRI, M. S. E.; CALVO, L. C. S. (ed.). **English as a Lingua Franca in Teacher Education**: a Brazilian perspective. Germany: De Gruyter Mouton, 2018.

KACHRU, B. **Standards, Codification, and Sociolinguistics realism**: the English language in the outer circle. Cambridge: CUP; British Council, 1985.

KRESS, G. R. **Multimodality**: a social semiotic approach to contemporary communication. New York: Routledge, 2010.

KURBALIJA, J.; SLAVIK, H. **Language and diplomacy**. [S. l.]: Diplo Foundation, 2001.

LOSURDO, D. **Colonialismo e luta anticolonial**: desafios da revolução no século XXI. São Paulo: Boitempo Editorial, 2020.

MCKAY, S. L. **Teaching English as an International Language**: an introduction to the role of English as an international language and its implications for language teaching. Oxford: Oxford University Press, 2002.

MIER, B.; HUNT, D. (ed.). **Year of lead**: Washington, Wall Street, & the New Imperialism in Brazil. [S. l.]: Sumaré Editions, 2019.

MOITA LOPES, L. P. **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Books, 2006.

MONTEAGUDO, H. A invenção do monolinguismo e da língua nacional. **Gragoatá**, Niterói, n. 32, p. 43-53, 1 sem. 2012.

O'REGAN, J. P. English as a lingua franca: an immanent critique. **Applied Linguistics**, v. 35, n. 5, p. 533-552, 2014.

PARANÁ. Assembleia Legislativa. **PEC do Espanhol é aprovada em segundo turno na Assembleia Legislativa**. Assembleia Legislativa do Estado do Paraná, 19 jul. 2022. Disponível em: <https://www.assembleia.pr.leg.br/comunicacao/noticias/pec-do-espanhol-e-aprovada-em-segundo-turno-na-assembleia-legislativa>. Acesso em: 6 mar. 2025.

PENNYCOOK, A. **The cultural politics of English as an international language**. [S. l.]: Taylor & Francis, 2017.

PENNYCOOK, A.; MAKONI, S. **Innovations and challenges in Applied Linguistics from the Global South**. New York: Routledge, 2020.

PHILLIPSON, R. **Linguistic Imperialism**. Oxford: Oxford University Press, 1992.

PHILLIPSON, R. Lingua franca or lingua frankensteinia? English in European integration and globalisation. **Linguistic Imperialism Continued**, p.155-202, 2013.

RUDWICK, S. **The ambiguity of English as a lingua franca: politics of language and race in South Africa**. New York: Routledge, 2021.

SEIDLHOFER, B. Closing a conceptual gap: the case for a description of English as a lingua franca. **International Journal of Applied Linguistics**, v. 11, n. 2, p. 133-158, dez. 2001.

SOUZA, J. **A elite do atraso: da escravidão a Bolsonaro**. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2019.

SOUZA, J. **A guerra contra O Brasil**. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2020.

SOUZA, J. **A radiografia do golpe: entenda como e por que você foi enganado**. São Paulo: Leya, 2016.

DECOLONIZANDO O PEC-G: O BRASIL COMO NORTE GLOBAL DE SABERES

Layana Christine de Oliveira

INTRODUÇÃO

Como ferramenta para a construção de saberes, procuro, antes de iniciar esta discussão, recorrer à ancestralidade, em um contexto decolonial, para construir minha trajetória, que perpassa por (des)caminhos, ruínas e re-des-construções em resistência que me trouxeram até este momento. Criada pela minha avó, uma migrante nordestina e analfabeta, eu fui a primeira neta a entrar em uma universidade pública. Minha avó sempre me contava a história da sua origem humilde, dos percalços como migrante em direção ao sul do Brasil, onde, fugindo da estiagem do sertão baiano e ludibriada por recrutadores (com a promessa de, caso trabalhasse muito, seria agraciada com uma oferta de terras), foi parar em fazendas de café, trabalhando em sistemas de aviamento, análogos aos da escravidão. Também falava das lutas marcadas pelo patriarcado, dos dois primeiros filhos, que dela foram retirados por medidas judiciais, pois havia pedido a separação de seu primeiro marido. Essas mesmas lutas que embargavam sua voz ao dizer que não teve o privilégio de saber ler e, por isso, tinha orgulho em ter uma neta professora. A mulher que não sabia nem ler e nem escrever, mas sabia a quem se endereçavam as cartas da casa, que não precisava de mapas para chegar onde quisesse. A

mesma mãe-vó que não só criou oito filhos, mas abrigou em sua casa quatro netos e tantos outros parentes que vinham do nordeste em busca de trabalho e educação. A mulher que não sabia sobre estudos decoloniais, não fazia ideia do que era patriarcado, mas as vozes de resistência ecoavam em sua cabeça quando nos orientava, caso optássemos, a não nos casarmos sem antes termos uma educação completa, a não deixarmos que os maridos controlassem nossas vidas, a termos profissão e trabalho para que não dependêssemos de mais nada e ninguém além de nós mesmas. Foi com ela, por ela e através dela que entrei na universidade e que me tornei professora.

Como professora de português, meu contato com o grupo de estudantes de PEC-G veio quando, em 2012, entrei como estagiária do Programa de Voluntariado Acadêmico no Centro de Línguas e Interculturalidade da Universidade Federal do Paraná (Celin-UFPR). Em datada época, eu acompanhava as aulas regulares dos professores de Português como Língua Estrangeira (PLE), além desse grupo que se preparava para o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras). O que observava dessas aulas específicas era que os professores que estavam junto com esse grupo sempre estavam mediando conflitos que giravam em torno da vulnerabilidade a que esses estudantes estavam expostos. Observava também as raízes marcadas do racismo quando os estudantes eram tolhidos nas parcerias do Tandem¹, quando eram orientados a andar com os documentos que comprovavam que faziam parte de um programa do governo, quando almoçavam sozinhos no restaurante universitário e quando não tinham seus direitos básicos garantidos no território brasileiro, mesmo fazendo parte de um programa de magnitude, como é o PEC-G. Foram por essas vozes de quem atravessou fron-

1 O Tandem é um projeto totalmente gratuito para qualquer estudante brasileiro e estrangeiro da UFPR e estrangeiros que estudam português no Celin. Para o programa funcionar, os dois parceiros (falante de português + falante de outro idioma) em questão precisam disponibilizar um tempo na semana para se encontrar e praticar as línguas-alvo. Informações prestadas no site da instituição, em <https://celin.ufpr.br/tandem/>. Acesso em: 15 nov. 2024.

teiras (Anzaldúa, 1987), não só as geográficas, mas identitárias, de re-des-construção, de mim e desses estudantes, as mesmas vozes fronteiriças que ecoavam aos pés da cama da minha avó ao escutar suas histórias, as mesmas que levaram a menina pobre e periférica a concluir uma graduação em universidade pública. As mesmas que zumbam a cabeça da, hoje, pesquisadora.

UNA LUCHA DE FRONTERAS/UMA LUTA DE FRONTEIRAS

Porque eu, uma mestiza,
continuamente saio de uma cultura
para outra,
porque eu estou em todas as culturas ao mesmo
tempo,
alma entre dos mundos, tres, cuatro,
me zumba la cabeza con lo contradictorio.
Estoy norteadada por todas las voces que me hablan
simultáneamente.
(Anzaldúa, 1987)

Este artigo utiliza parte da minha dissertação² e de dados gerados por mim durante este período³ como ponto de partida para as reflexões aqui propostas. Esta pesquisa investigou as políticas linguísticas e do cuidado direcionadas aos estudantes Pré-PEC-G, hoje denominados PEC-PLE, em diferentes IES brasileiras. Procurei compreender, através de entrevistas com gestores e coordenadores do programa, como se dá a implementação de políticas voltadas a esses estudantes e quais são as problemáticas enfrentadas por eles durante seu período de estadia no Brasil, com ênfase no histórico do programa que culmina no período pandêmico. Tais discussões e desafios enfrentados, relatados em minha dissertação, resultaram no novo Decreto e nas Portarias Interministeriais, que regem o Programa atualmente.

2 OLIVEIRA, 2023.

3 Projeto CEP/Unifesp 0538/2021/CAAE: 46820621.7.0000.5505.

A presença de estudantes internacionais no Brasil é resultado de diversos fatores, com destaque para os acordos de cooperação internacional, especialmente com países do Sul Global. Programas como o PEC-G, PEC-PG e PAEC⁴, além de vestibulares específicos para refugiados, foram cruciais para atrair estudantes estrangeiros para as Instituições de Educação Superior brasileiras (Ruano, 2019). O Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), atualmente, é o maior programa de fomento para que estudantes internacionais frequentem IES conveniadas no Brasil. Instrumento de política e parceria interministerial entre Ministério das Relações Exteriores (MRE), Ministério da Educação (MEC) e Instituições de Educação Superior (IES), atualmente é regulado pelo Decreto nº 11.923, de 15 de fevereiro de 2024⁵ e pela Portaria Interministerial MEC/MRE 07⁶, de 4 de junho de 2024.

Com sua existência consolidada e ininterrupta desde 1965, o PEC-G oferta vagas gratuitas de graduação em IES em todo o território brasileiro a estudantes de países em desenvolvimento e parceiros com os quais exista um acordo de cooperação educacional, cultural ou científico-tecnológico. Atualmente, são 75 países parceiros do Programa, distribuídos na África, América Latina, Caribe, Ásia, Oceania e Europa⁷.

Os candidatos ao PEC-G precisam apresentar para a inscrição, como requisito inicial, ser estrangeiro (e não ter pai nem mãe brasileiros), a residência em país estrangeiro (sem qualquer tipo de visto de residência no Brasil), certificado de Conclusão de Ensino Médio (ou equivalente, mesmo que ainda em processo

4 Programa de Apoio a Extensão e Cultura.

5 Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2024/Decreto/D11923.htm. Acesso em: 15 nov. 2024.

6 Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-interministerial-mec/mre-n-7-de-4-de-junho-de-2024-563765846>. Acesso em: 15 nov. 2024.

7 Informações disponíveis no último edital de seleção em: https://www.gov.br/mre/pt-br/assuntos/cultura-e-educacao/temas-educacionais/programas-de-estudo-para-estrangeiros/pec-g/copy3_of_EDITAL3DE9DEJULHODE2024PECGEPECPLE2025.pdf. Acesso em: 15 nov. 2024. Os países da Europa participantes são: Armênia, Bulgária, França, Hungria, Macedônia do Norte, Polônia e Turquia.

de conclusão), ter, no mínimo, 18 anos, média geral de 60% de aproveitamento, assinar um Termo de Responsabilidade Financeira, no qual afirmem possuir meios para custear o transporte e subsistência no Brasil durante a graduação, comprometer-se a retornar ao seu país de origem após a graduação e cumprir as regras de língua portuguesa, conforme já especificado.

Além desses requisitos, o candidato precisa comprovar sua proficiência em língua portuguesa. O novo decreto categoriza a entrada dos candidatos que pleiteiam uma vaga no Programa de duas maneiras:

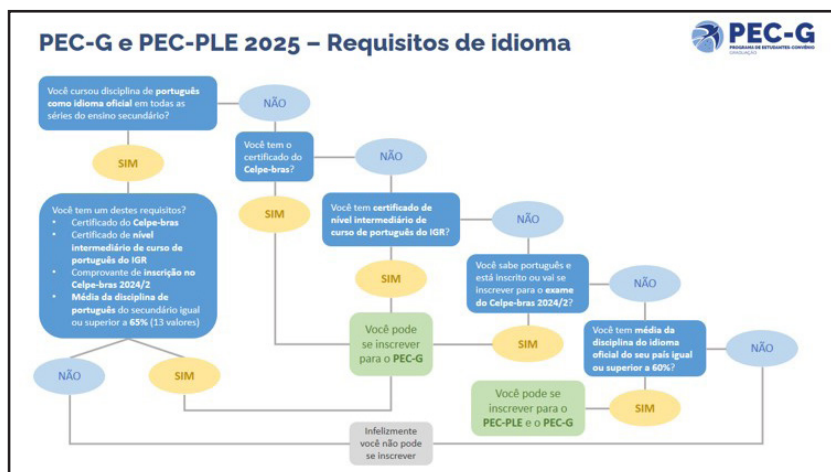
- i. PEC-PLE: nomenclatura dada aos candidatos que não apresentarem certificado de proficiência ou rendimento em língua portuguesa considerado válido, com a exceção daqueles advindos dos países-membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa, antes de ingressarem na graduação nas IES;
- ii. PEC-G: candidatos dispensados do exame a partir da comprovação de proficiência em língua portuguesa através de exame de proficiência ou rendimento na língua portuguesa, ingressando diretamente nos cursos de graduação nas IES designadas.

No caso do PEC-PLE, será ofertado, nas IES que assinem adesão e oferta de PLE (não sendo essa, necessariamente, a IES de ingresso na graduação), curso de língua portuguesa como língua estrangeira (PLE) e cultura brasileira a fim de preparar os candidatos à proficiência na língua-alvo, sendo o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) o exame de referência.

É vedada a participação de candidatos que sejam cidadãos brasileiros (mesmo os que possuam dupla nacionalidade), candidatos que tenham visto de residência no território brasileiro, que tenham cursado o Ensino Médio no Brasil, candidatos que tenham sido desligados do Programa em edições anteriores ou que não tenham feito matrícula na IES designada.

Este artigo preocupa-se em analisar como se fez e são feitas as políticas públicas e linguísticas para os grupos PEC-PLE e as relações de poder que o Brasil exerce frente aos países participantes como um Norte Global, mesmo em cooperações de linearidade, como é o caso da Cooperação Sul-Sul ao qual o PEC-G faz parte, também.

Imagem 1 – Quadro explicativo sobre os requisitos de idioma – PEC-G 2025



Fonte: Portal do PEC-G, MRE.

Em uma perspectiva etnográfica e decolonial, tenho, como ponto de partida, a pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico e interpretativista (Erickson, 1986; Garcez; Schultz, 2015), buscando entender como os documentos oficiais tipificam sujeitos migrantes em mobilidade e das mudanças do novo Decreto rumo a um Programa que se desvia de seus propósitos iniciais. Para os estudos decoloniais, concentrei-me nas vozes de Walsh (2012) e Anzaldúa (1987). Para Walsh (2019), a decolonialidade é um processo de desconstrução e superação das estruturas de poder coloniais que persistem nas sociedades contemporâneas. Ao trazer à tona a questão de que norte global não está relacionado com fronteiras geográficas, mas sim com o posicionamento identitário

e ideológico (Anzaldúa, 2019), este trabalho procura estabelecer como os discursos são (re)construídos e, apesar de retextualizados, ainda trabalham para uma política de naturalização das relações de poder. E, ainda, como o PEC-G pode se mostrar como um programa de mobilidade que também reproduz desigualdades e hierarquias em relação aos países participantes, uma vez que, tradicionalmente, os estudantes que hoje pertencem ao PEC-PLE são, principalmente, de origem de países do continente africano. Isso reforça políticas que ratifiquem a ideia de colonialidade e *soft power*⁸ do Brasil em relação aos outros países que enviam estudantes. Trago, neste artigo, uma reflexão sobre como o Novo Decreto pode impactar ou impactará a vida dos participantes do PEC-PLE e do posicionamento do Brasil como norte global de saberes.

O DECRETO PEC-G EM COMPARAÇÃO: O BRASIL COMO “NORTE GLOBAL DE SABERES”

Entre os anos de 1965 e 2012, portarias e protocolos regiam as disposições gerais de funcionamento e critério de participação do PEC-G. Todos esses documentos culminaram, em 2013, no Decreto nº 7.948, de 12 de março de 2013, que era dividido em cinco capítulos. No que se refere especificamente aos grupos de estudantes que precisavam vir ao território brasileiro para fazer PLE em preparação ao Celpe-Bras, o antigo decreto (Brasil, 2013) trazia uma pequena menção no Capítulo III, Das inscrições:

§ 2º O candidato originário de país em que não haja aplicação do Celpe-Bras poderá realizá-lo no Brasil, uma única vez, após conclusão do curso de Português para Estrangeiros preparatório para o exame Celpe-Bras, em IES credenciadas.

8 *Soft power* ou “poder brando” é um termo cunhado por Joseph Nye (1980) e descreve a capacidade de um país influenciar outros países não por meio da força militar ou coerção econômica, mas sim através da atração, persuasão e influência cultural, valores políticos, diplomacia, políticas externas, educação e ciência. Há uma divergência entre os gestores do PEC-G (Oliveira, 2023) entre o poder brando que o Brasil exerce nos países participantes.

§ 3º O candidato reprovado no Celpe-Bras aplicado no Brasil, na forma do § 2º, não poderá ingressar no PEC-G, vedada a prorrogação de seu registro e do prazo de estada no Brasil, conforme disposto na Lei nº 6.815, de 19 de agosto de 1980 e no Decreto nº 86.715, de 10 de dezembro de 1981.

A letra da lei não incluía os estudantes pertencentes ao Programa na pendência de apresentarem o Celpe-Bras. Neste viés, tais grupos viviam uma espécie de limbo burocrático: como ainda não estavam inseridos dentro do PEC-G, eles não poderiam ter seu registro formalizado dentro das IES, o que fazia com que seu acesso às facilidades universitárias, como direito à carteira de estudante, restaurantes universitários, moradia estudantil, acesso a bibliotecas, casas de saúde universitárias, fosse cerceado. Não havia a prerrogativa de, caso reprovado, refazer o exame Celpe-Bras e o estudante era automaticamente desligado do Programa, tendo que retornar ao país de origem. Também não trazia a substituição do exame Celpe-Bras por outro equivalente caso não houvesse, por situação de força maior, a regularidade de aplicação deste. A lei também previa bolsas de estudo apenas para os estudantes que já estivessem na graduação, em suas Disposições finais:

Art. 15. As instituições participantes do PEC-G poderão, nos termos da lei, conceder auxílio financeiro destinado ao estudante-convênio, por prazo limitado e durante o curso, a título de custeio de moradia, transporte ou alimentação, em qualquer caso condicionado ao bom aproveitamento acadêmico.

Isso fazia com que muitos estudantes entrassem em vulnerabilidade e desvalimento dentro do território. Morando e alimentando-se, muitas vezes, de maneira precária e, sem ter a quem recorrer, os estudantes acabavam na dependência daqueles ao seu redor para que pudessem completar seus estudos. Por não

terem uma nomenclatura não institucionalizada, eram chamados de Pré-PEC-G (Chaves, 2019).

Durante o período pandêmico da covid-19, 397 estudantes ficaram no território brasileiro por quase 2 anos sem adentrar nos cursos de graduação, pois não haviam feito o exame Celpe-Bras em vista das condições sanitárias do momento⁹. Professores e Coordenadores desses grupos e membros da Comissão Técnico-científica do Celpe-Bras se juntaram e enviaram inúmeros documentos aos órgãos de fomento do Programa e outros órgãos governamentais, solicitando que o exame fosse dispensado temporariamente, e que os estudantes fossem autorizados a entrarem nas IES, na pendência de apresentar o exame assim que fosse aplicado (Oliveira, 2023).

Todas as solicitações foram infrutíferas. O exame Celpe-Bras foi aplicado depois de 2 anos e, até a execução desse, muitos estudantes entraram em situação de vulnerabilidade e desvalimento, dependendo da ajuda de professores, coordenadores e da comunidade para se manterem dentro do território. Essa problemática trouxe uma aproximação com os gestores do Programa e uma pressão para que o Decreto (Brasil, 2013) fosse alterado e resolvesse, principalmente, o limbo burocrático dos estudantes Pré-PEC-G.

O NOVO DECRETO: RESOLVENDO OU CRIANDO NOVOS PROBLEMAS?

O novo Decreto nº 11.923, de 15 de fevereiro de 2024 (Brasil, 2024a), traz disposições sobre o PEC-G. Dividido em nove artigos, ele traz, em sua letra, o reconhecimento formal dos estudantes Pré-PEC-G como PEC-PLE:

⁹ A condição imposta pelo Decreto vigente na época era que somente após a certificação no Celpe-Bras o estudante Pré-PEC-G poderia se inscrever nos cursos de graduação. A maior parte dos Postos Aplicadores do exame no Brasil são IES que, no momento pandêmico, encontravam-se fechadas. Dessa maneira, durante esse período, não houve aplicação do exame.

Art. 2º São modalidades do PEC:

I – o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação – PEC-G;

II – o Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação – PEC-PG;

III – o Programa de Estudantes-Convênio de Português como Língua Estrangeira – PEC-PLE.

Mais à frente, em seu artigo segundo, o texto traz a vinculação do estudante à IES em que está inserido estudando PLE, quando possível:

§ 2º De forma a garantir e facilitar o vínculo formal dos estudantes PEC-PLE com a instituição ofertante, as instituições de educação superior participantes do PEC-PLE serão orientadas a criar, nos respectivos sistemas de registro, sempre que possível, curso denominado “Português como Língua Estrangeira”.

Já na Portaria Interministerial MEC/MRE nº 7, de 4 de junho de 2024 (Brasil, 2024b), regulamenta a operacionalização do Programa de Estudantes-Convênio na modalidade de Graduação – PEC-G, e de Português como Língua Estrangeira – PEC-PLE, de que trata o Decreto nº 11.923, de 15 de fevereiro de 2024. Dividida em cinco capítulos, a Portaria normatiza e ratifica o proposto no Decreto (Brasil, 2024a). Inclui, entre outras demandas, que o estudante PEC-PLE deverá fazer o exame de proficiência em língua portuguesa como língua estrangeira, tendo o Celpe-Bras como exame de referência. No caso de não obtenção de certificação, ele poderá, a critério da IES parceira, refazer o exame em data futura, sendo a IES participante a definidora do número máximo de vezes que poderá se submeter ao exame antes de ser desligado.

Os documentos reguladores do Programa parecem ter resolvido o limbo burocrático, institucionalizando e formalizando grupos mazelados pela antiga letra da lei, dando visibilidade a estudantes que, outrora, não tinham instituições formais a quem recorrer, caso entrassem em situação de vulnerabilidade e desvalimento. Antes do novo Decreto, o Brasil mantinha parceria com países, até então, do Sul-Global, em acordos de Cooperação Sul-Sul¹⁰ (CSS) (ver Oliveira, 2023).

Leal e Moraes (2018, p. 354) criticam a falta de linearidade no PEC-G, distanciando o Programa do que preconiza a CSS:

No entanto, algumas das características do programa parecem distanciá-lo da narrativa oficial brasileira enfatizada para a CSS. No campo da cooperação técnica para o desenvolvimento, os receptores estão dispostos a aprender com as experiências de países com desafios semelhantes para desenvolver programas próprios, condizentes ao seu próprio contexto e às suas reais necessidades. O que o PEC-G tem ensinado a outros países? Uma perspectiva abrangente de cooperação para o desenvolvimento poderia considerar, por exemplo, além da oferta de vagas em universidades brasileiras, iniciativas voltadas ao fortalecimento da educação superior nacional dos países envolvidos. Um olhar voltado à reciprocidade e à igualdade entre as partes, por sua vez, deveria considerar que o Brasil também pode aprender com seus parceiros.

Os autores criticam a falta de diálogo direto entre Brasil e os países parceiros, acontecendo sempre por meio dos consulados

10 Cooperação Sul-Sul (CSS) é um tipo de cooperação internacional e acontece entre países em desenvolvimento, principalmente aqueles oriundos do hemisfério sul. A CSS se baseia na troca de conhecimentos, experiências e recursos entre países que enfrentam desafios de desenvolvimento semelhantes, tendo como objetivos a horizontalidade, solidariedade, compartilhamento de conhecimentos, capacitação e flexibilidade.

e embaixadas. Também analisa que os países que enviam seus estudantes têm pouca ou nenhuma participação no Programa. Eles também defendem a integralidade da agenda brasileira, que impõe especificidades aos países participantes e a falta de mecanismos claros para monitorar, principalmente, os resultados do Programa, buscando o fortalecimento de sua influência econômica e política por meio do PEC-G, principalmente no continente africano. Nesse sentido, o Brasil se coloca como centralizador de saberes e poder, impondo epistemologias do Norte aos países participantes do PEC-G, que têm pouca ou nenhuma voz de participação no acordo. Para Sousa Santos (2010), a ideia do colonialismo suprime outros saberes, colocando povos e culturas em espaços de subalternidade:

O colonialismo, para além de todas as dominações porque é conhecido, foi também uma dominação epistemológica, uma reflexão extremamente desigual entre saberes que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e nações colonizados, relegando muitos outros saberes para um espaço de subalternidade (Sousa Santos, 2010, p. 23).

Um outro ponto de análise e problematização se faz na inserção, desde o novo Decreto (Brasil, 2024a), de países europeus e da retirada do texto, em seu portal, da cooperação educacional internacional com países em desenvolvimento. No antigo Decreto (Brasil, 2013), em seu artigo primeiro, dispunha que

Parágrafo único. O PEC-G constitui um conjunto de atividades e procedimentos de cooperação educacional internacional, preferencialmente com os países em desenvolvimento, com base em acordos bilaterais vigentes e caracteriza-se pela formação do estudante estrangeiro em curso de graduação no Brasil e seu retorno ao país de origem ao final do curso.

O novo portal do PEC-G¹¹ traz, em seus objetivos, “Fortalecer laços com as nações amigas”. No edital de seleção de 2024 para ingressantes em 2025, os países Armênia, Bulgária, França, Hungria, Macedônia do Norte, Polônia e Turquia agora fazem parte também dos países de acordo e que podem enviar estudantes para participarem do PEC-G. Nesse viés, o novo Decreto traz a abertura da possível participação de estudantes europeus, indo de encontro às políticas de cooperação, até então vigentes. Fica evidente que as novas políticas de aproximação do Brasil, através do PEC-G, indicam uma possível não cooperação com países do Sul Global ao dar abertura a países europeus – o que pode, num futuro, mudar o tipo de estudante participante do Programa.

UM PROGRAMA QUE (IN)VISIBILIZA ESTUDANTES EM VULNERABILIDADE: A POLÍTICA DO (DES)CUIDADO

Ao passo que o novo Decreto (Brasil, 2024b) reconhece o Pré-PEC-G como PEC-PLE, problemáticas centrais do Programa ainda são mantidas. A principal delas refere-se à concessão de bolsas de estudos aos estudantes participantes. Um dos requisitos de participação, presente no critério de seleção do mais recente edital¹², é o do patrocinador financeiro:

d) apresente Termo(s) de Responsabilidade Financeira firmado(s) por responsável(is) financeiro(s) que garanta(m) o custeio de suas despesas no Brasil ao longo de todo o período de estudos;

11 Disponível em: <https://www.gov.br/mre/pt-br/assuntos/cultura-e-educacao/temas-educacionais/programas-de-estudo-para-estrangeiros/pec-g/sobre>. Acesso em: 15 nov. 2024.

12 Disponível em: https://www.gov.br/mre/pt-br/assuntos/cultura-e-educacao/temas-educacionais/programas-de-estudo-para-estrangeiros/pec-g/copy3_of_EDITAL3DE9DEJULHODE-2024PECGEPECPLE2025.pdf. Acesso em: 15 nov. 2024.

Assim sendo, o Programa dispõe a não responsabilidade sobre possíveis situações de desvalimento, uma vez que o estudante deve apresentar o Termo de Responsabilidade Financeira. Ao mesmo tempo, em nenhum documento regulador, faz-se necessária a verificação, tanto da veracidade da documentação, quanto da continuidade e manutenção do envio do montante mensal para o estudante (ver Oliveira, 2023). Em decorrência disso, muitos estudantes, para poderem participar do Programa, acabam enviando o documento *proforma*. Dessa maneira, corroboram para a vulnerabilidade e para o desvalimento durante sua estadia em território, impactando assim o êxito no exame Celpe-Bras e sua continuidade no PEC-G. Na Portaria (2024a), o estudante pode ser desligado caso “VII – fraudar quaisquer documentos, inclusive aqueles relativos a seu(s) responsável(is) financeiro(s), desde o momento da inscrição até a conclusão de seu curso”. Nesse sentido, a reflexão proposta, em vista das novas ondas migratórias globais, é a de que exista um “estudante é desejável” para participar do PEC-G, que, não parece ser os participantes até o novo Decreto.

O Decreto (Brasil, 2024) prevê a concessão de auxílio e apoios adicionais, seguindo uma hierarquia, que contempla:

Parágrafo único. O Ministério das Relações Exteriores poderá oferecer auxílios e apoios adicionais a estudantes-convênio e a recém-formados no PEC, inclusive para custear, total ou parcialmente, o seu retorno ao país de origem como:

I – medida de estímulo à consecução de objetivos de política externa;

II – reconhecimento ao mérito acadêmico; ou

III – prevenção de situação de permanência no território nacional de estrangeiro potencialmente indocumentado.

Diante do disposto, fica evidente que os novos documentos regulatórios ratificam que auxílios serão disponibilizados de acordo com os objetivos de política externa, por meritocracia acadêmica e, por último, em prevenção de situação de permanência. Apesar de apresentar ali uma possível situação de vulnerabilidade, ele respeita uma hierarquia, sendo o último quesito contemplado no Decreto, o que parece, mais uma vez, não resolver os possíveis problemas de vulnerabilidade e desvalimento.

Em *webinário*¹³ divulgado pelo portal do MEC, em 9 de agosto de 2024, a coordenadora do Programa de Estudantes-Convênio do MRE, Elisa Mendes, enfatiza a gratuidade do curso de graduação e da necessidade de ter o responsável financeiro, detalhando quem pode ser, quanto deve contribuir mensalmente e outras demandas sobre o assunto. Sobre isso, ela enfatiza:

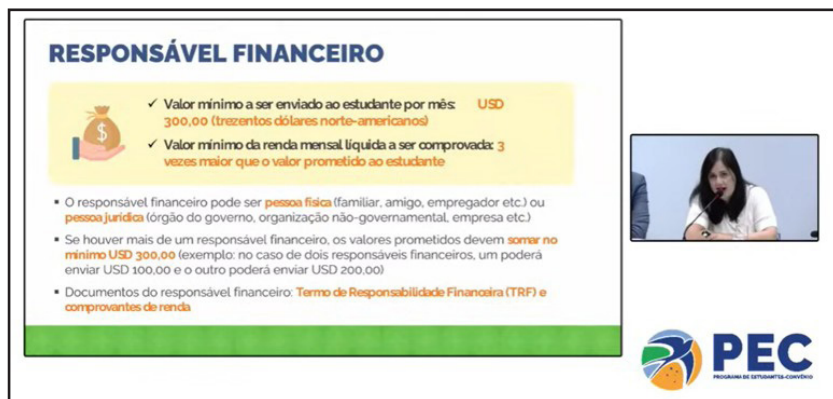
[...] O Programa ele oferece as vagas gratuitas, você não vai pagar nada pelo seu curso, pelos seus estudos, não vai pagar mensalidade, não vai pagar taxa de matrícula, mas, você tem que se manter aqui no Brasil, você tem que pagar pela sua moradia, pela sua alimentação, você vai ter custos de transporte, com documentação, tá. E, para isso, o seu responsável financeiro deve te enviar recursos. Esse ano, o valor mínimo que tem que ser enviado ao estudante por mês, que o seu responsável financeiro tem que se comprometer a enviar mensalmente pra você é de 300 dólares norte-americanos. Então, esse é o valor mínimo que se precisa para se manter aqui no Brasil, tá? [...]

Assim, o Programa preconiza que o valor mínimo para se manter é o de US\$ 300 dólares norte-americanos, o equivalente a aproximadamente R\$ 1.800,00 (mil e oitocentos reais)¹⁴.

13 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iGjd6h1vEYA>. Acesso em: 15 nov. 2024.

14 A cotação do dólar americano, em 13/03/2025, é de R\$ 5,81 (cinco reais e oitenta e um centavos), considerando outras taxas e variações, o valor supracitado foi arredondado.

Imagem 2 –Webinário MEC: Responsável financeiro



RESPONSÁVEL FINANCEIRO

- ✓ Valor mínimo a ser enviado ao estudante por mês: **USD 300,00** (trezentos dólares norte-americanos)
- ✓ Valor mínimo da renda mensal líquida a ser comprovada: **3 vezes maior que o valor prometido ao estudante**

- O responsável financeiro pode ser **pessoa física** (familiar, amigo, empregador etc.) ou **pessoa jurídica** (órgão do governo, organização não-governamental, empresa etc.)
- Se houver mais de um responsável financeiro, os valores prometidos devem **somar no mínimo USD 300,00** (exemplo: no caso de dois responsáveis financeiros, um poderá enviar USD 100,00 e o outro poderá enviar USD 200,00)
- Documentos do responsável financeiro: **Termo de Responsabilidade Financeira (TRF)** e **comprovantes de renda**

PEC
PROTEÇÃO DE ECONOMIA COOPERATIVA

Fonte: Webinário MEC, disponível no YouTube.

Ela enfatiza ainda que é necessário que o estudante verifique o custo de vida do local onde ficará, podendo variar o valor mínimo para mais ou menos. Ela dispõe que o responsável deve somar três vezes mais o valor prometido ao estudante, podendo ser dividido entre mais de uma pessoa, sendo o responsável pessoa física ou jurídica (incluindo órgãos governamentais). Como comprovação dessa renda, ele deve apresentar os comprovantes de renda junto com o Termo de Responsabilidade Financeira.

Os discursos aqui dispostos trazem a ideia de elitização do curso e não contemplam situações em que o candidato não consiga se manter em território (principalmente as situações de vulnerabilidade), uma vez que, trazendo a letra de que ele pode ser desligado caso fraude seu documento de responsabilidade financeira, é provável que esse entendimento cause uma espécie de receio do estudante em solicitar auxílio governamental, uma vez que arrisca um possível desligamento do Programa e corrobora para a manutenção de corpos em vulnerabilidade no território, principalmente o PEC-PLE. Ademais, as falas trazem relações de poder, marcadas pelo “vagas gratuitas”, “não vai pagar nada”, reforçando a ideia de que o Brasil coopera com

os países através de uma oferta gratuita, mas que não solicita nada em troca.

Por último, a Portaria dispõe, em seu Artigo 13, que a seleção pode priorizar aqueles que “I – disponham de fonte financiadora institucional”, dessa maneira, ressaltando que o novo decreto, apesar de institucionalizar estudantes que não eram reconhecidos, pode não aceitar mais os mesmos estudantes em processos de seleção futuros, reservando suas vagas àqueles que dispõem de condições financeiras para se custear durante seu período de estudos no Brasil.

CONCLUSÃO

Em vista do caráter atual, tanto dos documentos reguladores, quanto do Processo Seletivo, que ainda está em seu segundo ano em vigor, o vislumbre sobre o PEC-PLE ainda está no plano das possibilidades. Ao analisar o PEC-G, especialmente o PEC-PLE, sob o ponto de vista decolonial, evidencia-se como o Programa, ao mesmo tempo em que oferece oportunidades de formação a estudantes de países em desenvolvimento, reproduz relações de poder coloniais e desigualdades. A priorização de interesses geopolíticos demonstram que o Brasil ainda se posiciona como um norte global de saberes, impondo suas condições e expectativas aos países participantes do programa. Também abre a possibilidade de um programa não mais de cooperação educacional com países em desenvolvimento ao inserir países europeus na composição dos países participantes do PEC-G. Reflete-se como se dará(ão) as novas configurações e estratégias com esses estudantes em comparação aos estudantes participantes até então. Neste sentido, ressalta-se, também, como instrumentos da própria diplomacia brasileira, como o *soft power*, darão diante dos saberes do norte global.

A análise do novo Decreto nº 11.923/2024 e da Portaria Interministerial nº 7/2024, que regem o Programa de Estudantes-

-Convênio de Graduação (PEC-G) e o Programa de Estudantes-Convênio de Português como Língua Estrangeira (PEC-PLE), revela um cenário complexo e multifacetado. Se, por um lado, a formalização do PEC-PLE representa um avanço significativo ao reconhecer e dar visibilidade a um grupo historicamente marginalizado, por outro, a persistência de problemáticas centrais, como a questão do financiamento e a abertura para países europeus, suscita reflexões críticas sobre os rumos do programa.

Por último, a manutenção da exigência de um “responsável financeiro”, sem mecanismos de verificação e acompanhamento, perpetua a vulnerabilidade de muitos estudantes, especialmente os do PEC-PLE, que podem enfrentar dificuldades financeiras durante sua estadia no Brasil. A falta de clareza sobre a concessão de bolsas e auxílios, bem como a priorização de estudantes com “fonte financiadora institucional” nos processos seletivos, levanta dúvidas sobre a real inclusão e acesso ao programa para estudantes de baixa renda¹⁵, que historicamente compõem a maioria do PEC-PLE.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 7.948, de 12 de março de 2013. Dispõe sobre o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação – PEC-G. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 mar. 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/decreto/d7948.htm. Acesso em: 17 out. 2014.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 11.923, de 15 de fevereiro de 2024. Dispõe sobre o Programa de Estudantes-Convênio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 fev. 2024a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/decreto/d11923.htm. Acesso em: 17 out. 2024.

15 Importante ressaltar que, historicamente, a economia do Brasil, quando comparada à média do continente africano, apresenta indicadores macroeconômicos superiores, como PIB e IDH.

BRASIL. **Portaria Interministerial MEC/MRE nº 7, de 4 de junho de 2024**. Brasília: DOU – Imprensa Nacional, 2024b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-interministerial-mec/mre-n-7-de-4-de-junho-de-2024-563765846>. Acesso em: 18 nov. 2024.

CHÁVEZ, F. A. C. **Aqui não é um paraíso, mas é muito bom**: imersão e identidade de jovens africanos francófonos aprendizes de português no Distrito Federal. 2019 Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTROCK, M. C. (Ed.). **Handbook of research on teaching**. London: Macmillan, 1986.

GARCEZ, P. M.; SCHULZ, L. Olhares circunstanciados: etnografia da linguagem e pesquisa em linguística Aplicada no Brasil. **D.E.L.T.A.**, 31, especial, p. 1-34, 2015.

LEAL, F. G.; MORAES, M. C. B. Política Externa Brasileira, Cooperação Sul-Sul e Educação Superior: O caso do Programa Estudante-Convênio de Graduação. **Educação & Sociedade**, v. 39, n. 143, p. 343-359, 5 fev. 2018.

MIGNOLO, W. D. Colonialidad, poder y eurocentrismo. In: LANDER, E. (org.). **La colonialidad del poder**: reflexiones latinoamericanas [A colonialidade do poder: reflexões latino-americanas]. Buenos Aires: CLACSO, 2000. p. 201-225.

OLIVEIRA, L. C. **Políticas Linguísticas e Políticas do Cuidado**: o Pré-PEC-G na Educação Superior Brasileira. 2023. 248 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2023.

RUANO, B. P. **Programa Reingresso-UFPR** – aproveitamento de vagas remanescentes para a reinserção acadêmica de migrantes e refugiados: ações de acolhimento. 2019. 432p. Tese (Doutorado Estudos Linguísticos) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

SOUSA SANTOS, B. S. (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. Cap. 3: A produção do conhecimento nas lutas sociais.

WALSH, C. ¿Qué es la colonialidad del poder? **Hipótesis**, v. 16, n. 32, p. 7-38, 2012.

A PLATAFORMIZAÇÃO NA/DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA VALE A PENA?

Angela Ilivinski Krause
Angela Maria Hoffmann Walesko

“Minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história.”
(Freire, 1996, p. 54)

INTRODUÇÃO

A cultura digital está moldando nossas vidas de maneiras profundas e variadas, transformando não só como nos comunicamos e trabalhamos, mas também como aprendemos e ensinamos. Não se trata de evolução tecnológica, simplesmente, mas de uma verdadeira reconfiguração na forma de vivermos em nível global. A automatização nos processos produtivos e a possibilidade de controle digital têm substituído o trabalho antes realizado por pessoas pelo computadorizado e robotizado e tal reconfiguração já chegou aos ambientes educacionais. É nesse cenário, como apontam Mello, Santos e Pereira (2022, p. 903), “que temos o surgimento de relações de trabalho cada vez mais precarizadas, que se utilizam largamente dos algoritmos e do arsenal digital para controlar a produtividade dos/as trabalhadores/as”.

Situados nesse momento histórico, ideológico e discursivo da cultura digital, cada vez mais temos assumido identidades de

sujeitos digitais¹. Tudo o que antes era analógico, após o advento da *internet*, vem sendo transferido para o digital, incluindo a escola e tudo que a compõe: livros, dicionários, quadro, equipamentos, aulas e o próprio espaço físico escolar. Tal transferência foi acelerada durante o período de isolamento devido à pandemia de covid-19 e, desde então, parece estar, muitas vezes, desenfreada, ao ponto de observarmos que professores de escolas públicas brasileiras vêm sendo substituídos por objetos digitais, tais como aplicativos e plataformas – criados, alimentados e comercializados por empresas privadas, com ideologias coloniais² e capitalistas. Sob uma política de imposição, monitoramento e vigilância de dados e resultados, tais objetos digitais chegam às escolas com o disfarce de inovadoras e inofensivas ferramentas digitais.

A plataformização da educação, um fenômeno crescente nas últimas décadas, refere-se à incorporação massiva de plataformas digitais nas práticas pedagógicas e na gestão do ensino, e está inserida na realidade da chamada “Era da Plataformização”, ou do “Plataformismo”, na qual novas tecnologias são utilizadas em prol de objetivos neoliberais capitalistas, tais como a redução de custos e o aumento da produtividade. Se, por um lado, constatamos que as tecnologias digitais abrem portas para novas possibilidades pedagógicas, permitindo que professores e alunos acessem informações com mais facilidade e experimentem maneiras mais dinâmicas e interativas de ensinar e aprender, por outro, precisamos de formação crítica mínima para constataremos, também, que tais tecnologias impactam a democratização do conhecimento, reforçando desigualdades, reduzindo a autonomia dos professores e desqualificando o trabalho docente, e que o currículo da educação pública acaba sendo ditado pelo conteúdo apresentado em plataformas e “*softwares* de prateleira”, desenvolvidos pela

1 Sujeitos digitais: indivíduos que vivenciam o mundo digital por meio de novas tecnologias que moldam também sua identidade digital.

2 Ideologias coloniais: fundamentam-se na dominação de territórios e povos com imposição de visões de mundo, cultural, economia e língua do dominador que justificam a exploração e a opressão desses povos e territórios.

indústria privada e vendidos ao governo de muitos estados brasileiros. Tal constatação nos permite reconhecer que a utilização da tecnologia na educação não é, portanto, neutra, mas política e ideológica, como reforçam Barbosa e Alves (2023, p. 4):

Ao reconhecer a natureza política e ideológica que permeia o campo da tecnologia no âmbito da cultura digital, para uma compreensão mais ampla e com profundidade, é preciso indagar quais as relações de poder imbricadas e a que projetos formativos e interesses se subordinam, em um exercício investigativo complexo.

Nesse exercício investigativo sugerido pelas autoras, trazemos as seguintes indagações: Quais os impactos sociais da plataformização como um meio para a privatização da educação pública brasileira, a curto e longo prazo? De que tipo de plataformização estamos tratando? Com quais objetivos, conteúdos e metodologias? Quais os papéis assumidos por alunos e professores nesse processo? Como o trabalho docente vem sendo reconfigurado a partir da imposição do uso de plataformas digitais criadas por indivíduos externos à escola? Partindo dessas questões problematizadoras, temos o objetivo, neste texto, de brevemente discutir criticamente os principais impactos da cultura digital e, especificamente, da plataformização no contexto de ensino e aprendizagem de inglês, por ser a única língua estrangeira obrigatória na educação básica pública no Brasil nos últimos anos, apresentando os pontos positivos e as oportunidades trazidas por plataformas educacionais, mas, sobretudo, destacando os desafios que emergem de sua utilização imposta e desigual em escolas paranaenses e apontando prováveis consequências disso, a curto e longo prazo. Para isso, utilizamos a plataforma Inglês Paraná (Inglês PR) como contexto de investigação empírica, considerando não apenas a fundamentação teórica gerada a partir de publica-

ções acadêmicas, mas também algumas das inúmeras discussões e publicações de reportagens nos meios de comunicação sobre a utilização da tecnologia digital para “facilitar o processo de ensino-aprendizagem” de estudantes brasileiros.

Essa discussão faz parte de uma pesquisa de mestrado em Educação, na qual nós, autoras deste capítulo, estamos envolvidas. A partir das questões problematizadoras apresentadas e teoricamente fundamentadas neste texto, buscamos responder o questionamento que intitula este capítulo: a plataformização na/da educação brasileira vale a pena? Esperamos que nossas reflexões incitem novas discussões e contribuam com outras pesquisas acadêmicas, em andamento ou futuras, acreditando que, com elas, podemos exercer nosso dever de cidadãs e cidadãos de questionar criticamente o que é imposto na área da educação para que sejamos também, de alguma forma, agentes de mudança social em nosso país.

PLATAFORMA, PLATAFORMISMO E PLATAFORMIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

As sociedades contemporâneas têm vivenciado um acelerado processo de transformações tecnológicas, intensificado na última década no período de pandemia e de pós-pandemia de covid-19, uma vez que o mundo, em diferentes setores socioeconômicos, precisava de mídias digitais que permitissem meios de comunicação eficientes para atender às necessidades da indústria e do comércio de forma virtual. Nesse processo surgiram as plataformas digitais como “infraestruturas de intermediação” (Pessanha, 2020), ou seja, além de serem meio de comunicação, transformam e mediam a produção e o consumo mundialmente, alterando, também e cada vez mais, as relações sociais. Elas estão por toda a parte, do setor de atividades agropecuárias ao do *e-commerce*, incluindo o da educação.

As plataformas são instrumentos para a plataformização e o plataformismo enquanto processos. Veremos a diferença entre esses dois conceitos adiante. Obviamente a educação, uma área que teve, especialmente durante o isolamento exigido no período pandêmico, seu caráter de *commodity* ou mercado de ensino reforçado, foi muito visada como um espaço de lucro pelas *Big Techs*, donas de plataformas-raiz e executoras de plataformas, bem como pelas *Ed Techs*.

Durante a pandemia, as estruturas das escolas e universidades precisaram contar com tecnologia das *Big Techs* e *Ed Techs* para poderem sobreviver ao período de isolamento social. Muitas plataformas institucionais foram criadas e outras, como o *Teams*, *Meet* e *Zoom*, adaptadas para o ensino e comercializadas, caracterizando-se, por isso, verdadeiros “potes de ouro no final do arco-íris” para as *Big Techs*. A educação remota tornou-se um ramo lucrativo e muitos “empresários” – entre os quais vários que não tinham nenhuma formação na área educacional –, investiram em cursos remotos nas mais variadas áreas do conhecimento. Muitos contavam com a expertise de jovens universitários que, no desespero da crise econômica causada pelo desemprego que enfrentavam em suas famílias, aceitavam trabalhos com baixíssima remuneração, sem direitos trabalhistas e com quase nenhum apoio, nem mesmo em termos de recursos tecnológicos: atuavam de suas casas, custeando *internet* e equipamentos, e ainda tinham que pesquisar e/ou elaborar material didático próprio.

Licenciandos em Letras estavam entre as vítimas desse novo sistema capitalista da educação remota por meio de plataformas digitais, aplicativos e canais como o *YouTube*: não foram poucos os que, durante a pandemia, e mesmo no período pós-pandemia, sujeitaram-se a coordenar e/ou ministrar cursos de idiomas nessas condições de trabalho e ainda com o risco de processos judiciais por direitos autorais, já que buscavam e utilizavam materiais didáticos prontos na *internet* sem a devida autorização. Infelizmente,

esse é o cenário corrente três anos após a pandemia. Foi um caminho sem volta. O *on-line* parece ter chegado para ficar, trazendo uma sensação imediata de liberdade, economia de tempo e de dinheiro, já que evita, entre outros infortúnios, deslocamentos.

Muitos professores de inglês recém-formados dizem preferir ministrar aulas particulares *on-line* no conforto de suas casas a enfrentar a dura realidade da desvalorização profissional no ensino presencial: contratos temporários e com pouca remuneração, escolas sucateadas, salas cheias e turmas heterogêneas, falta de recursos didáticos, pressão com a imposição da utilização de materiais digitais externos com viés conteudista, mecanicista e metodologicamente ultrapassados, horas-atividade sendo consumidas com trabalho burocrático de preenchimento de relatórios e documentos, monitoramento contínuo, falta de autonomia, desrespeito aos educadores pela comunidade discente e por seus familiares, trabalho extra não-remunerado de planejamento e correção, entre outros problemas. E assim seguimos rumo ao “apagão de professores”!

Infelizmente, a falta de professores nas escolas, em especial nas públicas, não é um desafio recente. Em algumas áreas e em localidades mais remotas é um problema que se arrasta há décadas, em vez de ser discutido com seriedade pelo Ministério da Educação e pelos governantes para que se chegue em políticas públicas que valorizem os educadores e priorizem oferta, no ensino superior, de formação inicial e continuada gratuita e de qualidade, uma vez que há no Brasil, segundo o Censo Escolar de 2019, cerca de 43 milhões de alunos matriculados na Educação Básica (Inep, 2019), sendo a maioria na rede pública de ensino. Sobre a escassez de professores, uma pesquisa do Inep em 2022 mostrou que

Mesmo se todos(as) os(as) licenciados(as) de 2010 a 2021 ministrassem aulas na disciplina em que se formaram nos anos finais do ensino fundamental e

no ensino médio em 2022, ainda assim o país teria dificuldades para suprir a demanda por professores(as). [...] Os números confirmam a impressão de que o desinteresse pela profissão é a principal questão a ser resolvida. “De 2014 a 2019, a taxa de ociosidade de licenciaturas em instituições públicas foi de cerca de 20%, enquanto em 2021 esse percentual subiu para 33%” (APP Sindicato, 2023).

Nóvoa (2017) adverte que “um entendimento equivocado das consequências da revolução digital ou da conectividade para a aprendizagem também contribui para a crescente erosão dos professores e da escola pública” (2017, p. 110). Obviamente, não somente professores de línguas, mas também diversos outros profissionais hoje atuam *home office*: psicólogos, atendentes de *telemarketing*, vendedores, entre outros. Embora nem todos percebam, em diversas áreas, principalmente na educacional, há um alto preço pago para que esse novo mundo remoto e plataformizante continue operante. Esse preço envolve outras questões éticas e cidadãs e já vem impactando as identidades e a agência das pessoas.

Luta-se na educação no Brasil por um país mais justo e inclusivo desde a década de 1960, quando Paulo Freire já questionava o sentido da educação, o papel da escola, do professor e dos alunos como agentes de transformação social por meio do pensamento crítico-reflexivo. Há mais de 50 anos, em seu primeiro *best-seller*, *Pedagogia do Oprimido* (1987), Freire criticava a “educação bancária” presente nas escolas como um instrumento de opressão pelo qual “a narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado”. Mais ainda, “a narração os transforma em ‘vasilhas’, em recipientes a serem ‘enchidos’ pelo educador. [...] Quanto mais se deixem docilmente ‘encher’, tanto melhores educandos serão” (Freire, 1987, p. 33). Era a educação que formava, segundo o educador e filósofo

pernambucano “Homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros. Homens espectadores e não recriadores do mundo”, vistos como “seres da adaptação, do ajustamento” (Freire, 1987, p. 63). Paulo Freire sempre postulou a educação dialógica e problematizadora, que desafie os educandos a agirem criticamente no mundo:

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada (Freire, 1987, p. 40).

Numa era de “plataformização”, em que as tecnologias *on-line* assumem um papel central no processo educacional, substituindo, aparentemente, o papel do professor, tais perspectivas freireanas se fazem muito atuais e importantes. É imprescindível questionarmos a naturalização das plataformas e “desmontar a sua lógica extrativista e de concentração de poder e lucros, contra os direitos coletivos da sociedade”, como afirma Roberto Moraes Pessanha (Blog do Roberto Moraes, 2023), um estudioso das transformações do Modo de Produção Capitalista (MPC) que investiga a economia e o uso de plataformas como “um fenômeno multidimensional e transescalar e que sua interpretação depende de múltiplos campos de saber”.

Comparando a plataformização ao Fordismo da década de 1920 e ao Toyotismo nos anos de 1980 e 1990, o autor sugere o Plataformismo como uma nova etapa do MPC, que convive simul-

taneamente com as anteriores e pode ser definida por Pessanha como um modelo de negócio inovador, caracterizado pela financeirização e digitalização, que supera a eficiência da tradicional linha de montagem ao explorar simultaneamente as Plataformas Digitais (PDs) tanto como canais de comunicação quanto como ferramentas de produção, funcionando como uma nova versão da linha de montagem no ambiente digital. Nessa “nova linha de montagem”, vivemos “num ritmo 24/7 (24 horas e em 7 dias da semana), *on-line*, com o universo técnico-digital onipresente em nossas vidas através da internet móvel dos dias atuais” (Pessanha, 2020, p. 3).

Imagem 1 – Plataformismo – Transformações no Modo de Produção Capitalista



Fonte: Pessanha (2020).

Pessanha (2020) apresenta o fenômeno do Plataformismo como multidimensional, composto pela Dimensão Econômica, Inovação tecnológica (C&T); Trabalho; Espacial (Goeconômica e Geopolítica); Política, Cultural e das redes social-comunitárias, incluindo o setor da educação, conforme o autor descreve no quadro a seguir:

Imagem 2 – Plataformismo – Transformações no Modo de Produção Capitalista

O fenômeno do Plataformismo visto em seis dimensões	
Dimensão	Características
1 Econômica	Hiperconcentração e oligopolização. Plataformas-raiz exercem um vampirismo digital. Circuito de extração valor. Centralização espacial. Relação entre Financeirização, IT e Startupização. Transformações no Modo de Produção Capitalista. Novo ciclo de acumulação.
2 Desenvolvimento, I.T., Startupização e fetiche da tecnologia	Ampliação da digitalização da vida social; Ideia difusa de progresso na sociedade contemporânea; explosão de editais de <i>startups</i> .
3 Trabalho e sua precarização	Individualização. Sujeito-empresário contra a organização coletiva e sindical; GIG Economy, "Freelance Economy", "Economia Sob Demanda" que compreende trabalhadores temporários e sem vínculos empregatícios (<i>freelancers</i>).
4 Cultural, das Redes (Societal) e Social-Comunitário	Transformações nas relações sociais, fragmentadas espacialmente e simultaneamente interconectadas de forma digital, através das redes sociais, <i>home office</i> , <i>homeschooling</i> , <i>streamings</i> etc. Cronofagia (roubo do tempo e do sono do "não trabalho").
5 Espacial, Geoeconômica e Geopolítica	Centralização espacial (EUA e China) e segmentação setorial. Lugares escolhidos x lugares abandonados (iluminados x opacos); Guerra tecnológica como parte da guerra comercial.
6 Política	Tecnopolítica. BD e IA são utilizados para manipular as democracias globais. Algoritmos de Opressão (NOBLE, Safia, 2018); Capitalismo de Vigilância (ZUBOFF, 2015); Engenheiros do Caos (DA EMPOLI, 2019). Algoritmos alimentam um neoimperialismo digital. Tecnopolítica avança assassinando a democracia liberal do Ocidente.

Elaboração: PESSANHA, 2020.

Fonte: Pessanha (2020).

A reestruturação global pós-pandemia por meio da digitalização, considerando-se todas essas dimensões apresentadas nos mais diversos setores socioeconômicos, deu origem também, a empresas-plataformas denominadas *startups*, por desenvolverem, em sua maioria, plataformas digitais para os mais diversos nichos sociais. Além das *Startups* Educacionais – as *Ed Techs*, há também Plataformas Digitais Educacionais entre as mais diversas *startups*. Ressaltamos que, em sua maioria, são empresas-plataformas privadas sendo contratadas, inclusive, por governos estaduais brasileiros, como o do estado do Paraná e de São Paulo, entre 2022 e 2024. É a privatização da educação pública passando despercebida por muitos profissionais da educação que ingenuamente acreditam que a utilização, obrigatória e imposta, de plataformas digitais nas escolas objetiva dar acesso (mesmo que precário) às novas tecnologias e facilitar a vida dos professores que não precisariam nem planejar e nem ministrar aulas, já que

assumem apenas a função de tutores ou monitores em laboratórios. Não há discussão apropriada e consenso entre secretarias de educação e professores sobre concepção de educação, conteúdos ou metodologia para seu ensino-aprendizagem antes da contratação milionária de tais plataformas digitais. Mesmo após meses, ou anos de utilização, a voz de professores e alunos apontando para os problemas e as precariedades que enfrentam quanto à utilização de tais plataformas não é ouvida.

PLATAFORMIZAÇÃO, CONTROLE E DESMONTE DO TRABALHO DOCENTE

Há décadas a formação de professores, seja inicial ou continuada, no Brasil e no mundo, tem buscado o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico-reflexivo dos docentes para que sejam capazes de teorizar sua prática pedagógica, bem como de praticar o que teorizam, em vez de apenas aplicar passivamente teorias de ensino-aprendizagem propostas por outros, geralmente externos ao ambiente escolar. Para isso, é essencial que tais educadores sejam também pesquisadores questionadores dos seus próprios saberes e fazeres docentes, bem como das ideologias dominantes que os permeiam. Portanto, é fundamental que os professores,

em vez de assumirem a identidade de técnicos, aplicadores de teorias criadas por outros, ou “dadores” de aulas prontas, se assumam como analistas, revisores e produtores de teorias, construtores do conhecimento ao enxergarem os contextos nos quais se inserem e acreditarem-se capazes de atuar sobre eles, como agentes de mudança (Walesko, 2019, p. 20).

As novas identidades de professor-pesquisador-educador têm sido cada vez mais enfatizadas nas instituições de formação

docente justamente por vivermos, no século XX, um momento histórico muito complexo “marcado por fluxos de todos os tipos, fluxos de pessoas, acima de tudo fluxos de capital, fluxos de artigos, fluxos de informações e esses fluxos acontecem com uma rapidez enorme” (Menezes de Souza, 2011, p. 279). O mundo complexo, globalizado e cada vez mais digital tem exigido uma reconfiguração da escola tradicional como local de transmissão do conhecimento e do papel dos profissionais de educação nela atuantes, que pareciam um tanto alheios a todos esses fluxos. A impressão é de que o mundo dentro dos muros da escola girava em uma velocidade muito mais lenta, de certa forma alienado ao mundo externo, apesar dos desafios que vinha enfrentando com a tecnologia não apenas digital, cada vez mais presente e cada vez mais almejada dentro das salas de aula. Ou a escola e os educadores aceitavam e aprendiam a lidar e inserir as novas tecnologias em suas práticas docentes ou o abismo entre eles e seus alunos, os chamados “nativos digitais”, aumentaria em proporções incontáveis. Era urgente aprender a interagir com esses alunos de perfil imediatista e pragmático, que buscam a aplicação do que aprendem no “aqui e agora” e que sabem buscar informações por terem acesso fácil à informação via internet, mas que, nem sempre, sabem transformar tais informações em conhecimento e, muito menos, desenvolveram, interagindo no seu mundo virtual fora da escola, capacidade crítica para problematizar e questionar o que acontece à sua volta e as ideologias dominantes. Tais reflexões nos lembram das palavras de Paulo Freire, em seu livro *Pedagogia da Autonomia*, quando, já em 1996, trazia a questão do tecnicismo e sua relação com o ato de educar:

É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode

dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar (Freire, 1996, p. 24).

A ânsia por uma remodelagem imediata da escola e da educação a qualquer custo, aliada à obrigatoriedade da utilização mais intensiva da tecnologia digital para que a escola pudesse sobreviver aos tempos de pandemia em 2020 e 2021, fez com que o neotecnicismo redefinisse o trabalho docente e definisse, por meio da plataformização da educação, “o quê, quando e como se ensina” (Freitas, 2018, p. 105). Nunca antes as palavras de Freire, na década de 1960, em *Educação como prática para a liberdade*, pareceram-nos tão atuais quando refletimos sobre o controle e o desmonte do trabalho docente nessa sociedade plataformizada:

[...] infelizmente, o que se sente, dia a dia, com mais força aqui, menos ali, em qualquer dos mundos em que o mundo se divide, é o homem simples esmagado, diminuído e acomodado, convertido em espectador, dirigido pelo poder dos mitos que forças sociais poderosas criam para ele. Mitos que, voltando-se contra ele, o destroem e aniquilam. É o homem tragicamente assustado, temendo a convivência autêntica e até duvidando de sua possibilidade (Freire, 1967, p. 44).

A organização do processo pedagógico, sendo submetido a indivíduos externos à escola, contratados por empresas privadas neoliberais, acaba desqualificando o papel do professor, desintelectualizando-o e reduzindo sua atuação à de técnico ou à de tutor aplicador de conteúdos predeterminados e produtor de relatórios como meios de controle de seu trabalho docente ou cumpridor de exigências e prazos impostos por avaliações externas.

A padronização rigorosa do ensino se impõe pela pressão exercida por avaliações em larga escala e

pelo atendimento aos índices de desempenho e às metas. Em vista disso, as avaliações externas assumem o papel de submeter instituições e profissionais a determinadas práticas e procedimentos (Hypólito, 2011, p. 71).

Além de percebermos essa realidade como oposta ao discurso de formação crítico-reflexiva de professores e, por sua vez, de seus alunos, também concordamos com a professora doutora Renata Peres Barbosa (2023) quando afirma que a hiperburocratização do trabalho docente tem gerado insatisfação, desmotivação e adoecimento dos professores e reflete sobre esses seres um preço muito alto a se pagar pela venda de nossas escolas às empresas privadas desenvolvedoras de plataformas sem qualquer consulta ao corpo docente obrigado a utilizá-las em sala. Barbosa (2023) aponta, ainda, que os conteúdos e a metodologia estruturalista e tecnicista presente nas atividades propostas nas plataformas digitais impostas às escolas pelas Secretarias de Educação no Brasil negligenciam o acesso ao conhecimento científico e ao pensamento crítico, ressaltando a importância de reconhecermos a natureza política da inovação tecnológica e de refletirmos sobre os impactos dessa tecnologia, do modo como está sendo colocada nas escolas, a curto e longo prazos por meio de questionamentos como: A utilização de plataformas foi uma demanda do corpo docente? Quais problemas educacionais vieram a ser solucionados com essa utilização e que outros problemas surgiram a partir dela? Que tipo de formação docente é exigida para o trabalho com as plataformas? Como resolver a questão das desigualdades de condições entre as escolas?

Inspiradas pelo pensamento freireano de que “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro” (Freire, 1996, p. 17), cabe-nos, ainda, questionar se realmente há docência em aulas em que o professor leve sua

turma para um laboratório onde os alunos realizarão atividades mecânicas em plataformas digitais que adotam a “educação bancária” como concepção de ensino e aprendizagem de conteúdos sem oportunidade de desenvolvimento do pensar crítico, tão necessário para a formação cidadã dos profissionais brasileiros em um futuro não tão distante.

A memorização mecânica do perfil do objeto não é aprendizado verdadeiro do objeto ou do conteúdo. Neste caso, o aprendiz funciona muito mais como paciente da transferência do objeto ou do conteúdo do que como sujeito crítico, epistemologicamente curioso, que constrói o conhecimento do objeto ou participa de sua construção. É precisamente por causa desta habilidade de apreender a substantividade do objeto que nos é possível reconstruir um mal aprendizado, o em que o aprendiz foi puro paciente da transferência do conhecimento feita pelo educador (Freire, 1996, p. 48).

Todos esses questionamentos, há muito presentes como inquietações ao longo de nossa pesquisa sobre plataformização, infelizmente não possuem respostas prontas, mas nos levam à percepção de que, a cada dia, cada vez mais, o educador está sendo controlado e pressionado e, em muitos casos, substituído por um tutor ou monitor vistos como mão de obra menos resistente, ou por roteiros autoguiados de trabalho. Devemos nós, profissionais da educação, nas escolas e universidades, simplesmente nos rendermos ao fatalismo neoliberal e aceitarmos essa nova realidade de “mãos atadas” ou resistirmos e lutarmos por uma educação mais democrática e justa, como sugere Freire com a certeza de que

Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas. A acomoda-

ção em mim é apenas caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade (Freire, 1996, p. 34).

Diante dessas reflexões, fica claro que a crescente plataforma da educação e a imposição de modelos tecnicistas têm impactos profundos na formação crítica e autônoma de professores e estudantes. Ao reduzir o papel do docente a uma função meramente operacional e padronizar o ensino, compromete-se a essência da educação como um espaço de construção do conhecimento e da emancipação. É por isso que se torna cada vez mais urgente resistir a essas tendências e fortalecer uma prática pedagógica alinhada aos princípios freireanos de uma educação libertadora. Em vez de simplesmente aceitarem as imposições do mercado e das políticas neoliberais, os educadores precisam se reconhecer como protagonistas da transformação social. Isso significa questionar as condições impostas, defender a valorização do pensamento crítico e estimular a participação ativa dos estudantes na construção coletiva do saber. A luta por uma escola democrática e dialógica não pode ser negligenciada. Afinal, é dela que depende a formação de cidadãos conscientes, capazes de compreender e transformar a realidade para construir uma sociedade mais justa e equitativa.

A PLATAFORMA INGLÊS PARANÁ

A partir das experiências de uma das autoras pesquisadoras deste trabalho como professora de uma escola no subúrbio da cidade de Curitiba (Paraná) com a utilização semanal da plataforma Inglês Paraná em suas aulas, buscamos refletir, nesta seção, sobre como uma plataforma focada em interesses comerciais, ao ser incorporada ao currículo escolar, vem transformando o professor em um tutor de laboratório e de informática. A plataforma Inglês

Paraná (agora denominada pela Secretaria Estadual de Educação como um recurso educacional digital) foi inserida no planejamento dos professores em meados de 2021, logo após o retorno às aulas presenciais pós-pandemia. Até esse momento, utilizava-se o *Google Classroom* e o *Google Meet* como meios de comunicação não presencial para aulas, tarefas e trabalhos.

Barbosa (2023) destaca que foram investidos R\$ 12,9 milhões na plataforma Inglês Paraná, justificando o capital pela conexão entre o uso de tecnologias e os avanços numéricos na aprendizagem. Em 2022, o então Secretário de Educação, Renato Feder, afirmou que houve um avanço perceptível entre os alunos na utilização dessas plataformas, com a produção de diversas redações e a realização de vários exercícios de inglês. Entretanto, a questão da aprendizagem significativa, do conteúdo e da metodologia de ensino nessa plataforma foi pouco abordada e essa é outra discussão que pretendemos trazer neste texto, a partir da geração parcial de dados da pesquisa em andamento, enfatizando que, por trás de qualquer tecnologia ou recurso digital e de suas discursividades digitais, temos, antes de tudo, recursos humanos.

Esses recursos humanos são dotados de historicidade, produzidos por “seres sócio-históricos, sujeitos simbólicos que se significam e significam o mundo em que vivem” (Orlandi, 2012, p. 147). São, portanto, esses seres humanos, ideológicos, perpassados por relações de poder, aqueles que desenvolvem o conteúdo digital disponibilizado nas plataformas e que estão a serviço de determinadas empresas que, por sua vez, também determinam o quê e como será apresentado seu conteúdo digital, seguindo ordem e objetivos capitalistas e coloniais.

Considerando que o uso da plataforma nas escolas públicas de educação básica iniciou primeiramente no estado do Paraná, podemos dizer que os alunos paranaenses foram as “cobaias” de um tipo de experimento cuja metodologia havia sido utilizada apenas no ensino de língua inglesa para adultos em empresas e,

na sequência, adotada pelo governo de estados como São Paulo e Mato Grosso. Na teoria e na orientação, os alunos são levados ao laboratório semanalmente ou quinzenalmente para que realizem as atividades de maneira autônoma e individual de acordo com níveis preestabelecidos pelo teste de nivelamento feito no início do ano letivo ou quando a matrícula na rede é efetivada.

Em algumas escolas o acesso à plataforma é realizado em *tablets* disponibilizados nas salas de aula. É importante ressaltar, entretanto, que a maioria dos colégios possui apenas um laboratório, que nem sempre apresenta funcionamento adequado devido à insuficiência ou à falta de equipamentos para todos os alunos de uma turma ou de acesso à *internet* e estabilidade de conexão e, como o uso das plataformas é imposto em várias disciplinas, o laboratório e os equipamentos acabam sendo disputados entre os professores e, em alguns casos, motivo de discussões entre colegas de trabalho, mesmo quando há um cronograma semanal para sua utilização.

Embora a precariedade na estrutura física da maioria das escolas estaduais do estado do Paraná e do país – e não apenas quanto à tecnologia, mas em questões de ordem básica e mínima (salas e mobília danificadas, falta de quadras poliesportivas ou e manutenção das existentes, falta de água, luz, ventilação ou aquecimento, pintura, encanamento etc.) – seja um problema que vem sendo negligenciado há décadas e que impacta desastrosamente a qualidade da educação em nosso estado e no Brasil e que mereça nosso olhar em publicações científicas enquanto instrumento de denúncia, luta e resistência, não será escopo deste texto, cujo foco se volta para a reflexão sobre o conteúdo e a metodologia empregada na plataforma Inglês Paraná.

A concepção de educação e a metodologia de ensino-aprendizagem proposta nessa plataforma se assemelham bastante à “educação bancária” discutida por Freire, na qual o aluno é tratado como um simples receptor de conhecimento, como apontamos

brevemente no início do capítulo. Nesse modelo, o professor atua como transmissor de informações, que eventualmente serão reproduzidas pelo estudante em sua comunidade:

Por isso também é que ensinar não pode ser um puro processo, como tanto tenho dito, de transferência de conhecimento da ensinante ao aprendiz. Transferência mecânica de que resulte a memorização maquinal que já critiquei. Ao estudo crítico corresponde um ensino igualmente crítico que demanda necessariamente uma forma crítica de compreender e de realizar a leitura da palavra e a leitura do mundo, leitura do texto e leitura do contexto (Freire, 1997, p. 23).

Ao realizar atividades mecânicas, o aluno não reflete sobre a sociedade em que está inserido nem sobre seu papel como indivíduo nesse contexto. Assim, esses “exercícios escolares” – frequentemente repetitivos e impositivos – raramente apresentam uma justificativa clara. Como resultado, resta aos alunos apenas a aceitação tácita e pouco crítica das chamadas “obrigações escolares”.

Assim como Freire, Romanowski (2023, p. 114) enfatiza a importância de discutir, no ambiente escolar, questões que refletem os desafios enfrentados pela sociedade contemporânea, como a “relação escola-família, crianças em situações de vulnerabilidade, *bullying*, drogadição, violência, crianças falantes de outras línguas devido à imigração de famílias de refugiados, entre outras situações, que se tornam demandas evidentes no cotidiano escolar”. Essas temáticas, por sua relevância social e educativa, transcendem disciplinas específicas, podendo e devendo ser trabalhadas de forma interdisciplinar, enriquecendo o processo de ensino e aprendizagem ao promover a formação crítica dos alunos.

Abordar esses temas não apenas enriquece a prática pedagógica, mas também contribui para preparar os estudantes para

uma convivência cidadã mais consciente e empática. Tais debates oferecem oportunidades para reflexões mais profundas sobre os contextos socioeconômicos e culturais em que os alunos estão inseridos, promovendo uma educação que vai além da memorização de conteúdos e que valoriza a compreensão do mundo e o papel de cada indivíduo na transformação da realidade. No entanto, o cenário educacional contemporâneo apresenta desafios que comprometem essa abordagem. A crescente pressão por resultados numéricos, métricas de desempenho e acessos às plataformas digitais têm impactado significativamente a autonomia docente. Os professores, frequentemente submetidos a um monitoramento constante, veem suas práticas pedagógicas limitadas por demandas institucionais que priorizam resultados quantitativos em detrimento de abordagens qualitativas e reflexivas.

Como apontam Barbosa e Alves (2023, p. 19), “observa-se, portanto, o recuo da autonomia docente em um movimento de desintelectualização e, conseqüentemente, de esvaziamento científico e pedagógico”. Essa realidade evidencia uma desconexão entre as necessidades formativas dos alunos e as práticas impostas pelo sistema educacional, que muitas vezes negligencia a dimensão humanizadora e crítica da educação, priorizando o cumprimento de metas e indicadores. É essencial refletir sobre os impactos dessas demandas no cotidiano escolar e buscar alternativas que valorizem o papel do professor como agente crítico e transformador. Reconhecer a importância de uma educação pautada em práticas dialógicas e contextualizadas é fundamental para enfrentar os desafios da contemporaneidade e promover um ensino que atenda às demandas sociais e culturais dos estudantes, fortalecendo tanto a autonomia docente quanto a formação integral dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou refletir sobre a dinâmica da plataforma na educação brasileira, sobre como as plataformas moldam a educação no Brasil e também levantar questões críticas sobre democratização do conhecimento, autonomia docente e impactos sociais a curto e longo prazo.

A análise das plataformas digitais no contexto educacional, especialmente da plataforma Inglês Paraná, evidencia o aumento dos desafios estruturais e ideológicos associados à sua implementação. As ferramentas digitais, sob o pretexto de inovação e modernização, frequentemente reforçam desigualdades e reduzem o papel dos professores a meros aplicadores de conteúdos predeterminados, fazem os mestres se transformarem em robôs que passam tarefas prontas, desconsiderando a importância do processo educativo como espaço de formação crítica e transformação social.

A partir dos princípios freireanos, reforçamos a importância de uma educação dialógica e problematizadora que permita aos educadores e educandos assumirem papéis de sujeitos ativos na criação do conhecimento. É essencial que políticas públicas sejam formuladas não apenas para integrar tecnologias ao ensino, mas também e principalmente para garantir que essas inovações sirvam à formação integral e ao fortalecimento da autonomia pedagógica.

Esperamos que as reflexões apresentadas neste trabalho possam estimular discussões mais amplas e críticas sobre a plataforma da educação, contribuindo para práticas educativas mais justas e inclusivas. O caminho para a transformação educacional deve ser percorrido com diálogo, resistência ao fatalismo neoliberal e comprometimento com a formação cidadã de todos os envolvidos no processo educacional.

REFERÊNCIAS

APP SINDICATO. **Desvalorização da carreira leva Brasil a registrar déficit de professores(as) em todas as áreas**. 2023. Disponível em: < <https://appsindicato.org.br/desvalorizacao-da-carreira-leva-brasil-a-registrar-deficit-de-professoras-em-todas-as-areas/>>. Acesso em: 10 jun.2025.

BARBOSA, R. P.; ALVES, N. A reforma do Ensino Médio e a Plataformização da Educação: expansão da privatização e padronização dos processos pedagógicos. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 21, p. 1-26, 2023. Disponível em: A Reforma do Ensino Médio e a Plataformização da Educação | Revista e-Curriculum (pucsp.br) Acesso em: 30 set. 2024.

BORTOLAZZO, S. F. O sujeito digital multitarefa: entre tecnologias e educação. **Revista Educação e tecnologia**, CEFET MG, 2016.

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

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Professora, sim, tia, não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'Água, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, L. C. de. **A reforma empresarial da educação**: a nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

HYPOLITO, Á. M. Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente. **Educação: Teoria e Prática**, São Paulo, v. 21, n. 38, p. 59-78, 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Censo da Educação Básica 2019**: Resumo Técnico. Brasília, 2020. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-02/censo-escolar-matriculas-na-educacao-basica-cresceram-em-2022>>. Acesso em: 11 mar. 2025.

MELLO, M. B.; SANTOS, C. S. F.; PEREIRA, R. S. A outra face da era digital: nova gestão pública e controle do trabalho docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 36, p. 899-916, set./dez. 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.22420/rde.v16i36.1642>>. Acesso em: 14 mar 2025.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? Formação desformatada: práticas com professores de língua inglesa. Campinas: Pontes Editores, 2011. Disponível em: <<https://>>

www.researchgate.net/publication/257919727_O_Professor_de_Ingles_e_os_Letramentos_no_seculo_XXI_metodos_ou_etica>. Acesso em: 14 mar. 2025.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2024.

ORLANDI, E. **Discurso em Análise**: sujeito, sentido, ideologia. Campinas: Pontes Editores, 2012.

PESSANHA, R. M. Inovação, financeirização e startups como instrumentos e etapas do capitalismo de plataformas. In: GOMES, M. T. S.; TUNES, R. H.; OLIVEIRA, F. G. **Geografia da inovação**: territórios, redes e finanças. Rio de Janeiro: Consequência, 2020. p. 433-468.

PESSANHA, R. M. Plataformização da educação: um debate necessário. **Blog do Roberto Moraes**. [S. l.], 1 jul. 2023. Disponível em: <<https://www.robertomoraes.com.br/2023/07/plataformizacao-da-educacao-um-debate.html>>. Acesso em: 23 nov. 2024.

ROMANOWSKI, J. P.; SAHEB, D.; OLIVER MARTINS, P. L. Formação pedagógica do professor na contemporaneidade. In: PTYJMA, M. F.; BRIDI, J. C. A.; STREMEL, S. (org.). **Currículo e formação de professores**: considerações sobre o desenvolvimento profissional. Curitiba: EDUTFPR, 2023. p. 201-128. [recurso eletrônico].

WALESKO, A. M. H. **Formação inicial e o mito do “falante nativo”**: construções identitárias de professores de inglês em uma comunidade de prática. Orientador: Francisco Carlos Fogaça. 2019. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/handle/1884/60880>>. Acesso em: 15 mar. 2025.

JULIÁNS TAMBÉM PODEM SER SEREIAS E OUTROS SERES: ANÁLISE DE DISCURSO POLÍTICO CONTRA A REPRESENTATIVIDADE QUEER NAS ESCOLAS PÚBLICAS

Wemerson Damasio

“Eu tenho imunidade para falar que sou
homofóbico, sim, com muito orgulho, se é para
defender as crianças nas escolas.”

(Bolsonaro, 2013)¹

INTRODUÇÃO

A epígrafe que antecede este texto é apenas uma de muitas outras já ditas pelo próprio sujeito em contextos similares, mas esta, em específico, ilustra o quanto ainda é necessário um movimento para que discursos inundados de violência sejam cada vez menos comuns, principalmente quando são legitimados por figuras políticas influenciadoras que, em tese, deveriam governar para todas, todes e todos. Por isso, deposito minhas esperanças no “que fazer” (Freire; Nogueira, 1993), despindo-me da distopia e ornamentando-me de utopias.

1 Transcrição de recorte de uma entrevista concedida ao canal do YouTube TWTV, em junho de 2013, quando o ex-presidente ainda era deputado federal pelo Rio de Janeiro e que repercutiu nas redes em 2018. A fonte primária não foi encontrada por este autor, no entanto, alguns canais do YouTube disponibilizaram trechos da entrevista. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Isp3MEtknzK>. Acesso em: 16 nov. 2024.

As minhas utopias envolvem lutas. Acerca delas, Paulo Freire, em *El grito manso* (2003), alerta que aquilo que fazemos hoje não é necessariamente para nós, mas para aqueles que ainda virão e, por isso, não devemos desistir da luta. Sob essa ótica e ainda inspirado em Freire, transgriro a epígrafe para falar que, “se é para defender as crianças queer nas escolas eu vou lutar e, sim, com muito orgulho”. Dito isso, é nessa perspectiva que este texto se constrói e se costura, como uma forma de enfrentamento às consciências ingênua e mágica (Freire, 2022) numa tentativa de buscar rachaduras nas situações-limite (Freire, 2023b), às quais as identidades queer estão expostas dentro e fora da escola, buscando contribuir na arquitetura de consciências críticas (Freire, 2022).

Para isso, este texto está dividido em quatro seções. Na primeira, de maneira breve, apresentarei uma contextualização acerca da construção e manutenção das sexualidades hegemônicas, a partir das considerações de Michel Foucault sobre o poder, o discurso e as normatividades sexuais, além dos contributos de Judith Butler, que problematiza as noções de gênero e sexualidade como construções sociais/discursivas e performativas. Nesse contexto, discutirei também a importância de abordar corpos queer na escola, ressaltando a relevância de uma educação que seja inclusiva e desafiadora das normas heteronormativas, com base nos conhecimentos de Luiz Paulo da Moita Lopes e Guacira Lopes Louro. Estes autores destacam a necessidade de um ensino que problematize as relações de poder e as identidades sexuais de forma a promover a emancipação das identidades marginais.

Na sequência, tratarei do discurso como forma de poder, conforme explorado por Foucault, que vê a linguagem não apenas como um reflexo da realidade, mas como um elemento ativo na formação e perpetuação das relações de dominação. Farei também uma análise sobre o discurso como opressão, tomando por base as críticas de Paulo Freire, que sublinha a importância de uma educação libertadora capaz de transgredir as estruturas tradicio-

nais e permitir a conscientização crítica dos sujeitos. Ao integrar essas duas abordagens, buscarei evidenciar como o discurso sobre sexualidade é utilizado para exercer controle e exclusão, e como, ao mesmo tempo, pode ser um espaço de resistência e transformação.

A terceira seção está reservada para a análise de discursos proferidos durante o período eleitoral em 2024, que tem como disparador um livro de literatura com temática queer. Nessa parte, a análise será centrada principalmente nas(os) autoras(es) já mencionadas(os), com o objetivo de entender como a literatura pode ser um campo de disputa ideológica e de formação de subjetividades. O foco estará na maneira como a educação linguística pode servir tanto para reforçar as hegemonias sexuais quanto para subvertê-las, oferecendo uma leitura crítica que contribua para a construção de uma escola mais plural e aberta à diversidade sexual e de gênero.

Por fim, as considerações que nunca terminam em uma luta, tentam, de alguma maneira, costurar um arremate final, mas que, na verdade, sempre se desenrolam, se expandem e se transformam. Este texto deixa bainhas e bordados inacabados, lantejoulas e fios soltos que não se fecham, mas permanecem vibrantes e pulsantes, como sinais de que há sempre mais a ser feito. Essas lacunas não resolvidas não são falhas, mas sim, pontos de possibilidade e resistência, que exigem continuidade e reflexões em movimento. Deixar essas pontas soltas é, em muitos sentidos, uma oferta para que outras gerações possam fazer suas próprias costuras, seus próprios encontros e desencontros. O que aqui se inicia é, portanto, uma trajetória que não tem fim, pois a luta por uma educação mais justa, inclusiva e transformadora é perene e se reinventa constantemente. Afinal, eu não faço (só) por mim (Freire, 2003), mas por todas/todos/todes que virão, os fios que ficam soltos agora, como a voz dos que foram silenciados, encontrarão eco nos passos daqueles que, com coragem e criatividade, continuarão a bordar o futuro.

ELES TÊM IMUNIDADE SOCIAL

A sexualidade tem sido objeto de investigação em diversos campos do conhecimento – por exemplo, Psicologia, Antropologia, Ciências Sociais, História, Matemática, Arte e Linguística, em especial, a Aplicada (Bezerra, 2023; Melo, 2024). No Brasil, essa discussão ganhou força significativa a partir da década de 2020 (Bezerra, 2023), em um momento de intensificação das tensões sociais e políticas, especialmente em relação aos direitos das pessoas que divergem sexualmente da heteronormatividade. Essa crescente visibilidade e academicismo em torno da sexualidade ocorreram coincidentemente com um período de polarização política e social, no qual os discursos de ódio contra as sexualidades dissidentes se intensificaram, especialmente nas redes sociais e nas mídias tradicionais². O surgimento e a propagação de discursos que buscam deslegitimar e reprimir as identidades sexuais que fogem ao padrão heteronormativo geraram uma onda de regulação e vigilância das sexualidades, com ataques diretos e tentativas de censura a iniciativas que promovem a diversidade sexual e de gênero.

O recorte que será abordado tem como base os estudos da Linguística Aplicada (LA), da Linguística Queer (LQ) e as reflexões do filósofo francês Michel Foucault, com o objetivo de revisitar o que tem sido afirmado sobre a heteronormatividade. O autor, em suas obras, apresenta reflexões sobre a historicidade do pensamento binário heterossexual que elucidam motivações contemporâneas para a abordagem do sexo, pois, “Os primeiros demógrafos e os psiquiatras do século XIX, quando tinham que evocá-lo, acreditavam que deviam pedir desculpas por reter a atenção de seus leitores em assuntos tão baixos e tão fúteis” (Foucault, 2020, p. 11).

2 Neste texto, serão consideradas como mídias tradicionais aquelas veiculadas no formato *off-line*, como, por exemplo, programas de rádio e de televisão, jornais e revistas impressas.

É possível perceber, a partir do excerto, que o tema da sexualidade era, e muitas vezes ainda é, considerado inviável quando analisado sob a ótica da heteronormatividade, que impõe uma visão restrita e normativa sobre as relações e as identidades sexuais. Nesse contexto, qualquer expressão sexual que foge ao padrão tradicional era, e ainda é, vista como algo a ser silenciado ou marginalizado. Ressalto que, no campo da Educação, especialmente nas práticas de sala de aula, ainda persiste um grande tabu sobre o tema (Louro, 2019). Embora haja avanços nas discussões sobre diversidade sexual, a inserção de questões de gênero e sexualidade no currículo escolar continua sendo uma pauta delicada, cercada de rejeições por parte de educadores e instituições que, muitas vezes, reproduzem padrões conservadores e heteronormativos.

Apesar desses desafios, é importante observar que, dois séculos depois do mencionado por Foucault, o termo “fúteis” assumiu uma nova conotação, tornando-se um campo de embate e de luta de classes. Nesse novo contexto, a “futilidade” passou a ser vista pelas lentes da cis-heteronormatividade³ masculina, branca e dominante, que tenta definir o que é legítimo ou aceitável na sociedade. A construção da ideia de futilidade estava/está diretamente ligada a um processo de marginalização das identidades que não se alinham aos padrões normativos de gênero e sexualidade. Por isso, esse debate não é apenas sobre a sexualidade em si, mas sobre as estruturas de poder (Foucault, 2014) e as normas sociais que buscam controlar e padronizar os corpos e os desejos (Butler, 2019). O embate sobre o que é considerado “fútil” ou “legítimo” é, portanto, uma luta por reconhecimento e por justiça social, na qual as vozes dissidentes buscam desestabilizar as concepções

3 De acordo com Bagagli (2015, p. 13), o prefixo “cis-”, de origem latina, pode ser entendido como “ao lado de” e deu origem ao termo “cisgênero”, ou seja, o gênero que nos é atribuído “[] compulsoriamente ao nascimento em virtude da morfologia genital externa”. O termo “heteronormatividade” diz respeito às normas heterossexuais impostas à sociedade e que se contrapõem às pessoas homossexuais (Warner, 1993). Logo, cis-heteronormatividade abarca aqueles/aquelas que se identificam com o sexo biológico do nascimento e seguem as regras sociais da heterossexualidade.

tradicionais e promover uma inclusão real de todas as formas de existir e se relacionar.

Penso caber aqui um breve resgate histórico apresentado por Colin Spencer em sua obra *Homossexualidade: uma história* (1996) que apresenta estudos a respeito da homossexualidade ao longo dos séculos, trazendo, inclusive, estudos antropológicos que remontam à idade antes da Era Comum. A obra desvela o pensamento ocidental como arcaico e direcionado para a dominação do homem hétero, cis e macho, por isso e de acordo com minha leitura, trata-se de uma obra importante para o debate sobre a homo/trans sexualidade.

De acordo com o autor, historicamente,

A legislação favorecia os homens, em grande parte por causa da propriedade e da herança, porém nenhuma única crença ética havia selecionado e favorecido uma expressão da sexualidade em relação à outra, nem havia um conceito do que é “natural” ou “antinatural” em formulação. Tudo isso mudaria a partir de 600 a.C. (Spencer, 1996, p. 39).

Avançando uma era e muitos séculos, Foucault (2020) apresenta argumentos de que a questão da sexualidade transita entre a história e a política e, acrescento, também entre a linguagem, na perspectiva de que ela também é política. Concordando com o filósofo, a sexualidade é, antes de tudo, política nos moldes do século XXI, pois é em anos recentes que muitas lutas começaram a ressoar pelo planeta. Nesse contexto, os movimentos sociais de raça e gênero, intensificados no século XXI, mas que tiveram início no século anterior, revelaram que os paradigmas até então utilizados não deveriam mais fazer parte de uma sociedade pós-moderna, pois a futilidade apresentada estava cunhada por aqueles privilegiados e inseridos em um contexto de normalida-

de hegemônica, colocando os dissidentes sexuais à margem da sociedade.

O autor, em consonância com Spencer (1996), também propõe reflexões sobre a dualidade entre o sexo e o poder, uma relação que tem sido historicamente construída de maneira a associar o poder ao homem branco e cis-heterossexual, entendendo-o como a figura central que detém o controle e a autoridade em diversas esferas sociais. Essa construção do poder, de acordo com essa perspectiva imperativa, assume uma forma de exclusão e marginalização das identidades sexuais e de gênero dissidentes.

No entanto, como aponta Foucault (2020), o poder não pode ser reduzido a uma simples estrutura ou instituição, nem é algo que apenas alguns indivíduos possuam de maneira inata. Foucault (2020, p. 101) afirma que “[...] o poder não é uma instituição nem uma estrutura, não é uma certa potência de que alguns sejam dotados: é o nome dado a uma situação estratégica complexa numa determinada sociedade”. Isso significa que o poder deve ser entendido como uma rede de relações dinâmicas que se distribuem de forma não uniforme, atuando sobre os corpos, os comportamentos e as formas de subjetividade dentro de um contexto social específico.

Em outras palavras, o poder não se limita a uma centralização em figuras ou instituições concretas, mas se espalha através de uma série de práticas, discursos e normas que regulam e moldam os indivíduos. Dessa forma, o poder está sempre em movimento, sendo constantemente reconfigurado através das relações sociais e das instituições que buscam normatizar comportamentos, seja na esfera política, na educação, na religião, ou na família. Assim, o direcionamento e a manutenção do poder, conforme Foucault (2020), não se dá apenas por aqueles que estão em posições de autoridade formal, mas também por meio da internalização das normas e valores que sustentam a normalidade dominante, ou seja, aqueles que estão inseridos em um sistema que privilegia

determinadas identidades – como o homem branco e heterossexual – em detrimento de outras. Essa normalização dos corpos e das identidades, que busca consolidar e perpetuar um certo tipo de ordem social, reflete-se no controle e na marginalização das identidades sexuais e de gênero que não se alinham com essa norma dominante, configurando uma luta constante entre as normas hegemônicas e as tentativas de subversão dessas normas.

Diante disso, é possível compreender que a construção política da heteronormatividade reflete até os dias atuais nos discursos produzidos pela sociedade, sendo propagados como um discurso único e inquestionável. Questionar ou transgredir tais discursos significaria desafiar uma estrutura de pensamento calcificada. Como resultado, o poder se deslocaria para outros corpos e outras sexualidades que se encontram na zona fronteira. Nessa perspectiva, é preciso discutir e analisar quem é o sujeito considerado normal e quem são os sujeitos que se diferenciam dessa normalidade, refletir sobre os conceitos de diferença e normalidade passou a ser imprescindível na contemporaneidade (Louro, 2014). Ainda segundo a autora, “Em nossa sociedade, a norma que se estabelece, historicamente, remete ao homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão [...]” (Louro, 2019, p. 18).

Com relação a isso, os estudos Queer, iniciados por Judith Butler na década de 1990, e propagados por estudiosos, inclusive brasileiros da área da LA – por exemplo, Branca Falabella Fabrício (UFRJ), Fábio Bezerra (UFPB), Iran Ferreira de Melo (UFPE), Luiz Paulo da Moita Lopes (UFRJ), Rodrigo Borba (UFRJ), vêm ao encontro deste texto porque, além de outras construções teóricas, o termo queer também está relacionado às manifestações políticas e identitárias que transgridem e indisciplinam saberes historicamente construídos e tidos como únicos e reguladores da sociedade.

Louro (2014) defende a ideia de que o termo queer abarca tudo aquilo que diz respeito às pessoas que possuem um modo de viver, ser e pensar que desafia as normas sociais impostas e

discursivamente regulamentadas. Em vez de buscar integração e tolerância, são seres que tentam afirmar a sua humanidade. Concordando com a autora, observa-se que ainda se vive em tempos em que é preciso defender aqueles e aquelas que são violentados por questões de raça e sexualidade (Moita Lopes, 2013). Portanto, faz-se necessário agir nas fronteiras para, a partir delas, chegarmos ao centro de reflexões acerca da abjeção dos corpos dissidentes.

Restringindo-me às questões da sexualidade, Butler alerta que

A heterossexualização do desejo requer e institui a produção de oposições discriminadas e assimétricas entre “feminino” e “masculino”, em que estes são compreendidos como atributos expressivos de “macho” e “fêmea”. A matriz cultural por meio da qual a identidade de gênero se torna inteligível **exige que certos tipos de “identidade” não possam “existir”** – isto é, aqueles em que o gênero não decorre do sexo e aqueles em que as práticas do desejo não “decorrem” nem do “sexo” nem do “gênero”. Nesse contexto, “decorrer” seria uma relação política de direito instituída pelas leis culturais que estabelecem e regulam a forma e o significado da sexualidade (Butler, 2021, p. 44, grifos meus).

Negar a existência das identidades de gênero e orientações sexuais diversas não altera o fato de que a pluralidade sexual está presente nos mais variados espaços sociais, atravessando diferentes faixas etárias e contextos, inclusive dentro do ambiente escolar. A escola, como espaço de formação e socialização, não pode se isentar de reconhecer e respeitar a diversidade sexual e de gênero que permeia a sociedade. Nesse sentido, é fundamental que se compreenda que a diversidade sexual não é um fenômeno isolado, mas uma realidade intrínseca ao convívio humano.

Portanto, não podemos permitir que determinadas sexualidades sejam legitimadas enquanto outras são marginalizadas ou desconsideradas. A inclusão e o reconhecimento da pluralidade sexual devem ser princípios *suleadores*⁴, garantindo que todas as formas de ser e se relacionar sejam respeitadas, sem hierarquização ou discriminação. Assim, como aponta Louro (2019), a promoção de um ambiente escolar saudável e acolhedor exige que se reconfigurem as narrativas e normas que perpetuam a exclusão, permitindo que todos os sujeitos se sintam reconhecidos em sua plena humanidade.

Tomado de consciência da necessidade de mudança no campo educacional, com ênfase no que concerne à abordagem de temas relacionados às múltiplas sexualidades, na próxima seção, tratarei dos discursos utilizados como forma de manutenção do poder.

ELES PODEM

Esta seção pretende abordar o discurso como forma de poder e de mudança social, explorando como as narrativas, as linguagens e as práticas discursivas não apenas refletem, mas também constroem e regulam as estruturas sociais e as relações de poder. Utilizando-me dos pressupostos foucaultianos, apresentarei discussões de como o discurso pode funcionar como um mecanismo de controle, moldando as normas e as verdades aceitas em uma sociedade, ao mesmo tempo em que se configura como um espaço de resistência e transformação.

Para Norman Fairclough (2016), os discursos são formas de representação do mundo, tanto em suas dimensões mentais, como em suas manifestações concretas, seja no que é real, seja no que é

4 Com base em autoras e autores que defendem a filosofia do Sul Global, compreendo os princípios *suleadores* como aqueles que valorizam saberes e vivências outros, rompendo com a lógica da colonialidade □ neste caso, a colonialidade dos corpos e das sexualidades.

idealizado. Fazendo uso desses discursos, os sujeitos conseguem expressar suas experiências e visões de mundo. Os sentidos produzidos decorrem das relações sociais e de identidade de cada sujeito. Nessa perspectiva, os discursos não são apenas formas de comunicação, são, também, manifestação de pensamentos, vontades e ideologias.

Ainda segundo o autor, o discurso é “[...] um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros [...]” (Fairclough, 2016, p. 94-95). Ouso invocar Freire (2023b), em uma perspectiva pedagógica, para concordar com Fairclough e para questionar a falta de um pronome indefinido antes de “pessoas”. Concordo com Norman ao enfatizar que o discurso é “um modo de ação”. Pois, sim, agimos pelos discursos e por eles somos performatizados, escolhendo o quê, quando, onde e para quem falar (Foucault, 2014). Porém, discordo dele ao utilizar “as pessoas”, afinal, em uma leitura de opressor x oprimido (Freire, 2023b) sob a ótica queer, seriam apenas “algumas” pessoas portadoras da agência e, ainda segundo Freire, quando agimos “sobre”, damos margem à exclusão, esquecemo-nos de que fazemos parte de um todo, que é diverso, dinâmico, e, por isso, devemos agir “com” o mundo e “com” as pessoas, acrescento: todas/es/os elus.

O discurso, nesse contexto, pode ser entendido como uma via de subversão e mudança social, pois pode ser utilizado para desafiar as normas hegemônicas, criar novas formas de identidade e subjetividade, e promover ações que questionem as desigualdades estruturais. Nesse sentido, a partir da apropriação de uma consciência crítica (Freire, 2022), é possível desestabilizar o *status quo*, abrindo margens para a pluralidade e a inclusão, e, assim, fomentar processos de transformação social que desafiam as convenções e os opressores.

Seguindo esse pensamento de embate, Foucault (2014, p. 9) nos diz que,

Em uma sociedade como a nossa, conhecemos, é certo, procedimentos de exclusão. O mais evidente, o mais familiar também, é a interdição. Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa.

O autor retoma a questão do silenciamento, reiterando como certos discursos são validados e outros não, abordando o conceito de interdição, ou seja, a proibição explícita ou implícita de se falar sobre certos assuntos. A interdição, como aponta Foucault (2014), está presente em diversos contextos sociais e culturais, sendo uma forma de controle e repressão dos temas que não se alinham com as normas ou interesses das estruturas de poder vigentes. Essa proibição pode se manifestar de maneiras variadas, como o silenciamento de vozes dissidentes, a marginalização de questões consideradas “baixas” ou “fúteis”, ou a imposição de tabus que restringem o debate público sobre certos temas. Em uma sociedade onde a comunicação é regulada por tais mecanismos, o que se pode dizer ou discutir não é uma questão de liberdade pura, mas sim de conformidade com as normas sociais estabelecidas.

Deslizando os dizeres de Foucault para uma perspectiva freireana transgredida, no que diz respeito aos seres e “saberes de experiência feitos” (Freire, 2023a) queer, é possível compreender que, embora estejamos inseridos em uma sociedade que se diz democrática, porém, em muitos aspectos, falsa em sua democratização, há uma série de mecanismos invisíveis e estruturais que limitam o que pode ser dito, por quem e em que contexto. Esses mecanismos não são apenas externos e impostos verticalmente, mas estão profundamente enraizados nas próprias práticas sociais, na educação e na cultura, de modo que muitas vezes são internalizados pelos indivíduos e grupos sociais. O fenômeno de silenciamento e não representatividade não é apenas um reflexo da censura explícita, mas também uma forma mais sutil de repres-

são que atua por meio de normas culturais e valores sociais que desvalorizam certas experiências, identidades ou conhecimentos queer.

Nessa vertente, Bourdieu (2022), traduz esse fenômeno como *habitus* linguístico, que se refere ao conjunto de disposições adquiridas ao longo da vida de um indivíduo, relacionadas ao seu modo de pensar, falar e agir dentro de uma determinada sociedade. O *habitus* linguístico seria, portanto, uma estrutura internalizada que determina os tipos de discurso que são considerados legítimos ou válidos, dependendo da posição social/sexual e do capital cultural de quem os emite. Essa perspectiva se aproxima com a de Foucault, no sentido de que os discursos são regulados de acordo com as estruturas sociais dominantes (homem branco, cis, hétero), e o que é dito por um grupo ou indivíduo está costurado com as relações de poder e com as hierarquias presentes na sociedade. Assim, certas formas de discurso são favorecidas enquanto outras, que não se alinham com os padrões dominantes de uma sociedade heteronormativa, acabam sendo marginalizadas ou silenciadas.

Penso que, em conjunto, Foucault, Freire e Bourdieu nos convidam a refletir sobre como os discursos estão entrelaçados com as relações de poder imperativas heteronormativas e como as estruturas sociais e culturais moldam e regulam as possibilidades de expressão. Em minha leitura, os autores já nos alertavam sobre os mecanismos de exclusão e silenciamento que operam de forma aquosa em nossas mãos, mas que têm um impacto sólido na forma como os indivíduos e grupos podem se expressar, reivindicar direitos e participar ativamente do processo social.

Retomando Foucault (2020, p. 110), “[...] o silêncio e o segredo dão guarida ao poder, fixam suas interdições [...]”. Nessa perspectiva, a afirmação do autor remete ao modo como a hegemonia se estrutura não apenas pelo que é dito, mas também por aquilo que é não dito. Assim, a interdição do discurso sobre corpos queer pode ser interpretada como uma estratégia fundamental

da normatividade para perpetuar o controle social heteronormativo, reafirmando a marginalização de corpos e sexualidades dissidentes. As tentativas de romper com esse silêncio, por meio da visibilidade e da reivindicação discursiva, podem se tornar um mecanismo de resistência contra as normas que buscam excluir esses corpos e identidades da esfera pública e social.

Imbuído de discursos autorizados que, ao longo do tempo, foram sendo naturalizados e internalizados, oferecendo abrigo a poderes socialmente construídos, na próxima seção, portanto, tomarei como objeto de estudo dois discursos de campanha política que trouxeram à baila a obra infantil *Julián é uma sereia* (Love, 2021), que, ao tratar de temas como identidade de gênero e diversidade, tornou-se um ponto de debate significativo em diversos espaços públicos e privados, especialmente em relação a sua inclusão em programas educacionais.

ELES FALAM E PROÍBEM

A epígrafe que abriu este texto ilustrou de forma contundente como os discursos políticos afetam diretamente as sexualidades dissidentes, impactando profundamente a maneira como somos percebidos e tratados pela sociedade. Mesmo após muitas conquistas ao longo dos anos, que nos permitiram visibilidade, direitos e, em alguns casos, o reconhecimento jurídico, nós que divergimos da cis-heterossexualidade continuamos a ser colocados em uma posição de antagonismo nas pautas de campanhas políticas. Essa oposição não se restringe a uma simples divergência de opiniões, mas se traduz em ataques concretos às nossas existências, como se nossas identidades, formas de amor e desejo fossem problemáticas a serem resolvidas ou, pior ainda, suprimidas (Moita Lopes, 2002). O discurso político que deslegitima nossas vivências e que nos marginaliza, muitas vezes, reflete um esforço deliberado para manter a ordem heteronormativa e cisgênera dominante, negando

a diversidade de corpos, afetos e experiências humanas. É como se, ao seguir o fluxo dessas campanhas, fôssemos forçados a entrar em uma luta constante por algo tão básico quanto o direito de sermos quem somos, de sermos reconhecidos sem precisar nos ajustar a normas arcaicas que não refletem as complexidades das nossas realidades. Mesmo diante dos avanços, a resistência aos nossos direitos e a tentativa de retroceder em garantias conquistadas revelam que a luta está longe de terminar, e que a batalha por uma sociedade verdadeiramente inclusiva⁵ segue sendo um desafio diário.

Para ilustrar as argumentações previamente expostas, recorrerrei a dois discursos proferidos durante a campanha eleitoral municipal de Curitiba, Paraná, em 2024. Ambos os discursos, divulgados na rede social Instagram, abordam o mesmo tema: a aquisição de livros com temática queer pela Prefeitura Municipal de Curitiba (PMC).

O primeiro vídeo foi postado no dia 26 de agosto de 2024, no perfil de um dos candidatos a vereador⁶. Nele, o candidato afirma que a PMC, por intermédio da Secretaria Municipal da Educação (SME) de Curitiba, adquiriu livros com temática queer para serem distribuídos nas escolas municipais⁷, destacando especialmente a obra infantil *Julián é uma sereia*, da autora norte-americana Jéssica Love, que apresenta uma história sobre uma criança que se encanta ao ver três pessoas vestidas de sereias e, com isso, deseja também se tornar uma.

5 Neste texto, o termo será empregado de modo a incluir pessoas queer, sem, no entanto, alterar sua carga semântica relacionada às pessoas com deficiência.

6 Até o término deste texto, o vídeo ainda se encontra na rede social e está disponível em: https://www.instagram.com/reel/C_JdVzmREbP/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRIODBiNWFIZA%3D%3D. Acesso em: 12 jan. 2025.

7 Em nota na mesma rede social, o vice-prefeito, então candidato à PMC, afirma que as obras foram adquiridas, porém, não para distribuição nas escolas, mas sim, como material para estudo de professoras e professores. Disponível em: https://www.instagram.com/reel/DAWlPI4ykZQ/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRIODBiNWFIZA%3D%3D. Acesso em: 12 jan. 2025.

O candidato, ao expor esse fato, adota, em minha interpretação, uma entonação ameaçadora, o que, segundo a análise de Butler (2021), configura um tipo de discurso que incita ou estimula determinadas ações. Exemplos disso são alguns dos comentários atribuídos ao vídeo, em que se destacam verbos como “queimar” e “rasgar”, sugerindo ações físicas e agressivas contra o livro mencionado. Esses comentários evocam um contexto histórico de censura e repressão, remetendo a momentos de perseguição intelectual, cultural, identitária e social. Além disso, algumas palavras utilizadas nos comentários, como “Satanás”, “nojo”, “putaria” e “decadência”, evidenciam a condenação moral e estigmatização da obra e, por extensão, das pessoas que se identificam com ela, seja pela leitura fictícia, seja pela autorrepresentação. Tal discurso reforça uma polarização ideológica, incitando atitudes de repúdio e de, nos termos de Bourdieu, violência simbólica (Catani *et al.*, 2017) contra o que é percebido como desvio da heteronormatividade.

Destaco que duas manifestações a favor do discurso apresentado no vídeo foram feitas por pessoas que se declararam queer. Essas expressões de apoio são particularmente relevantes, pois, ao serem alinhadas com a própria identidade das pessoas que as emitiram, apontam para uma complexidade das reações diante do discurso de incitação. No entanto, para esses comentários, cabe retomar a reflexão de Foucault (2020) que nos alerta acerca de como as questões relacionadas ao sexo ou à sexualidade costumam ser desqualificadas como fúteis e desimportantes em muitos contextos sociais. Nesse sentido, as manifestações favoráveis ao vídeo, embora vindas de indivíduos que fazem parte da comunidade queer, podem ser interpretadas como um reflexo de um contexto em que, ainda assim, temas como a sexualidade são muitas vezes minimizados ou vistos com desconfiança. Essa marginalização dos discursos queer revela como as normas sociais continuam a desempenhar um papel de regulação e controle, até mesmo nas interações e apoios que surgem dentro de grupos que deveriam lutar contra os estigmas.

Ainda sobre esse primeiro vídeo, o candidato faz um apelo direto às(aos) eleitoras(es) e apoiadoras(es), incentivando-os a divulgar e compartilhar a mensagem com todas/todos que possuem crianças em fase escolar. Interpreto que, ao reforçar a ideia de que a educação pública está sendo invadida por influências consideradas inadequadas, o candidato busca consolidar uma visão de aliança com as(os) responsáveis, incentivando-as(os) a tomar parte ativa na disseminação do vídeo. Essa mobilização, ao ser reforçada pela estratégia de compartilhamento, visa criar uma rede de apoio ainda mais forte e determinada a enfrentar aquilo que é retratado como uma ameaça à moralidade e aos valores da, então, família tradicional.

O segundo vídeo selecionado para dialogar com a proposta deste estudo aborda o mesmo tema do primeiro e foi divulgado na mesma rede social no dia 28 de agosto de 2024 pela jornalista e então candidata à prefeitura de Curitiba⁸. Nesse vídeo, a candidata adota uma abordagem semelhante à do primeiro, mas com nuances que buscam ampliar a repercussão do discurso, atingindo um público ainda maior e com um apelo mais direto à população curitibana. A candidata foca nas implicações políticas e sociais da compra dos livros com temática queer, o de literatura já mencionado e outro com intenções paradidáticas que apresenta personalidades queer brasileiras. Assim como o candidato no primeiro vídeo, ela se prende no alarmismo para despertar a preocupação de eleitoras(es) em relação à educação pública e aos valores familiares tradicionais.

Penso caber aqui mencionar Freire (2023b) no que tange ao meu reconhecimento da opressão por parte dos oprimidos, pois, segundo o autor, ao reconhecerem-se como oprimidos, esses indivíduos começam a entender as dinâmicas de poder que os subordinam e, conseqüentemente, engajam-se na luta para sua

8 Até o término deste texto o vídeo ainda se encontra na rede social e está disponível em: https://www.instagram.com/reel/DAdcjsrvVPh/?utm_source=ig_web_copy_link. Acesso em: 12 jan. 2025.

própria libertação. Por isso, nesse vídeo, escolho dois momentos específicos: a frase “esse tipo de literatura para doutrinar nossos adolescentes” e a expressão “contra os valores das famílias”. Aplicando o meu reconhecimento como oprimido, é possível observar que a defesa da “família tradicional” tem como objetivo consolidar e perpetuar uma estrutura social onde os valores heteronormativos são vistos como superiores (Butler, 2019), conferindo-lhes uma posição de autoridade moral e social. Nesse contexto, a expressão “contra os valores das famílias” pode ser compreendida como famílias heteronormativas, reconhecidamente mais valiosas do que as dissidentes e, portanto, autorizadas a oprimir.

Com relação a “esse tipo de literatura para doutrinar nossos adolescentes”, Freire (2023b, p. 117) nos alerta que “Quem atua sobre os homens para, doutrinando-os, adaptá-los cada vez mais à realidade que deve permanecer intocada são os dominadores”. Nessa concepção e no contexto do vídeo, é possível compreender que houve uma tentativa de convencer os espectadores de que há uma tendência a deslizar o poder para as sexualidades dissidentes. Com um olhar mais atento e teórico, pinço a expressão “esse tipo”⁹.

A expressão, em meu entendimento, menospreza todo o formato artístico-literário da obra *Júlian é uma sereia*, pautada em uma análise literária rasa que tem como foco apenas a desvalorização de uma personagem queer e o abandono da intencionalidade educacional para todes. Com relação a isso,

Se considerarmos a relevância que os significados escolares têm na construção dos tipos de pessoas que os alunos são e serão, um interesse pelas questões da sexualidade, lado a lado com outros traços de nossas identidades sociais, tem que ser considerado por

9 Estou, neste texto, focado no discurso sobre a literatura, por isso, incluir um paradidático/compêndio como literatura e a confusão entre o que é leitura paradidática e o que é leitura literária entrará em discussão em momento oportuno.

quem quer que tenha algo a dizer sobre a educação (Moita Lopes, 2002, p. 126).

Os dizeres de Moita Lopes dialogam com uma educação inclusiva e convocam professoras(es), gestoras(es), comunidade, mães, pais, responsáveis e pretendentes a assumirem um cargo político, a (re)pensarem o que têm a dizer sobre a educação e sobre as sexualidades. Em meu entendimento, o ataque à obra *Julián é uma sereia* não é apenas uma crítica a um livro específico, mas um reflexo de uma resistência mais ampla a uma educação que promova a diversidade e o respeito à pluralidade de identidades e sexualidades. Penso que a educação, ao tratar de temas como a sexualidade, não deve ser vista como uma imposição, mas como uma oportunidade de formação ética, emocional e intelectual que prepara as(os) jovens para viver em uma sociedade cada vez mais diversa e complexa.

Os discursos apresentados nos vídeos ignoram “[...] que representar a homossexualidade não é exatamente o mesmo que performatizá-la [...]” (Butler, 2021, p. 45). Ao apresentar essa distinção, Butler sinaliza a respeito da diferença fundamental entre a representação e a ação, sugerindo que a mera narração fictícia de uma identidade sexual diversa não implica em uma performatização ou adoção ativa dessa identidade. No caso dos vídeos, ao tratar a presença da temática queer na literatura infantil como uma ameaça, a representação da homossexualidade é vista como algo que pode influenciar diretamente as crianças, como se a simples exposição a essas ideias fosse suficiente para alterar suas identidades sexuais. Esse raciocínio reducionista ignora a complexidade das identidades e como estas se constroem e se expressam ao longo do tempo, dentro de contextos sociais e culturais específicos (Butler, 2021), marcando não somente um preconceito, como também uma carência teórica.

Ainda deslocando um dos exemplos de Butler a respeito do gênero musical gangsta rap para as questões queer, quando o conservadorismo e, acrescento, a heteronormatividade, interpretam uma obra literária como responsável pela mudança da sexualidade, eles não só a interpretam erroneamente como também a julgam como causativa. Essa postura vai ao encontro da escassez de profundidade acerca da formação identitária dos sujeitos, ignorando a capacidade crítica e agência das(os) estudantes.

Ademais, os discursos preconceituosos e cerceadores pretendem inferiorizar determinadas raças, crenças e sexualidades, transformando-as em subordinadas (Butler, 2021; Foucault, 2014, 2020; Freire, 2023b). Esses discursos não se limitam a uma simples negação ou marginalização, mas buscam criar e manter uma estrutura social desigual, na qual certos grupos são coisificados (Freire, 2023b), considerados inferiores e, portanto, menos dignos de direitos e reconhecimento. Ao fazer isso, os discursos preconceituosos não apenas desvalorizam, mas também tentam silenciar a pluralidade de experiências e identidades humanas, impondo uma visão única e restrita do que é considerado normal (Louro, 2014) ou aceitável.

Para encerrar esta seção, convido-as(os) para uma reflexão acerca da ampliação de perspectivas no que diz respeito à abordagem das sexualidades nas escolas,

Isso não é assunto que deva ser necessariamente estudado nas escolas. / Nossos/as jovens não precisam estudar isso. Tais assuntos seriam inconvenientes e até danosos para a formação? Seriam as ruas, os hospitais ou a mídia os melhores (ou os únicos) espaços onde jovens podem aprender sobre sexualidade? Em vez disso, caberia admitir que nossos/as jovens já estudam “isso” – mas a partir da perspectiva heteronormativa, na produção de corpos, sujeitos e

identidades segundo a lógica da “heterossexualização compulsória” (Junqueira, 2009, p. 387-388).

É perceptível pelos dizeres de Junqueira (2009) a essencialidade da escola em apresentar às(aos) estudantes outras possibilidades de realidades sociais, outras configurações familiares e a pluralidade sexual, a fim de acolher a todes e propagar no ambiente educacional um território de direito, indiferente de questões sociais, sexuais, de gênero ou raça.

Dito isso, encaminhando-me para as discussões finais. Pretendo puxar fios, somar lantejoulas, e, talvez, fazer um arremate imperfeito. O propósito é, portanto, construir considerações que não busquem ou sugiram respostas prontas, mas que proponham novas perguntas e caminhos a serem seguidos, respeitando a complexidade e a fluidez do tema aqui tratado. Assim, esse arremate não se pretende ser um fechamento, mas um convite à reflexão contínua e à exploração constante.

EU COSTURO A (R)EXISTÊNCIA

Início o costurar desse arremate, propositalmente repetitivo: eu não tenho imunidade pra dizer que, se é pra defender estudantes queer nas escolas, eu vou lutar, sim! Com muito orgulho! E quantas vezes forem necessárias. Pois, somos constituídos de linguagem/discursos (Brahim *et al.*, 2021) e “[...] a abordagem discursiva vê a identificação como uma construção, como um processo nunca completado [...]” (Hall, 2014, p. 106).

Partindo do entendimento de que as identidades não são fixas e sendo o sexo uma construção discursiva (Butler, 2019) e socialmente construído (Foucault, 2014) e a escola um pilar social e constructo de saberes que vão muito além da dicotomia preestabelecida, considero dever da escola apresentar em seus discursos e suas práticas uma representação que não se limita

à caracterização dos seres apenas como portadores de vulva ou pênis. Pois tal representação estabelece uma verdade social única, ignorando, dessa forma, a existência de seres social e intelectualmente construídos. Por isso, é necessário que a escola trabalhe a favor da desconstrução da presunção da heterossexualidade (Junqueira, 2009; Nelson, 2015). Afinal, “todas as práticas de significação que produzem significados envolvem relações de poder, incluindo o poder para definir quem é incluído e quem é excluído” (Woodward, 2014, p. 19). Para esse caso, os excluídos na pedagogia escolar tendem a ser aqueles que se identificam com os Juliáns.

Dessa forma, acredito que ações voltadas para a tentativa de desconstrução dos discursos hegemônicos materializados, multiplicados e compartilhados desempenham um papel fundamental na promoção de uma educação linguística mais crítica e reflexiva. Ao questionar e desestabilizar as narrativas dominantes, é possível criar um espaço para a valorização de vozes e corpos marginalizados e perspectivas diversas, contribuindo para a construção de ambientes escolares e sociais mais justos e equânimes. Esse processo não apenas desafia as convenções que perpetuam desigualdades, mas também promove uma educação que capacita os indivíduos a compreenderem e transformarem as relações de poder em diferentes contextos, estimulando a inclusão e o respeito às diferenças. Assim, ao questionarmos os discursos que intentam disseminar preconceitos, abrimos caminho para uma sociedade mais plural e igualitária, onde todas as vozes e corpos têm a possibilidade de serem ouvidas, respeitadas e **representadas**.

Sinto que, para o arremate, sempre há um fio solto, uma ponta que não fecha. Por isso, defendo (neste capítulo e em outros estudos) uma pedagogia que seja verdadeiramente representativa da(s) realidade(s) sociais e sexuais. Essa Pedagogia da Representatividade busca, de maneira intencional, trazer à tona reflexões e

ações que possibilitem a construção de um ambiente educacional mais inclusivo e plural, onde as diversas identidades, experiências e vivências possam ser reconhecidas e valorizadas.

Essa pedagogia é pautada em uma leitura queerizada das pedagogias freireanas, que, ao mesmo tempo em que se mantém fiel aos princípios de Paulo Freire, amplia suas perspectivas ao considerar as questões de gênero, sexualidade e identidade. Ao abraçar os estudos da LA e da LQ, essa abordagem pedagógica se conecta com as discussões contemporâneas sobre a fluidez das identidades, desafiando as normas rígidas de gênero e sexualidade que frequentemente permeiam as práticas educacionais. Nesse contexto, a LQ

[...] se enquadra bem numa perspectiva crítica dos estudos linguísticos por procurar teorias já propostas pelas ciências sociais e [...] explicando a relação que podem manter com a linguística e projetando estratégias pedagógicas para a conscientização e o empoderamento social (Melo, 2024, p. 58).

A Pedagogia da Representatividade dialoga com Freire e com a LQ, pois se propõe a ser um campo de resistência, onde as práticas e discursos educacionais são reconfigurados para acolher as diversidades sociais e sexuais, permitindo que os alunos se reconheçam e se sintam pertencentes ao processo educativo. Ao se costurar com os estudos queer e a LQ, a Pedagogia da Representatividade busca promover uma educação que questiona as normas sociais, políticas e culturais, incentivando as(os) estudantes a desenvolverem uma compreensão crítica e profunda sobre as relações de poder, identidades e sexualidades. Nesse sentido, ela não só propõe um espaço de aprendizagem mais inclusivo, mas também colabora com a construção de uma sociedade mais justa, equânime e capaz de respeitar as pluralidades que a compõem.

Por fim, acredito que não podemos “[...] negar os condicionamentos genéticos, culturais, sociais a que estamos submetidos” (Freire, 2023a, p. 20), mas podemos enfeitá-los com bordados e lantejoulas, pois, “[...] somos seres *condicionados* mas não *determinados*” (Freire, 2023a, p. 20) como um arremate imperfeito em uma cauda de sereia.

REFERÊNCIAS

- BAGAGLI, B. P. **“Cisgênero” nos discursos feministas**: uma palavra “tão defendida; tão atacada; tão pouco entendida”. Campinas: Unicamp/IEL/Setor de publicações, 2015.
- BEZERRA, F. A. S. **Linguística aplicada transviada**: gênero e sexualidade nos estudos da linguagem em perspectiva descolonial, interseccional e transdisciplinar. Campinas: Pontes Editores, 2023.
- BOURDIEU, P. **A economia das trocas linguísticas**: o que falar quer dizer. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2022.
- BRAHIM, A. C. S. M. *et al.* **A linguagem na vida**. Campinas: Pontes Editores, 2021.
- BUTLER, J. **Corpos que importam**. Tradução de Veronica Daminelli; Daniel Yago Fraçoli. São Paulo: Crocodilo, 2019.
- BUTLER, J. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.
- FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2016.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.
- FOUCAULT, M. **História da sexualidade 1**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.
- FREIRE, P. **El grito manso**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2003.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023a.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023b.

FREIRE, P.; NOGUEIRA, A. **Que fazer:** teoria e prática da educação popular. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

HALL, S. Quem precisa de identidade? *In*: SILVA, T. T. da. **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 103-133.

JUNQUEIRA, R. D. Educação e homofobia: o reconhecimento da diversidade sexual para além do multiculturalismo liberal. *In*: JUNQUEIRA, R. D. (org.). **Diversidade sexual na educação:** problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada; Alfabetização e Diversidade; UNESCO, 2009. p. 367-444.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2014.

LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. *In*: LOURO, G. L. **O corpo educado:** pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 7-42.

LOVE, J. **Julián é uma sereia.** Tradução de Bruna Beber. São Paulo: Boitatá, 2021.

MELO, I. F. **Linguística queer.** Campinas: Pontes Editores, 2024.

MOITA LOPES, L. P. Gênero, sexualidade, raça em contextos de letramentos escolares. *In*: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Linguística Aplicada na Modernidade recente:** festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 227-248.

MOITA LOPES, L. P. **Identidades fragmentadas:** a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

NELSON, C. D. Narrativas queer da vida em sala de aula: lições intrigantes para os estudos da linguagem. *In*: FERREIRA, A. J. (org.). **Narrativas autobiográficas de identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em estudos da linguagem.** Campinas: Pontes Editores, 2015. p. 235-258.

SPENCER, C. **Homossexualidade:** uma história. Tradução de Rubem Mauro Machado. Rio de Janeiro: Record, 1996.

VIOLENCIA Simbólica. *In*: CATANI, A. M. *et al.* (org.). **Vocabulário Bourdieu.** Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

WARNER, M. **Fear of a queer planet:** queer politics and social theory. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1993.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica. *In*: SILVA, T. T. **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 7-72.

PRETUGUÊS, CABOQUÊS/AMAZONÊS E SUAS IDENTIDADES RACIALIZADAS: SOU A LÍNGUA QUE FALO

Alcione Alves de Oliveira de Araújo

INTRODUÇÃO

O uso da língua está sempre sobre o escrutínio do outro que a condena ou exalta a depender do grupo social e do contexto de seu uso. Partindo de uma norma dita “padrão”, no que tange à língua falada e/ou escrita, tal avaliação estabelece o “certo vs. o errado” para a língua, criando situações de preconceito no que se refere a grupos minorizados¹. Ao falar de grupos minorizados, refiro-me a pessoas que vivem a exclusão simbólica e prática na sociedade manifestada por preconceito, desigualdade e baixa representatividade em espaço de influência (mulheres, pessoas negras, indígenas, povos tradicionais e LGBTQIAP+).

Ter como base uma norma uniformizada ou universalizada por ser a ensinada na escola, negando as variantes linguísticas de diferentes grupos (pessoas negras e caboclos ribeirinhos/povos tradicionais são o foco deste texto), é contribuir de forma significativa para a desconstrução de identidades destes grupos minorizados na forma do racismo linguístico. Aparentemente, desconsidera-se que o Português Brasileiro (PB) foi formado (e se forma) com a contribuição de outras línguas, dentre as quais as

1 Cf.: Você sabe o que são grupos minorizados? Disponível em: <https://redejpcomunicacao.org/2023/05/09/voce-sabe-o-que-sao-grupos-minorizados/>. Acesso em: 11 mar. 2025.

dos povos indígenas (tupi-guarani, munduruku, nheengatu etc.)² e a dos africanos (iorubá, bantu, kimbundu etc.)³.

Esses grupos minorizados e suas línguas estão invisibilizados no processo de construção da linguagem em uso formal, mas que dão ao PB toda a cadência e encantamento em sua pronúncia cotidiana ou metaforizações na escrita ou na fala. Em contrapartida, valoriza-se a língua a partir de uma Matriz Colonial de Poder (Veronelli, 2021) reprodutora do colonialismo (a gramática da Língua Portuguesa é a Gramática Normativa da Língua Portuguesa de Portugal), do patriarcalismo (com a universalização do gênero masculino), e do racismo (com a depreciação de uma morfossintaxe e semântica fora do estabelecido pela Gramática Normativa).

Gabriel Nascimento (2023) opina sobre a metaforização abstrata da língua portuguesa colonial que, apesar de minoritária entre os brasileiros, impôs a desidentificação sobre a ancestralidade linguística das pessoas não-brancas. Para o autor, a língua é meio de dominação, levando a epistemicídios, etnocídios e linguicídio, embora ele afirme haver “um outro português, que passa a surgir da resistência a esse processo, [...]. Trata-se do português dos nossos ancestrais invadidos e escravizados, sequestrados e roubados, que temos chamado de pretuguês” (Nascimento, 2023, p. 9333).

Em virtude do uso de variantes entre o padrão culto (considerado gramaticalmente correto) e o padrão popular (considerado gramaticalmente incorreto), observa-se que, a depender do espaço social, do objetivo a alcançar, do suporte comunicacional ou do interlocutor, as variantes fonéticas (dia – [ˈdʒiɐ] e [ˈdiɐ]), morfossintáticas (Você viu? < Tu viu?) ou lexicais (pipa < papagaio < pandorga) fazem parte da língua, que é influenciada e modificada ao longo do tempo e, aparentemente, a coexistência de variantes linguísticas em nada interfere na relação comunicativa entre os

2 Cf.: Os povos indígenas e o Português do Brasil. Disponível em: <https://www.museudalingua-portuguesa.org.br/os-povos-indigenas-e-o-portugues-do-brasil/>. Acesso em: 11 mar. 2025.

3 Cf.: Quais são as línguas africanas faladas no Brasil? Disponível em: <https://www.politize.com.br/linguas-africanas/>. Acesso em: 11 mar. 2025.

falantes (Faraco, 2008). No entanto, aqui ou ali, entre os mais ou menos “letrados”, ocorrem dúvidas acerca dos usos de regras normativas, e o falante pode-se julgar um estrangeiro em seu próprio país ou cidade, principalmente por não conseguir reconhecer algumas formas dadas como usuais para alguns grupos sociais.

Nas sociedades letradas, o conhecimento produzido pelo labor intelectual humano é registrado por escrito, o que produz uma acumulação de cultura em todos os domínios e forma uma tradição. No campo da língua, a tradição era, até pouco tempo, somente associada ao registro do que foi produzido pela literatura, considerada “de ponta”, escrita por autores tidos como grandes e bons escritores. Hoje, a situação mudou um pouco, porque esse quadro ficou ampliado pelo prestígio sociolingüístico da linguagem jornalística, que vem sendo tomada como padrão, como modelo de linguagem culta. A sistematização das regras gerais seguidas nesse tipo de texto, literário e jornalístico, então, enquadra o que se concebe por linguagem culta. Tudo o que escapa, sem intenções artísticas, a esse padrão, é considerado, em níveis variados, como linguagem popular (Leite, 2008, n. p.).

Nessa linha, repensar as identidades racializadas a partir da compreensão de como a norma-padrão colonizadora, constituída “como uma abstração europeia que buscava inculcar nos indivíduos uma desidentificação sobre sua ancestralidade linguística” (Nascimento, 2023, p. 9333), desconstrói a expressão cultural de povos minorizados e estes resistem ao epistemicídio por meio da linguagem que lhes é própria – pretuguês, caboquês⁴

4 **Caboquês:** Uma forma estereotipada de se referir aos caboclos da Amazônia, no entanto, o próprio caboclo, muito se orgulha de ser caboco, mais precisamente, da forma como eles compreendem e ressignificam o termo “caboquês”, de viver das condições da natureza, da vida simples e do modo de falar. No texto o vocábulo foi usado como a variante falada pelos caboclos ribeirinhos da Amazônia (Amazonas Cultura, 2023).

etc. – por meio de suas manifestações religiosas e artísticas, é um caminhar para minimizar os efeitos do racismo linguístico. Para tanto, parte-se das premissas de que: i) não há, no uso corrente da língua(gem), a prevalência de uma língua padrão, mas uma norma de uso própria de grupos sociais; ii) a língua do colonizador racializa a norma de uso de grupos minorizados, negando-lhes a identidade cultural e linguística; iii) os grupos racializados resistem por meio de sua norma de uso expressa em suas manifestações religiosas, culturais e fala cotidiana.

Este artigo é um recorte da dissertação de mestrado “Variação morfossintática na Zona Leste de Manaus: um estudo geossociolinguístico”, defendida por mim e orientada pelo prof. Dr. Orlando da Silva Azevedo (Araújo, 2018). No estudo, buscou-se a aplicação da discussão sobre norma-padrão vs. norma de uso nela realizada, tomando o “pretuguês” e “caboquês” ou “amazonês”⁵, registrados em músicas e em redes sociais. Assim, foram observadas: páginas e comunidades virtuais dos povos de terreiro; expressões próprias do Amazonas em páginas de redes sociais; músicas da MPB e Samba com o tema diretos e indiretos de Orixás; toadas de Boi-Bumbá com expressões próprias dos caboclos da Amazônia.

A análise deste *corpus* teve por objetivo apontar encadeamentos da defesa do uso da dita norma-padrão nas manifestações linguísticas identitárias de grupos racializados, tendo o pretuguês e o “caboquês” ou “amazonês” como contraponto; bem como analisar as implicaturas desta vigília e imposição constante de um padrão de língua, manifestadas pelo racismo linguístico em contexto de expressão de resistência cultural e decolonialidade.

5 **Amazonês:** forma típica de como os amazonenses se expressam por meio da fala, em seu cotidiano; é uma linguagem falada que teve a influência de três fontes: a indígena, a portuguesa e nordestina. Esse encontro engendrou formas de expressão autênticas e marcantes no cotidiano do povo amazonense (UFAM, 2024).

UMA LÍNGUA, UMA NORMA: MUITAS VARIAÇÕES

A variação linguística é inerente a todas as línguas (Borba, 1998; Faraco, 2008; Saussure, 1995 [1916], entre outros). Por outro lado, em virtude da elitização do dialeto dito “padrão”, determinada variante linguística é tida como “erro”; é necessária, porém, a compreensão de que o falante, em qualquer língua, faz uso de diferentes dialetos, como afirmam Chambers e Trudgill (1994, p. 19), para quem “todos os falantes o são de pelo menos um dialeto [...] e de que não há nenhum sentido supor que um dialeto qualquer é linguisticamente superior a outro”.

Para Francisco da Silva Borba (1998, p. 50-51), a linguagem é fator preponderante e o mais eficiente instrumento para as relações e interações sociais de que o homem dispõe para constituir sua cultura. Em consequência dessas relações e interações, a língua torna-se uma estrutura funcional representativa das relações socioculturais do falante, que se apropria do lugar “escolhido” para viver por meio da língua, dando a suas ações uma dimensão espacial, e o espaço ocupado resultará de uma construção social. Para Nascimento (2019, p. 12),

a modernidade não apenas usou a ideia de linguagem no âmbito do projeto romântico, liberal, cristão e idealista das línguas nacionais europeias (como é o caso do português, francês, espanhol e italiano), como também lançou mão dela para criar uma definição para o mundo inteiro, passando a operar todos os conceitos a partir da Europa.

A história comprova não haver como manter uma língua materna unificada quando variáveis sócio-histórico-econômicas, entre elas contatos entre populações vizinhas (Chambers; Trudgill, 1994), contaminações culturais ou mudanças nas modalidades de subsistência (Bourdieu, 1977), tendem a aproximar e/ou a distan-

ciar membros de comunidades linguísticas, gerando por muitas vezes novas comunidades com seus diletos. Os grupos sociais, por exemplo, se mostram como espaço sociocultural de interações da língua portuguesa e suas variações coexistentes. Como detalha Vianna (2015, p. 2),

Se para a língua materna é perceptível o apagamento da agência na descrição do fenômeno linguístico, no caso das línguas ditas minoritárias, a abordagem centrada no código não apenas é pouco esclarecedora, como impede um entendimento político de uma situação potencial ou efetivamente prejudicial para os atores envolvidos. O entendimento necessário para a ação política sobre a interação linguística estabelecida é o que eu chamo de uma “sociolinguística aplicada” e uma “linguística melhor articulada”, lançando mão das contribuições de disciplinas diretamente ligadas às ciências da linguagem, como a linguística antropológica, a pragmática e a sociologia da linguagem, e de outras tradições do pensamento científico.

Ao se encontrarem, os dialetos revelam as atitudes do falante, ao mesmo tempo em que trazem consequências para a língua em seu todo. O dialeto modifica-se e modifica a língua, mas sem uma ruptura aparente, como uma das consequências dos contatos ou contínuos socioletais e/ou geoletais (Chambers; Trudgill, 1994), por meio das muitas influências resultantes das interações culturais a que se sujeitam os falantes em seu ato comunicativo.

Embora se reconheça um cenário de intensa migração, no qual seria possível supor o país como uma verdadeira Babel (em referência ao mito da Torre de Babel)⁶, no Brasil a Língua

6 Cf.: Torre de Babel □ história baseada em fatos reais (só que ao contrário). Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/tesouro-linguistico/2021/06/01/torre-de-babel-historia-baseada-em-fatos-reais-so-que-ao-contrario/>. Acesso em: 11 mar. 2025.

Portuguesa é o idioma oficial. Esse idioma registra uma variante falada, que foi nomeada de “Língua Brasileira”⁷, por meio da qual se pesquisa a ocorrência de variantes na fala do brasileiro, seja no campo fonológico, seja no morfossintático ou (e principalmente) semântico. Por se tratar de variantes, compreensão mútua entre línguas em suas variações, ou seja, dialetos, idioletos (dialeto de um indivíduo) e socioletos (dialeto social ou de um grupo) entre grupos de falantes, não afeta significativamente a comunicação e ainda permite aos novos habitantes coexistência com o dialeto local e a adaptação a ele. Como resultado da interação e da adaptação, haverá uma nova “expressão verbal”

[...] pela apropriação dos lugares por meio da língua, com um acento posto sobre a análise do discurso e, mais recentemente, sobre uma abordagem interdisciplinar, especialmente em relação com a geografia social. Essa abordagem, [...] baseia-se na ideia de que o espaço não é um dado, mas uma construção social, que a ação humana tem uma dimensão espacial e que os discursos sobre a cidade modificam a percepção do real urbano, que eles acabam por se tornarem a cidade (Calvet, 2002, p. 55).

As metrópoles são apropriadas pelo falante pela língua e se tornaram o berço do plurilinguismo, posto que para elas convergem diferentes grupos sociais, culturais e étnicos, muitas vezes alheios uns aos outros, mas que coabitam o espaço urbano. Segundo Sapir (1969, p. 43), “há uma forte tendência a atribuir muitos elementos da cultura humana à influência do ambiente em que se acham situados os participantes dessa cultura [...]”; no entanto, de fato, o que se tem é a influência sobre a pessoa

7 Um conjunto de fatores desencadeados nos anos de 1970 e 1980 favoreceu a eclosão do movimento científico de que resultou esta *gramática do português culto falado no Brasil*: a expansão dos cursos de pós-graduação em Linguística, o surgimento dos projetos coletivos de pesquisa e a insistência de vários linguistas para que passássemos a dispor de gramáticas descritivas que refletissem o uso brasileiro da língua portuguesa (Castilho, 2015, p. 9).

e, quando ocorre uma ação sobre a coletividade, é necessário entendê-la como a soma de processos ambientais distintos sobre os indivíduos, fruto de uma reação em cadeia iniciada por um sujeito que tem influências sobre os demais. Embora não se negue que nas sociedades, de fato, ocorra uma ação do ambiente, esta se consolida mediante forças sociais.

O ambiente físico, por conseguinte, soma-se ao social na constituição de uma língua. Assim sendo, é factível afirmar que elementos da cultura tenham origem em forças sociais, primariamente, e em influências ambientais de natureza física, secundariamente. Isso posto, a língua – complexo de símbolos refletindo todo o quadro físico e o social de um grupo – terá influência do ambiente físico à medida que este seja alterado/modificado pelas forças sociais em seu léxico, seu sistema fonético e sua forma gramatical (morfologia e sintaxe). No entanto, deve-se considerar que a influência sobre o léxico é muito mais perceptível e frequente que sobre os dois outros pontos, uma vez que as mudanças culturais e as mudanças linguísticas não ocorrem “ao longo de linhas paralelas e, portanto, não tendem a se manter numa relação causal íntima” (Sapir, 1969, p. 59).

Leite e Callou (2002) sintetizam os estudos acerca dos conceitos de linguagem e língua a partir dos usos efetivos que possibilitam a categorização da identidade e a diferenciação entre comunidades – as variantes; bem como a partir, também, do próprio indivíduo em seu grupo, classe, geração, escolaridade/cultura, sexo, nacionalidade e naturalidade. A linguagem e uso da língua pelo indivíduo, ao mesmo tempo em que o identifica como de dado grupo, estigmatiza-o, mesmo a linguística defendendo a premissa de que “todo homem é igual em sua capacidade linguística”, não “existindo variante boa ou má, língua rica ou língua pobre, dialeto superior ou inferior” (Leite; Callou, 2002, p. 8).

Assim, o Brasil apresentaria uma diversidade de *falares*, cuja origem estaria no pluralismo étnico e cultural, mas que não

comprometem a unidade maior de entendimento entre os falantes. Mesmo diante do reconhecimento dessa diversidade, busca-se, há muito tempo, uma padronização da fala e da escrita, tendo como marco de referência os centros urbanos com importância histórica, social, cultural e econômica: Rio de Janeiro, São Paulo e Salvador, por exemplo. Dentre os três, segundo Leite e Callou (2002, p. 9-10), Rio de Janeiro, por razões extralinguísticas, apresentaria maiores condições para servir de referência como padrão culto, visto que possui, principalmente, menos marcas locais e regionais, além de estar geograficamente bem localizado e de ter uma história política, cultural e linguística agregadora de valores universalistas.

Assim, finda-se por questionar: “Afim, o que seria a língua?” Serão apresentadas apenas três definições das muitas possíveis e encontradas, todas ligadas à própria história da Linguística: i) para o estruturalismo; ii) para o funcionalismo; iii) para a enunciação.

Saussure (1995 [1916], p. 15-17) a definiu como objeto da linguística, sendo ela, ao mesmo tempo, um sistema de valores que se opõem uns aos outros e um conjunto de convenções necessárias adotadas por uma comunidade linguística para se comunicar. Ela está depositada como produto social na mente de cada falante de uma comunidade, que não a cria nem a modifica. A partir desta definição a língua seria um todo homogêneo, no entanto, como já foi afirmado, na prática não existe essa ideia de língua homogênea.

Para o funcionalismo, segundo Martelotta e Kenedy (2015, p. 14-18), a língua não é o instrumento de comunicação dotado de autonomia, mas sim resultado de situações comunicativas que direcionam sua estrutura gramatical maleável em face a pressões oriundas de diferentes situações na materialização do discurso cotidiano. Trata-se também de um meio para a representação da visão de mundo dos sujeitos ao representar o que pensa o enunciador e ser compreensível ao interlocutor. Os funcionalistas argumentam que “a estrutura da língua reflete, de algum modo, a estrutura da experiência. [...] a estrutura linguística revela as

propriedades da conceitualização humana do mundo ou das propriedades da mente humana” (Cunha; Costa; Cezário, 2015, p. 22).

A língua, “como instrumento de comunicação, cuja expressão é o discurso”, é vista por Benveniste, a partir da capacidade metalinguística que ela tem em se transpor em signo, como “instrumento próprio para descrever, para conceitualizar, para interpretar tanto a natureza quanto a experiência”, ou seja, a sociedade, “[...] somente a língua torna possível a sociedade. A língua constitui o que mantém juntos os homens, o fundamento de todas as relações que por seu turno fundamentam a sociedade” (Benveniste, 1989, p. 63).

Ao analisar os aspectos morfossintáticos e semânticos de línguas faladas, as quais são nomeadas de “pretuguês”, “caboquês/amazonês”, essas concepções precisarão ser consideradas a partir de dois aspectos: o convencional e a variante de uso. A Língua, como convenção, fundamentará o olhar para os dados primários (Língua Padrão é o ponto de partida); e a Língua, como sistema orgânico de signos delimitados em suas relações de uso, permitirá a identificação das variantes, fator essencial neste estudo. Borba (1998, p. 50) destaca que

Como instrumento de interação social, a língua pode assumir várias modalidades. Uma delas, e talvez a mais importante, é a *língua nacional* [...]. Nesse contexto será lícito perguntar qual é o papel da língua na organização e na preservação da sociedade, ou qual é a sua função no planejamento educacional ou, então, em que medida a língua, como veículo do pensamento, servirá de meio para uma *tomada de consciência* da realidade circundante e para as opções que, a cada um, pareça lícito fazer.

A escolha de conceitos para língua no viés desses três cânones da Linguística – saussuriana, hallidayana e benevistiana

– corrobora para este estudo por relacionar **sistema** de valores sociais a ela atribuído no **contexto linguístico** e em **situação extralinguística**. Independente do foco escolhido – ao todo ou ao discurso, a forma ou a função, ao individual ou coletivo –, salienta-se a **estrutura**, a **função** e a **expressão** na sociedade e na sua identificação como grupo sociocultural unificado que a utiliza como instrumento de comunicação.

Por servir a comunicação coletiva e refletir a cultura do grupo que o utiliza ou propiciar a interação entre grupos sociais, cuja abstração é o sistema e o seu uso, a fala; unidos por uma norma a ser seguida, fazer uma análise crítica e decolonial sobre tais conceitos faz com que se veja a noção de língua para além da teoria. Anderson (1991 *apud* Nascimento, 2019, p. 12) conceitua a língua como uma comunidade imaginada, um “fetiche entre a perfeição prometida pelo projeto de modernidade e sua performance baseada no mundo greco-romano”. Nascimento (2019, p. 12) faz entender a língua

como sendo ela mesma uma comunidade imaginada, ou seja, uma imaginação do europeu sobre o que ele era nessa modernidade, e assim, sobre qual língua ele falava, compreende-se que essa comunidade é um dos grandes fetiches usados pelo mundo ocidental até aqui para produzir diferença em sua trajetória de dominação colonial. Esse projeto não apenas institui um fetiche de estética na linguagem baseado em um projeto de elites locais de cada estado-nação, mas também impõe sua língua aos povos colonizados.

Por isso, colonizadores portugueses tornaram a língua portuguesa obrigatória a povos minorizados (indígenas e africanos) de modo a combater a língua originária desses grupos para construir uma suposta brasilidade linguística, não importando que por consequência houvesse o epistemicídio e linguicídio para

estes povos e a racialização como grupos não brancos, gerador do racismo linguístico.

Concretamente, a racialização pela língua ocorre pelo “desrespeito às formas de manifestação da escrita indígena” ou ao tecerem-se “críticas à educação linguística indígena tutelada pelo Estado e capitaneada pelos educadores e linguistas brancos” (Menezes de Souza, 2004 *apud* Nascimento, 2019, p. 13); em relação aos negros, a racialização ocorre por meio de campanhas patrocinadas pela imprensa, com programas que ensinam o “português correto” e/ou por grupos de poder no país ao se eximir de políticas linguísticas priorizadoras da educação linguística em lugar de reforçar nos currículos a dicotomia “certo x errado” ou ensino mnemônico de normas gramaticais.

MINHA NORMA DE LÍNGUA: MINHA RAÇA, NOSSA IDENTIDADE

A língua, falada ou escrita, apresenta duas faces: “o como se diz” e o “como se deve dizer”, dando, em uma perspectiva societal de língua, estatutos de majoritária vs. minoritária; ou língua majorizada vs. língua minorizada⁸, em uma suposta supremacia entre elas. Bourdieu (1977, p. 165) ao afirmar que, no campo linguístico, “uma língua vale o que valem aqueles que a falam, isto é, o poder e a autoridade, nas relações de forças econômicas e culturais, dos detentores da competência correspondente [...]”.

8 *Língua minoritária* refere-se à demografia relativa de um idioma, às dimensões numéricas de uma comunidade linguística. Pode haver línguas minoritárias com estatuto de oficiais ou não. *Língua minorizada* é qualquer língua que, dividindo o espaço geográfico com outra ou outras, tem alguns de seus usos restringidos. Portanto, a minorização (termo usado em profusão na literatura sociolinguística hispânica sobre a situação do catalão, galego, valenciano etc.) não depende do número de falantes, mas do status de que goza a língua. **Também pode acontecer de haver línguas majoritárias minorizadas, pois, embora usadas pela maioria das respectivas populações, não gozam de estatuto de oficialidade, por exemplo.** É o caso das línguas autóctones de muitos países africanos em relação às línguas ex-coloniais (Aracil, 1983 *apud* Ponso, 2017, p. 193-194, **grifo nosso**).

A valoração do falante impõe ao ato comunicativo (emissor-interlocutor) a categorização discursiva e histórica deste falante, na qual o falar dos grupos minorizados (indígenas, caboclos e negros) está subalternizado em relação à língua materna (a língua nacional do colonizador). Para Nascimento (2023, p. 9334), a língua é uma metáfora representativa de

quanto nossos ancestrais viveram e se reproduziram nos nossos saberes. Em termos técnicos, toda língua descende de povos, mas nenhuma língua pertence exatamente a essa origem primeira. É por isso que vários falares africanos, como o Kikongo, Kimbundu ou Umbundu, modificaram uma língua que ainda hoje é chamada de português, mas, que a cada dia, reconhecemos legitimamente como o português dos nossos ancestrais.

Há um processo de negação da autonomia da cultura e da competência linguística desses grupos para produzir significados de defesa e sobrevivência. Nele, a língua do colonizador se materializa como operadora de conceitos de forma universal. Por sua vez a fala dos grupos minorizados se faz resistir no português, “caboclês” e “amazonês”, os quais, durante todo esse processo, vão “apagando aparentemente muitas vezes suas próprias marcas de origem ou traduzindo algumas delas e, assim, modificando a própria língua do colonizador” (Nascimento, 2019, p. 12).

É possível, no entanto, reconhecer, não se pode negar, uma equivalência linguística entre falares, constituidora do *continuum* geoletal, embora não se possa afirmar haver equivalência social, constituidora do *continuum* societal. Tomamos a ideia de *continuum* linguístico ou geoletal a partir da noção de que há sistemas linguísticos fronteiros, ou seja, isoglossas. Não só as isoglossas se sobrepõem umas às outras (português padrão e amazonês), como também podem ser difusas entre si (português e tukano).

Padronizar individualiza uma isoglossa, tornando-a a norma de referência para as outras e, por consequência, passa a ser identificada como a variante ou sistema apropriado. Mesmo a língua padrão ou oficial estando autorizada e sendo usada por um grupo de falantes, não é garantia de uso por todos em contexto linguístico oficial ou não, fazendo com que o Outro seja avaliado pelo uso fora dos padrões do dialeto padrão; ao mesmo tempo em que lhe é negada a própria identidade linguística.

Se, por um lado, não há de fato uma valoração de melhor ou pior para as línguas, já que as “identidades linguísticas dos sujeitos, assim, definem-se sempre em relação a um Outro e não são entidades fixas, mas construções discursivas fluidas, temporárias e historicamente determinadas” (Ponso, 2017, p. 186). Por outro lado, há um *continuum* geossocial com uma função única: comunicar de modo que seja compreensível e decifrável em uma constante troca simbólica.

Essa relação intrínseca foi objeto de análise por parte de Matoso Câmara Júnior em conferência sobre Língua e Cultura (2018, p. 56), ao afirmar que “não cabe ao linguista definir a cultura”, porém não é possível deixar de reconhecer que a língua, como elemento cultural, possui individualidade a ser estudada em si mesma, de forma autônoma oposta ao resto da cultura.

Nessa linha, pode-se inferir que a língua é explicada pela cultura e explicativa da mesma, sendo ao mesmo tempo uma estrutura cultural de modelo independente de outras manifestações culturais, mas reveladora do contato do falante com essas manifestações de cultura ao longo de sua vida. É pela manifestação de uma variante de língua que o falante mostra ao ouvinte, por meio da fala (ou escrita), o quanto e o que estudou, leu, viajou, seu uso/contato com as mídias etc. Mattoso afirma ainda que há três problemas fundamentais na relação língua e cultura:

1) genético: em que medida a cultura determinou a forma interna da língua ou, vice-versa, a forma interna determinou a cultura? (há indicações de que houve em regra os dois fatos e que a forma interna da língua e a cultura global a desenvolveram paralelamente); 2) funcional: em que medida a forma interna num momento dado é realmente espelho da cultura global a que a língua serve? (em regra há retardamento da forma interna em face da cultura, o que os norte-americanos chamam *linguistic lag*); 3) ontológico: em que medida uma dada forma interna de língua impõe o desenvolvimento da cultura ou, vice-versa, uma dada cultura impõe o desenvolvimento da forma interna da língua? (Câmara Júnior, 2002, p. 56).

Para este estudo, o primeiro problema mencionado serviu de norte, visto que se buscou a análise das referências, inter-relações e interações culturais influenciadoras do “pretuguês” e do “ca-boquês/amazonês”. A língua, de certa forma, é um instrumento de comunicação entre os membros de uma sociedade e, por isso, depende de toda a cultura local, por expressá-la a todo momento, sendo parte do todo que se destaca por si mesma.

Os princípios do dialeto ou norma-padrão que ainda perpetuam essa falsa noção de certo e errado, neste estudo, serão substituídos pela acepção de norma apresentada por Barbosa (1989). Em comunidades de falantes de várias “normas” ou variedades distintas, principalmente, pelo vocabulário, pelas formas gramaticais e pela pronúncia, podem ser nomeadas como: familiar, popular, literária, padrão, vulgar, classe, entre outras. Tais normas se interseccionam a todo instante para que o falante se adeque a exigências comunicativas, tornando possível um indivíduo transitar ou associar uma norma à outra. Como afirma Barbosa (1989, p. 573),

[...] uma norma de grupo de indivíduos, por exemplo, se define de um ponto de vista, como conjunto de modelos de realizações concretas e, de outro, como o conjunto dos fatos de alta frequência e distribuição regular nos discursos dos sujeitos falantes [...].

Retoma-se, assim, a ideia de norma a partir dos princípios: “como se diz” e “como se deve dizer”. O primeiro refere-se à variedade linguística que represente o conjunto de traços linguísticos de uma determinada comunidade de fala, seja no campo fonético-fonológico, léxico-semântico e/ou morfossintático, agregando o habitual e o costumeiro naquele grupo: é o “normal” porque “aqui se fala assim”; o segundo, diz respeito a como um conjunto de prescrições para o “bom uso” da língua, sob determinado contexto sócio-histórico modelar, remete à tentativa de controle do falante em um determinado ato linguístico: é o “normativo” porque “para esse momento, é preciso falar assim”. Ambas coexistem e são determinantes da identidade de seus falantes nos grupos em que se inserem.

Nesse sentido, entre o normal e o normativo, estão as escolhas do falante. Essas escolhas o identificam no ambiente linguístico em que o normativo seja, teoricamente, obrigatório, levando o interlocutor a inferir acerca das variáveis que o falante fez uso; no entanto, mesmo dominando ou conhecendo, mais de uma norma, a escolha é do falante. O uso “modelar” em que se exige pelo contexto sócio-histórico o uso de uma norma tida como a adequada para tratar, por exemplo, com uma autoridade em que o uso de pronomes de tratamento como Sr. ou Vossa Excelência, ou a flexão do verbo em terceira pessoa são vistos como “obrigatórios” pode não acontecer, com isso o receptor logo percebe tratar-se de uma pessoa que provavelmente não estudou o bastante.

O normal e o normativo apresentam diferenças singulares. O normal representa a realidade do falante, ou como de fato falam na comunidade, descrevendo a normalidade de uso na maioria dos casos com uma frequência estatística absoluta revelando a tendência geral ou habitual, em variedades cultas (ou norma culta). Já o normativo representa um uso ideal e idealizado, orientando a como deve falar em conformidade com uma regra, agregando conceitos de gramática prescritiva ao determinar “como deve ser” e sujeitando o falante a um juízo de valor: está certo ou está errado, em um dialeto único, norma-padrão.

Ambos são dotados de realidade. Para o primeiro, a realidade é a própria dinâmica da interação social; para o segundo, construída, seja em fala monitorada, seja na codificação de um modelo escrito (Cristianini, 2007, p. 103-104). Sobre tal relação dicotômica, Faraco (2008, p. 172) afirma que

Em geral, a fixação de um certo padrão responde a um projeto político que visa impor uma certa uniformidade onde a heterogeneidade é sentida como negativa (como “ameaçadora de uma certa ordem”). Foi esse o caso do Brasil no século XIX em que certa elite letrada, diante das variedades populares (em particular do que se veio a chamar pejorativamente de “pretoguês” [sic]) e face a um complexo jogo ideológico (em boa parte assentado em seu projeto de construir um país branco e europeizado) trabalhou pela fixação de uma norma-padrão.

Essa norma, no entanto, profundamente dissociada das variedades cultas efetivamente praticadas no Brasil, nunca se tornou de fato funcional. No entanto, tem servido, por mais de um século, de instrumento de violência simbólica e discriminação sociocultural.

Salienta-se que a norma em observação corresponde aos padrões de uso normativo em relação ao uso do pretuguês e do “caboquês/amazonês”. Embora não se almeje traçar parâmetros valorativos em relação ao normativo e a norma-padrão em relação a dialetos de grupos minorizados, é factual que

A língua não minorizada – ou língua vigente – é um dos elementos-chave de integração e exclusão social: a posição do sujeito na estrutura social se vê parcialmente determinada pelo seu grau de domínio da língua corrente. Nas sociedades modernas, esse nível de competência linguística determina promoção ou exclusão do sujeito no sistema de produção (Calaforra, 2003, p. 4).

Isso não significa que tais grupos não a tenham aprendido ou tido contato com ela, posto que a mídia as divulga, as escolas são obrigadas a usarem-na como referência, ela está presente no jornal, na propaganda, filmes e algumas músicas. Significa, sim, o uso como expressão identitária de sua cultura e de seu direito a resistir à colonialidade. Em outras palavras

O uso da língua minoritária é reduzido a ser um “direito” de seus falantes, em vez de servir às funções sociais de uma língua existente. No melhor dos casos, a estrutura da situação de minoria permite a utilização dessa linguagem, mas impede a possibilidade de ordenar tais usos linguísticos. O uso da língua minoritária não dá acesso a maior capital simbólico e material, e muitas vezes inibe a capacidade de obtê-los. Por não desempenhar as funções de discriminação e integração nessas línguas, o poder de regular o uso linguístico (isto é, de ordenar e impedir) é reservado à língua dominante (Calaforra, 2003, p. 4).

Por assim dizer, negar que a universalização colonizadora de currículos escolares fomenta a implantação de uma norma-padrão tendenciosa e estratificadora de outras normas. Colocar o pretuguês e o caboquês/amazonês, como variantes linguísticas, em posição de desprestígio em relação ao português é deixar de reconhecer seu uso por falantes em grupos sociais nos quais nem sempre se tem a norma-padrão como base.

MINHA LÍNGUA, TEU RACISMO LINGUÍSTICO

A língua portuguesa se fundamenta no ideal homogêneo de língua nacional, em que se desconsidera a sua constituição política, cultural e linguística de amefricanidade (Gonzalez, 1998), ao mesmo tempo em que reafirma suas origens coloniais e escravocrata. Sacramento (2012, p. 252) explica que

para compreender os percursos da formação da língua portuguesa como língua nacional no Brasil, faz-se necessária uma genealogia do projeto de modernidade europeu. Defendido pela tradição ocidental, tal projeto é norteado por pares dicotômicos calcados numa urdidura que prevê uma ontologia (ser/não-ser), epistemologia (razão/emoção), ética (justo/injusto) e estética (belo/feio), de modo que “vão determinar as fronteiras do permitido e do não permitido, porque se esteiam em bases dicotômicas em si mesmas excludentes”.

É inegável que o português brasileiro resulta de processos de gramaticalização⁹ do português europeu nos -ês da língua:

9 Gramaticalização é um termo que tem sido usado com vários sentidos. Interessa-nos o sentido em que designa um processo unidirecional segundo o qual itens lexicais e construções sintáticas, em determinados contextos passam a assumir funções gramaticais e, uma vez gramaticalizados, continuam a desenvolver novas funções gramaticais. Um processo em cujo final o elemento linguístico tende a se tornar mais regular e mais previsível, pois sai do nível da criatividade eventual do discurso para penetrar nas restrições da gramática (Martelotta; Votre; Cezario, 1996, p. 24).

pretuguês, caboquês/amazonês, baianês, paulitês, carioquês etc., variantes representativas das transformações da língua portuguesa para expressar as identidades culturais em um *continuum* geossocietal. O pretuguês, segundo Gonzalez, é a marca da africanização do português falado no Brasil, sendo perceptível pela inserção do tom e do ritmo de falares africanos, a ausência de algumas consoantes (l ou r, levando a rotacismos). O “caboquês/amazonês” é o falar típico das comunidades ribeirinhas, caracterizado pela prótese (acréscimo de fonemas no início da palavra levantar, /a/levantar); o alteamento de vogais tônicas (canoa < / kə'nuɐ/), uso de 2^{aps} em 3^{aps}; reiteração de negativa; léxico sinonímico metafórico (Araújo, 2018).

Registro de variantes como o pretuguês ou o caboquês/amazonês, por exemplo, estão presentes em diferentes manifestações de linguagem: música, poesia, prosa, conversas em redes sociais, arte em camisas etc., como manifestações que demonstram o profundo orgulho de se ver reconhecido pelo seu falar. A presencialidade de uma língua identitária é a própria expressão da cultura de um povo racializado.

Antunes dos Santos (2021, p. 5), ao afirmar que “as fronteiras que separam as línguas a partir de uma ideia estratificada e totalizante vão produzir seus efeitos de verticalização linguística e racial sobre uma realidade horizontal de contato e ressignificações”, relaciona racismo e linguagem como o efeito da ideia da dicotomia inferior/superior construída no sistema dominante, criador de desigualdades e injustiças. Nascimento (2019) trouxe à baila discussões em torno da ideia de “enxergar língua como objeto em si e muitas vezes ignorar as experiências reais de povos que resistiram à colonização”, de modo a reconhecer

que o racismo está na estrutura das coisas, precisamos admitir que a língua é uma posição nessa estrutura. Em minha hipótese principal aqui, entendo que o racismo é produzido nas condições históricas,

econômicas, culturais e políticas, e nelas se firma, mas é a partir da língua que ele materializa suas formas de dominação (Nascimento, 2019, p. 16).

Tomemos o exemplo a comercialização de camisetas por empresas como “Caboquês Ilustrado”¹⁰ ou a “Loja da Padilha”¹¹. Naquela são produzidas camisetas com palavras e frases em amazonês, explorando frases como: “até o tucupi”; “brocado” “morreu de colar” “leseira barê” ou jogos com as palavras: “mappinga nerd” (a partir de mapinguari, figura das lendas amazônicas). Nesta, as camisas trazem dizeres como: “Oxum, ore yê yê o”; “Troco sua opinião por uma Gira de Exu”; “Odojá Iemanjá”; “Saravá, ser Zé”, “Se Exu é por nós quem será contra nós” ou “Exu te ama” (estas numa clara provocação aos cristãos).

Outra forma de viver o pretuguês é por meio da música. São muitos sambas, pagodes e sambas de enredo, fazendo dessa variante linguística uma parte viva e dinâmica do português falado no Brasil. A exemplo, o samba-enredo do GRES Acadêmicos da Grande Rio de 2022 “Fala **Majeté!** Sete Chaves” que embalou o seu polêmico desfile, trazia em sua letra nomes de entidades espirituais e elementos da prática religiosa: **Exu Caveira, Sete Saias, Catacumba** / É no toque da **macumba, saravá, Alafiá / Seu Zé, malandro da encruzilhada / Padilha** da saia rodada, é Mojubá // Sou **Capa Preta, Tiriri** / Sou **Tranca Rua**, amei o Sol / Amei a Lua, **Marabô, Alafiá** / Eu sou do carteadado e da quebrada / Sou do fogo e gargalhada, **é Mojubá**.

Além da religiosidade, as músicas contam como era a vida dos escravizados, principalmente das mulheres que eram constantemente assediadas pelos seus “donos”. Assim o fez Dorival Caymmi com a música “Tia Nastácia”, em regravação por Zeca

10 Cf.: Caboquês Ilustrado. Disponível em: https://www.instagram.com/caboques?utm_source=ig_web_button_share_sheet&igsh=ZDNlZDc0MzIxNw==. Acesso em: 10 dez. 2024.

11 Cf.: Loja da Padilha. Disponível em: https://www.instagram.com/lojadapadilha?utm_source=ig_web_button_share_sheet&igsh=ZDNlZDc0MzIxNw==. Acesso em: 10 dez. 2024.

Pagodinho: Na hora em que o sol se esconde / E o sono chega / O **sinhôzinho** vai procurar / **Hum hum hum** / A velha de colo quente / Que canta quadras e conta histórias / Para **ninar** [...] Tia Nastácia que **quando nina** / Acaba por cochilar / Tia Nastácia vai **murmurando** / Estórias para ninar / **Pexe** é esse meu filho / Não meu pai / **Pexe** e esse **mutu manguenem** / A toca do mato **guenem, guinem** / **Sue filhoe tocae marinbae**.

O grupo amazonense, já extinto, Raízes Caboclas, além do uso de instrumentos de origem indígena, utilizou amplamente o léxico amazônico em suas letras para descrever hábitos e costumes dos povos ribeirinhos. Um exemplo está no trecho da música “**Banheiro**”: *Áhn, áhn, áhn / É o gemido da **caboca** no **banzeiro** / E o **caboco banzeirando** / Vai fazendo **chap, chap** / E o corpo fica molhado / No gostoso **galopar**.*

Outro exemplo são as toadas dos Bois-Bumbá Garantido e Caprichoso. O cancioneiro mescla o falar caboclo com palavras e expressões indígenas, tal como, a toada do Garantido **Perrechê** da **puraca**¹²: *É por isso, é por isso, é por isso / Que eu tô, tô **balanceado** / Eu tô, eu tô, eu tô, eu tô, tô **balanceado** / Meu **coração encarnado** / Segue no rumo da **toada** / Pisa na frente, Garantido / Que eu sou **perrechê da puraca**; ou o Ritual Kuarup, revivendo tradições ancestrais: **Aweti, Kalapalo, Kamayurá / Kuikuru, Mehinako, Trumai, Gra-yawalapiti, Waurá / Todos os guerreiros do Xingu / Preparados para o grande **ritual** / E a tribo da aldeia **Kuikuru** / Revive as danças, as crenças, as lendas, culturas do Xingu**.*

Deixo, por fim, um pequeno texto de como os amazônidas falam. Obviamente, não usamos todas essas expressões ao mesmo tempo, elas fluem em nossa fala diária com naturalidade e demonstram nossa identidade:

12 A expressão “perrechê da puraca”, que dá título à música, pode ser vista como uma declaração de autenticidade e orgulho. “Perrechê da puraca” é uma expressão composta por dois elementos: “perrechê” e “puraca”. “Perrechê” significa pés rachados, pés no chão, simplicidade. Já “puraca” quer dizer o que é original, puro ou sem mistura. Nesse sentido, “perrechê da puraca” seria a nação Garantido, um povo simples, de pés no chão, puro e original (Letras, 2024).

A gente que “estamus” aqui só de bubuia bem na baixa da égua quer mexmo é “avuar” até tu para mostrar que telezé por não falar até o tucupi de “nóis”; égua, olha já mano e mana, vai morrer de colar se tu também vem, vai ser chibata, te levo para andar de canoa, para comer pacu frito e bodó assado, de tardezinha mamãe faz um tacacá pra “nóis” e tapioca com tucumã, mas à “noitxe” a gente vai usar as escápuas para armar a rede na varanda, só ficá de olho que tem muito carapanã, só num vai dá pra andar nos beco porque tem uns galeroso que dão uma de sabido e roba a gente, mas o resto tá de boa (A autora, 2025).

Essas formas de manifestações expressam a ampla influência dos grupos minorizados no falar do Português Brasileiro, embora não se façam presentes nos currículos como elementos a serem considerados no ensino das linguagens. O falar e a identidade estão interligados, talvez, por isso, a fala seja uma forma de a mídia criar estereótipos, estigmatizando os grupos sociais minorizados aqui citados. Para o falante, é expressão de sua identidade; para os grupos ideologicamente dominantes, é tornar mais inculta ainda a última “flor do Lácio”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Somos o como falamos” em uma sociedade estigmatizadora e construtora de estereótipos. A modalidade de linguagem escolhida é individual e individualizante. Ela diferencia e identifica, mas não é ela que estigmatiza. O juízo de valor é dado pelo próprio falante, a partir de sua posição sociológica ou geográfica. Estudar sistematicamente a diversidade de usos da língua e preocupar-se com as evidências quanto a diferenças dialetais possuem espaço na história do homem sob diferentes aspectos.

A partir do século XIX, a linguística se concentrou em estudos sobre o uso oral ou escrito da língua pelo falante. Esse foco inclui a diversidade em diferentes espaços e grupos sociais, as variações linguísticas observadas entre países, localidades e classes sociais, bem como as mudanças no tempo e no espaço. Assim, o estudo das variantes linguísticas, a partir do século XX, permitiu ir além da descrição, adentrando as particularidades dos grupos sociais que fazem uso da língua, descategorizando, em certa medida, em “certo ou errado” e passando a perceber a língua como manifestação de culturas, de *habitus* e de identidade sócio-histórica.

Nesse contexto, os povos ou comunidades linguísticas desenvolvem a identificação com seu idioma como uma marca da identidade sociocultural, pela comparação com outros idiomas. No entanto, esse processo também pode gerar ou reforçar preconceitos, promovendo a subalternização de povos ou grupos minorizados, manifestados pelo racismo linguístico. Retomando as palavras de Gabriel Nascimento (2023, p. 9333),

a língua sempre foi uma forma de dominar ao desidentificar ancestralmente os povos dominados. Mas há um outro português, que passa a surgir da resistência a esse processo, e que me remete a esta carta. Trata-se do português dos nossos ancestrais invadidos e escravizados, sequestrados e roubados, que temos chamado de pretuguês.

Analogamente, o caboquês/amazonês como falar típico dos amazônidas com o alteamento de vogais, a prótese, a dupla negação ou a dupla pessoa do discurso, a semântica única e com estreita relação com a natureza são a identidade do povo amazônico. Assim, e por considerar as variantes de uma língua instrumentos políticos de luta, de manifestações identitárias e elementos de resistência e reexistência cultural e social, a padronização de

uma variante linguística, como prestigiada, estigmatiza e racializa grupos sociais a partir da classe, ao mesmo tempo em que nega a eles a própria identidade cultural e linguística.

REFERÊNCIAS

AMAZONAS CULTURA. **Glossário Caboclo**: Caboquês. 2023. Disponível em: <https://www.amazonascultura.com.br/post/gloss%C3%A1rio-amazonas-cultura>. Acesso em: 12 mar. 2023.

ANTUNES DOS SANTOS, J. L. C. O Pretuguês e a internacionalização da língua e da cultura brasileira – Afinal, que língua queremos internacionalizar? **Cadernos de Linguística**, v. 2, n. 2, e 371, 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/353649730_O_pretugues_e_a_internacionalizacao_da_lingua_e_da_cultura_brasileira_-_afinal_que_lingua_queremos_internacionalizar. Acesso em: 24 nov. 2024.

ARAÚJO, A. A. O. **Variação morfossintática na Zona Leste de Manaus**: um estudo Geossociolinguístico. 2018. 318 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018.

BARBOSA, M. A. Da microestrutura dos vocabulários teóricos-científicos. *In*: ENCONTRO NACIONAL DA ANPOLL, 4., jun. 1989, Recife. Anais [...]. Recife: ANPOLL, p. 567-578, 1989.

BENVENISTE, É. O aparelho formal da enunciação. *In*: BENVENISTE, É. **Problemas de Linguística Geral II**. 2. ed. Tradução de Eduardo Guimarães *et al.* Campinas: Pontes Editores, 1989. p. 81-90.

BORBA, F. da S. **Introdução aos Estudos Linguísticos**. 12. ed. Campinas: Pontes Editores, 1998.

BOURDIEU, P. L'économie des échanges linguistiques. **Langue Française**, n. 34, maio 1977. Traduzido por Paula Montero.

CALAFORRA, G. Lengua y poder en las situaciones de minorización lingüística. *In*: **Europa Como Espaço Cultural**: Entre Integración y Derecho a la Diferencia, 2003, Colônia, Germania. Anais eletrônicos. Colônia: Universidad de Colônia: Ponència. Disponível em: <https://www.uv.es/~calaforr/CursColonias.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2024.

CALVET, L.-J. **Sociolinguística**: uma introdução crítica. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

CÂMARA JÚNIOR, J. M. **Dicionário de linguística e gramática**. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

CHAMBERS, J. K.; TRUDGILL, P. **La Dialectologia**. Madrid. Visor Libros, 1994.

CRISTIANINI, A. C. **Atlas Semântico-lexical da região do Grande ABC**. 2007. 3. v. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

CUNHA, M. A. F.; COSTA, M. A.; CEZÁRIO, M. M. Pressupostos teóricos fundamentais. In: CUNHA, M. A. F.; OLIVEIRA, M. R. de; MARTELOTTA, M. E. (org.). **Linguística funcional: teoria e prática**. São Paulo: Parábola editorial, 2015. p. 21-48.

FARACO, C. A. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 (Lingua[gem]; 25).

GONZALEZ, L. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, jan./ jun. 1988.

CASTILHO, A. Apresentação. In: JUBRAN, C. S. (org.). **A construção do texto falado**. São Paulo: Contexto, 2015. (Gramática do português culto falado no Brasil; v. 1, coordenada por Ataliba T. de Castilho).

LEITE, M. Q. Português culto e popular: entrelaçamentos. In: **I SIMELP – Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa**, 2008. (comunicação).

LEITE, Y.; CALLOU, D. **Como falam os brasileiros**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2002. Série Descobrimos o Brasil.

MARTELOTTA, M.; KENEDY, E. A visão funcionalista da linguagem no século XX. In: CUNHA, M. A.; OLIVEIRA, M. R.; MARTELOTTA, M. E. (org.). **Linguística funcional: teoria e prática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 8-20.

MARTELOTTA, M. E.; VOTRE, S.; CEZARIO, M. M. O paradigma da gramaticalização. In: MARTELOTTA, M. E.; VOTRE, S.; CEZARIO, M. M. (org.). **Gramaticalização no português do Brasil – uma abordagem funcional**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996. p. 24-40.

NASCIMENTO, G. **Racismo linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo**. Belo Horizonte: Letramento, 2019.

NASCIMENTO, G. O Pretuguês de Carolina Maria de Jesus e o Português de Regina Dalcastagne: carta aberta à escritora Conceição Evaristo. **Rev. Fórum Linguístico**, v. 20, n. 3, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/93199>. Acesso em: 24 nov. 2024.

PERRECHÉ DA PURACA. **Verbete**. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/garantido/perreche-da-puraca/significado.html>. Acesso em: 24 nov. 2024.

PONSO, L. C. Situação minoritária, população minorizada, língua menor: uma reflexão sobre a valoração do estatuto das línguas na situação de contato linguístico. **Gragoatá**, Niterói, v. 22, n. 42, p. 184-207, jan./abr. 2017.

SACRAMENTO, S. Mulher e literatura: do cânone ou não cânone. **Revista da ANPOLL**, v. 1, n. 33, 2012. Disponível em: <https://anpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/639>. Acesso em: 20 nov. 2024.

SAPIR, E. Língua e ambiente. In: SAPIR, E. **Linguística como ciência**. Ensaios. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1969. p. 43-62.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. Organizado por BALLY, C.; SECHEHAYE, A. Tradução de Antônio Chelini; José Paulo Paes; Izidoro Blikstein. 20. ed. São Paulo: Editora Cultrix Ltda., 1995 [1916].

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM. **Amazonês – Glossário que reúne as expressões e os termos falados pelos amazonenses chega à 4ª edição**. Notícias, 2024. Disponível em: <https://ufam.edu.br/noticias/5918-amazonas-glossario-que-reune-expressoes-faladas-no-amazonas-chega-a-4-edicao.html>. Acesso em: 11 mar. 2025.

VERONELLI, G. A. Sobre la colonialidad del lenguaje. Tradução DE Silvana Daitch. **Revista X**, v. 16, n. 1, p. 80-1000, 2021.

VIANNA, B. Línguas minoritárias e minorizadas no Brasil: por uma política linguística do falante. In: **Convención Internacional De Antropología**, 1, mar. 2015. Havana. Memórias Antrhopos. [...]. Havana, p. 1-15, 2015.

CANTANDO VOU APRENDENDO: A MÚSICA COMO RECURSO DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO DE LÍNGUAS ADICIONAIS

Jorge José de Oliveira

INTRODUÇÃO

Vivemos em uma sociedade bastante musical, na qual a música está presente nos mais diversos ambientes, contextos e circunstâncias de nossas vidas. Ouvimos música quando estamos felizes, tristes, sozinhos, em família, com amigos, na rua, em casa, na escola, na igreja, no lazer, no trabalho, nos parques, no cinema, no carro, dentre outros. Há tempos, também, que a música vem sendo utilizada em contextos de ensino e aprendizagem das mais diversas disciplinas (Faria; Santos, 2017; Moreira; Santos; Coelho, 2014; Muszkat, 2012; Ongaro; Silva; Ricci, 2006; Ramim, 2002; Sandes; Andrade, 2021; Santos; Parra, 2015; Vargas, 2012; Weigsding; Barbosa, 2014) e, dentre elas, as línguas adicionais (Anjos, 2006; Aquino, 2021; Celorrio, 2007; Coelho de Souza, 2014; Dommel, 1986; Faria, 2001; Fernandes, 2006; Gobbi, 2011; Karyn, 2006; Koch, 2018; Moreno, 2011; Zachariadis, 2008, dentre outros e outras).

No caso específico do alemão, embora o uso de canções em sala de aula seja quase sempre tema de discussão entre docentes da área, uma rápida pesquisa bibliográfica já evidencia a pouca representatividade da língua alemã nesse campo de pesquisa, em comparação com outras línguas, como o inglês ou o espanhol.

Uma questão bastante importante que se coloca é: que tipo de canção utilizar? Canções autênticas ou canções didatizadas – comumente chamadas de “musiquinhas”, segundo o linguajar de sala de aula?

Fato é que não existe um consenso entre pesquisadoras, pesquisadores, professoras e professores sobre qual é o melhor tipo a ser utilizado. Ambos apresentam vantagens e desvantagens e, no fim das contas, a escolha costuma refletir a preferência individual de cada docente.

Um outro aspecto a se enfatizar é que o desenvolvimento tecnológico atual permite o acesso a um vasto universo de conteúdo musical autêntico por meio das plataformas de *streaming*, como Spotify, Apple Music, YouTube Music, Deezer e Tidal. Todas oferecem funcionalidades semelhantes, incluindo recomendações personalizadas, *playlists* e uma ampla seleção de *podcasts*.

Além dessas plataformas, o próprio YouTube disponibiliza uma enorme variedade de vídeos de músicas para todos os gostos e nas mais diversas línguas, acessíveis com um simples clique.

Se antes a dificuldade era a falta de acesso a material autêntico, hoje, a meu ver, a maior questão é: que música devo utilizar?

No caso do alemão, a oferta é tão ampla que se torna humanamente impossível acompanhar todo o desenvolvimento dos últimos anos e conhecer todos os cantores, cantoras e bandas. Dessa forma, na hora de escolher a canção, acaba prevalecendo o gosto musical de quem está à frente da turma, que muitas vezes pode divergir significativamente do gosto das pessoas a quem o material se destina.

Além disso, como observam Augusto e Oliveira (2024, p. 61), embora haja uma vasta quantidade de material disponível na *internet*, utilizá-lo em sala de aula demanda muitas horas de preparação – um tempo que, em geral, os docentes não têm – somado à escassez de recursos para sua aplicação no ambiente

escolar. Seguindo essa mesma linha de pensamento, Pereira (2008, p. 5) comenta:

Trotz all dieser positiven Aspekte, Musik im DaF-Unterricht zu benutzen, werden Liedertexte nicht oft genug im Unterricht eingesetzt. Ein Grund dafür ist, dass nicht wenige DaF-Lehrende darüber klagen, es koste sie einfach sehr viel Zeit, ein geeignetes Lied für eine bestimmte Unterrichtseinheit zu finden und es zu didaktisieren¹.

Por outro lado, ao trabalhar com canções desenvolvidas especificamente para fins didáticos, o desafio principal está em encontrá-las, pois muitas estão vinculadas a materiais didáticos específicos. Diante desse cenário, surgem algumas questões: o que fazer nesses casos? Qual abordagem deve ser adotada? E quais estratégias podem ser empregadas?

Reconhecendo o potencial da utilização de canções em contextos de educação linguística, aliado a um interesse maior de querer contribuir com a pesquisa na área do alemão e à falta de material didático específico, voltado para o trabalho com aprendentes de alemão, falantes do português do Brasil, demos início ao projeto “Cantando vou aprendendo: a música como recurso didático na educação de línguas adicionais”, no ano de 2021.

O projeto tem como objetivo geral, além da pesquisa bibliográfica, a criação de canções de cunho didático e o desenvolvimento de estratégias para seu uso em sala de aula, visando um melhor aproveitamento do conteúdo abordado.

1 Apesar de todos esses aspectos positivos de usar música no ensino de alemão como língua estrangeira (DaF), letras de músicas não são usadas com frequência suficiente nas aulas. Um motivo para isso é que não são poucos os professores de DaF que reclamam que leva muito tempo para encontrar uma música adequada para uma determinada unidade didática e para adaptá-la ao ensino (Tradução nossa). É importante observar que o termo alemão DaF é a abreviação de “Deutsch als Fremdsprache” (“Alemão como língua estrangeira”), sendo amplamente utilizado para designar a disciplina.

Dentre os objetivos específicos, destacam-se: (a) levantamento de canções didatizadas já existentes; (b) aplicação de questionário de opinião junto a docentes sobre o conhecimento acerca de canções em língua alemã e seu uso em sala de aula; (c) aplicação de questionário de opinião junto a discentes sobre o conhecimento de canções em língua alemã; (d) seleção inicial das cinco canções didatizadas mais conhecidas dentre as catalogadas na pesquisa e criação de arranjos autorais para elas; (e) desenvolvimento de material complementar para o trabalho com as canções selecionadas, visando maior aplicabilidade e melhor aproveitamento dessas como recurso educacional; (f) desenvolvimento de canções para fins didáticos a partir de melodias de canções infantis ou folclóricas já existentes, desde que em domínio público; (g) criação de arranjos para as canções didáticas desenvolvidas; (h) desenvolvimento de material complementar, conforme mencionado anteriormente; (i) aplicação do material desenvolvido e verificação de seu potencial de aprendizagem, por meio da aplicação de questionários e da análise dos dados.

Após esta breve introdução, na qual apresento o projeto e seus principais objetivos, faço uma revisão bibliográfica sucinta e, em seguida, abordo as etapas já realizadas do projeto, além de alguns possíveis desdobramentos futuros.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA INICIAL, JUSTIFICATIVA, RELATO DE EXPERIÊNCIA

A utilização de músicas no contexto da sala de aula de línguas adicionais não é um tema novo, considerando os inúmeros trabalhos já desenvolvidos sobre essa temática (Anjos, 2006; Aquino, 2021; Celorrio, 2007; Coelho de Souza, 2014; Dommel, 1986; Faria, 2001; Fernandes, 2006; Gobbi, 2011; Karyn, 2006; Koch, 2018; Moreno, 2011; Zachariadis, 2008, entre outros e outras).

Anjos (2006), ao analisar em sua dissertação de mestrado o uso de canções no ensino do Francês como Língua Estrangeira (FLE), busca refletir sobre como as canções podem ser um meio eficaz para promover o aprendizado da língua, ao mesmo tempo em que possibilitam a reflexão sobre as representações culturais que elas carregam. Além disso, seu trabalho também apresenta um relatório de experiências práticas, demonstrando como as canções podem ser aplicadas no contexto educacional para enriquecer a aprendizagem do idioma. Em suma, o objetivo central de seu trabalho é destacar a importância da música como ferramenta pedagógica, que, além de ensinar a língua, contribui para o entendimento das diferentes culturas.

Anjos (2006, p. 105) conclui:

Eis aqui, entre outros, o grande mérito do ensino/aprendizagem da língua através de canções: dominar a competência não só linguística, mas também inter-cultural, esta apelando para valores de ordem moral, tais como a abertura de espírito, objetividade, afetividade, solidariedade, respeito do outro, tolerância. Esse enfoque nos permite passar não só pelo conhecimento do outro, mas também pela nossa própria identidade cultural, analisando e revendo opiniões e conceitos, desenvolvendo um pensamento crítico em relação ao mundo que nos cerca.

Celorrio (2007) aborda o uso das canções no ensino de espanhol² como língua estrangeira (E/LE), investigando como a música pode ser integrada de maneira eficaz nas aulas, destacando seu potencial sociocultural, léxico, gramatical e motivacional. Além disso, o autor analisa a importância de adaptar as canções

2 A discussão acerca do uso dos termos “espanhol” e “castelhano” não cabe aqui neste artigo. Celorrio utiliza o termo “espanhol”, porém fala de “canções em espanhol”, no lugar de “canções espanholas”, o que poderia supor que tal termo abrange toda e qualquer canção cantada em espanhol, seja da Espanha, México ou outros países da América Latina.

ao contexto dos alunos e ao conteúdo da aula, para que possam contribuir de maneira significativa para o aprendizado da língua e da cultura hispanofalante.

Para o autor, a música, especialmente as canções, desempenha um papel importante no processo de ensino, proporcionando contextos linguísticos claros e motivando os alunos. Ele pontua que a importância das canções foi reconhecida desde os primeiros congressos da *Asociación para la enseñanza del Español como Lengua Extranjera* (ASELE), fundada em 1987, onde se discutiu o uso das músicas de forma integrada ao aprendizado, trabalhando o texto e não apenas a música. Segundo o autor, vários estudos e pesquisas posteriores ressaltam a eficácia das canções no ensino de espanhol. Além disso, o texto menciona que as diretrizes institucionais, como o Plano Curricular do Instituto Cervantes e o Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas, reconhecem o valor das canções para o ensino da compreensão auditiva e da cultura, considerando-as uma ferramenta essencial no processo de aprendizagem.

Para Celorrio (2007), embora existam muitos livros e estudos sobre didática que apresentam diretrizes úteis para o ensino, os docentes ainda se questionam sobre a garantia de que uma música específica funcionará com seus alunos. Nesse caso, segundo o autor, a experiência prática é vista como a chave para garantir o sucesso de uma atividade. Em seu trabalho, Celorrio (2007) propõe atividades didáticas que, com base na experiência, trouxeram resultados positivos.

Um ponto de destaque, considerado bastante importante pelo autor, é, a nosso ver, a necessidade de levar em conta as preferências dos alunos antes de realizar atividades com canções. Outro ponto relevante mencionado por ele é que a música comercial predominante no cenário pop espanhol frequentemente não possui uma dicção clara nem letras ricas para o ensino. Em contraste, músicas não comerciais, como o flamenco ou estilos

contemporâneos alternativos, podem ser mais atraentes e proveitosas, pois oferecem letras mais claras e textualmente ricas. Essas músicas também permitem que os alunos conheçam a diversidade da música espanhola e se sintam mais motivados a explorar algo novo, mais alinhado com seus próprios gostos musicais.

Celorrio (2007) conclui que as canções, devido ao seu valor sociocultural, lexical, gramatical e motivacional, devem ser integradas ao ensino de espanhol como língua estrangeira (E/LE). Isso ocorre porque elas não são apenas veículos da música típica dos países hispanofalantes, mas também refletem a diversidade e a riqueza cultural desses países, mostrando paralelos com a música pop em outras culturas, como a japonesa. No entanto, seu uso deve ser adaptado de acordo com o contexto e as necessidades dos alunos. Para o autor, o sucesso ou fracasso de uma canção depende da maneira como o docente a utiliza. Nesse sentido, as atividades e materiais relacionados às canções devem ser planejados de forma a promover a aprendizagem e a integração de habilidades, evitando o uso da música apenas como um preenchimento de tempo ou uma tarefa desconectada dos temas e atividades da aula.

Fernandes (2006), em sua tese de doutorado, foca o estudo na língua italiana. Para a autora, o ensino de línguas estrangeiras deve caminhar paralelamente ao ensino da Língua Portuguesa, criando conexões e aproveitando o potencial das músicas como ferramenta pedagógica. A música, nesse caso, é vista como uma fonte de motivação e reflexão, podendo ser utilizada para explorar aspectos culturais e políticos das sociedades italiana e brasileira. Nesse sentido, a autora tem como objetivo investigar e sugerir uma metodologia de ensino da Língua Italiana baseada em textos musicados, utilizando a bivalência das línguas portuguesa e italiana, e destacando a importância das músicas no ensino de gramática e no desenvolvimento cultural e político dos alunos.

Sua pesquisa se divide em três partes: (1) uma revisão histórica dos métodos de ensino de línguas, com ênfase nos pressu-

postos teóricos de Puren e outros pesquisadores, como Almeida Filho, Luiz Paulo Moita Lopes, Littlewood e Marcuschi; (2) uma análise dos manuais de ensino de Língua Italiana utilizados no Rio de Janeiro; e (3) a apresentação de poemas musicados de Chico Buarque e Lucio Dalla, com uma análise contrastiva entre as canções italianas e brasileiras, focando nos aspectos linguísticos, culturais e na produção/compreensão de textos.

Após uma exposição detalhada de cada uma das partes mencionadas, Fernandes (2006) conclui que as canções desempenham um papel essencial no ensino de línguas, pois oferecem uma rica combinação de elementos culturais, linguísticos e políticos que tornam o aprendizado mais motivador e significativo. Ao integrar músicas de Chico Buarque e Lucio Dalla, que abordam temas políticos e sociais, a pesquisa sugere que o ensino de Língua Italiana pode ser mais eficaz quando se baseia em textos musicados, promovendo uma abordagem dinâmica e interligada com a cultura e a história dos países. A música, portanto, é uma ferramenta valiosa não apenas para o ensino da gramática, mas também para estimular a reflexão crítica e a compreensão cultural dos alunos.

Gobbi (2011), por sua vez, investiga o papel da música como estratégia de aprendizagem no ensino de língua inglesa. Sua pesquisa destaca a importância da música na educação e explora dois estudos: um sobre a origem da música e seu uso no aprendizado de línguas, e outro sobre a relação entre as estratégias de aprendizagem e a música.

A aplicabilidade dos resultados é demonstrada por meio de um estudo descritivo que apresenta propostas para trabalhar atividades musicais nas aulas de inglês, visando ao desenvolvimento das quatro habilidades de aprendizagem. São trabalhadas quatro músicas e, em seguida, é aplicado um questionário aos alunos da autora, com o objetivo de colher as impressões dos estudantes sobre as atividades musicais.

O trabalho foi desenvolvido com alunos e alunas de diferentes idades e níveis de proficiência. O estudo contou com 70 participantes, dos quais 10 foram selecionados de forma aleatória para a análise das respostas. Dentre as respostas, somente as últimas cinco questões foram analisadas, por estarem mais alinhadas com os objetivos da pesquisa de Gobbi.

Os resultados da análise apontam que a música é uma estratégia afetiva importante na aprendizagem de línguas, influenciando aspectos como ansiedade, autoestima, interação e motivação. A pesquisa sugere que a música pode ser aplicada de maneira ainda mais eficaz quando integrada a outras estratégias de aprendizagem.

No caso específico do trabalho com a língua alemã, tendo como foco aprendizes falantes do português brasileiro, há poucos estudos sobre o uso de música, como já mencionado anteriormente. Dentre esses, vale citar Zachariadis (2008), que apresenta um estudo sobre a utilização da música em sala de aula, com alunos brasileiros aprendizes de alemão da 8ª série de uma escola particular de São Paulo, na faixa etária de 13 a 14 anos.

Partindo do pressuposto de que as canções presentes nos livros didáticos previamente elaboradas não são suficientes para despertar a motivação dos alunos, a autora opta por trabalhar com uma canção popular autêntica, selecionada a partir dos resultados advindos da aplicação de um questionário, tendo como respondentes jovens alemães da mesma faixa etária dos alunos brasileiros. A canção escolhida foi *Junge*, do grupo *Die Ärzte*, e para o levantamento de dados optou-se por uma atividade de lacunas e dois ditados, tendo como foco a identificação/escrita pelos alunos de determinados fonemas da língua alemã, ausentes no Português do Brasil.

O objetivo do estudo foi verificar se o trabalho direcionado com a canção antes da realização das atividades levaria os alunos

a um maior número de acertos na execução das tarefas. Participaram do estudo 64 alunos, divididos em 4 grupos, sendo um deles designado como grupo de controle, composto por 14 integrantes. O grupo de controle não teve acesso à atividade com música. Ao final, a autora conclui que, embora ainda houvesse erros nas atividades aplicadas após o trabalho com a canção, houve uma melhora considerável nos três grupos participantes, em contraste com o grupo de controle, que obteve uma piora no desempenho. Esse estudo ilustra, a meu ver, a importância do trabalho com música em contextos de aprendizagem.

No que diz respeito ao desenvolvimento e ao uso de canções didatizadas para o ensino do alemão como língua adicional, um dos pioneiros mais importantes foi Uwe Kind. Em 1983, ele publicou *Eine kleine Deutschmusik*, um livro com 24 canções, escritas principalmente com base na melodia de canções folclóricas estadunidenses e adaptadas para o ensino de alemão. O livro, que incluía exercícios complementares e tradução para o inglês, teve tanto sucesso que foi reeditado até 2004, já com CD, substituindo a fita cassete das versões originais.

Em 1996, Kind, em parceria com Erika Broschek, lançou *Deutschvergnügen. Deutsch lernen mit Rap und Liedern*, mantendo a mesma ideia de utilizar melodias populares, mas agora com foco no público jovem. O livro trouxe 23 canções e foi acompanhado por duas fitas cassete, além de um miniglossário alemão-inglês e exercícios.

Outros importantes pioneiros foram Detlev Wagner e Petra Zeigler, com o livro *Mit Liedern lernen* (1982). Voltado para iniciantes adultos, o livro incluía 10 canções, partituras musicais e acordes de violão, com orientações didáticas detalhadas. A última edição foi publicada em 2000 e o livro contém versões instrumentais das canções para uso em sala de aula. Infelizmente, tanto este livro quanto os de Uwe Kind não estão mais disponíveis para compra.

Minha experiência pessoal com música em sala de aula, enquanto aprendiz de línguas adicionais, como o italiano, o alemão, o inglês, o espanhol, o japonês, o francês e o turco, sempre foi muito positiva. Cito as línguas acima, justamente para pontuar que os momentos mais marcantes dessas aulas para mim, e que ainda permanecem na memória, foram aqueles em que a música esteve presente.

Dos seis meses de aula de turco, lembro-me apenas de algumas frases, vocábulos soltos e da música de Sezen Aksu que ouvimos em sala³. Quando lembro das aulas de japonês, recordo-me da linda canção intitulada 心の友 (Kokoro No Tomo)⁴, de Mayumi Itsuwa, ouvida pela primeira vez em 1993, ainda em fita cassete, a qual somente após dez anos pude finalmente reencontrar no YouTube. Lembro-me da emoção desse reencontro e da felicidade vivenciada após finalmente conseguir cantá-la por inteiro. Note que esse período de 10 anos sem praticar o que eu havia aprendido em japonês fez com que eu me esquecesse de quase tudo, mas a melodia da música e as primeiras frases da canção continuaram vivas, permitindo-me localizá-la, mesmo após tanto tempo.

Com relação à importância da música para o aprendizado, especialmente no caso do alemão, recordo-me de uma situação que, enquanto aprendiz, foi o ponto-chave para o meu despertar para essa temática. Estava no terceiro ano do curso de Letras e teríamos uma prova de alemão sobre as preposições. Em alemão, as preposições podem ser agrupadas de acordo com o caso que regem: acusativo, dativo, genitivo, ou as que podem ser regidas tanto pelo dativo quanto pelo acusativo. Estava bastante aflito,

3 É importante ressaltar que uma das razões que me levou a me interessar pelo turco foi o contato com músicas turcas durante os anos em que vivi na Alemanha.

4 A expressão 心の友 (kokoro no tomo) pode ser traduzida como “amigo do coração”, “amigo de alma” ou, simplesmente, “amigo do peito”. A palavra 心 (kokoro) se refere ao “coração” ou “alma”, enquanto 友 (tomo) significa “amigo”. Assim, a tradução mais próxima seria alguém com quem se tem uma conexão profunda, verdadeira e emocional. Para conhecer essa canção, acesse o link: <https://www.youtube.com/watch?v=CezcDomSS1E>.

sem saber como aprender essas preposições sem confundi-las. Foi então que, num dado momento, uma colega de sala cantou uma “musiquinha”⁵ que reunia as preposições do dativo, na melodia da canção infantil “Está dormindo, irmão João?”. Achei tão criativo e fiquei tão empolgado que, após alguns minutos, já havia aprendido aquilo que, sem sucesso, vinha tentando decorar há um bom tempo. Certamente, após me tornar professor, passei a ensinar essa e outras musiquinhas, que continuam fazendo sucesso. Mas por que razão essa musiquinha das preposições, em específico, causou tanto impacto positivo em mim?

A meu ver, tal impacto decorre de vários fatores, dentre os quais destaco: (1) a canção tinha um objetivo didático específico, ou seja, ensinar as preposições do dativo; (2) havia o desejo de aprender o conteúdo apresentado na música; (3) a melodia já era conhecida desde a minha infância, o que facilitou o processo de aprendizado da letra.

Sobre esse último ponto, uma breve pesquisa na internet revela que uma única postagem no YouTube, do canal “O Reino Infantil”, com a versão em língua portuguesa dessa canção (“Estás dormindo, irmão João?”), publicada há cinco anos, alcançou até o momento 107 milhões de visualizações. Isso demonstra que a canção infantil teve e continua tendo grande alcance. Quem não se lembra das músicas infantis que aprendemos na infância, seja em casa, na pré-escola, na escola ou com os amigos? Quem nunca cantou “Ciranda cirandinha”, “Pirulito que bate bate”, “Cai cai balão”, “Borboletinha está na cozinha”? A ideia de utilizar essas melodias já conhecidas de nossa infância me parece uma forma eficaz de trabalhar novos conteúdos de maneira lúdica.

Para Zachariadis (2008), as canções infantis e folclóricas são especialmente adequadas para o uso didático, pois são de fácil execução e, por isso, tendem a ser melhor compreendidas, facili-

5 O termo “musiquinha”, como comentado anteriormente, refere-se aqui às canções didatizadas, sendo de amplo uso em sala de aula.

tando o processo de aprendizagem. Ao cantar, o(a) aprendiz tem a oportunidade de assimilar novos conteúdos e, simultaneamente, praticar a língua oral, melhorar a pronúncia, ativar vocabulário já aprendido, aprender novos vocábulos e praticar o uso de estruturas gramaticais específicas, conforme a proposta da composição.

Em relação ao desenvolvimento das melodias e suas partes individuais, é fundamental que elas possuam uma estrutura clara que facilite a compreensão e a memorização dos alunos. Para isso, a melodia a ser cantada e seu ritmo devem ser simples, levando em consideração, também, o material didático a ser desenvolvido. Todos esses parâmetros foram cuidadosamente observados.

Como desdobramento do projeto até o momento, foram orientados dois trabalhos de Iniciação Científica (IC), resultando na publicação de dois artigos (Augusto; Oliveira, 2024; Grutzmacher; Oliveira, 2024). Nos artigos, aprofundamos a fundamentação teórica e detalhamos as atividades desenvolvidas no âmbito do projeto.

O PROJETO

Mencionei na introdução que o projeto tem como objetivo principal, além de realizar uma pesquisa bibliográfica, desenvolver estratégias para a utilização de canções didáticas em sala de aula, visando otimizar seu aproveitamento.

Uma dessas estratégias é escrever, em alemão, as próprias letras, utilizando melodias de domínio público, comumente conhecidas de músicas infantis. Espero que, com isso, o aprendiz consiga memorizar de forma mais eficiente os conteúdos apresentados por meio das canções, pois essa estratégia tende a facilitar a memorização. Os temas abordados abrangem tópicos específicos, geralmente trabalhados nos dois primeiros semestres de ensino da língua, como cumprimentos, despedidas, apresentações, núme-

ros, conjugação verbal (especialmente o verbo “sein” – ser/estar), as preposições mais importantes, entre outros. Inicialmente, o projeto tem como foco a língua alemã, com a expectativa de ser estendido a outras línguas adicionais, dependendo da possibilidade de parcerias com outros(as) colegas interessados(as).

A seguir, apresento as atividades desenvolvidas, divididas por semestres, desde o início do projeto. A própria descrição das atividades já traz informações sobre a metodologia utilizada, dispensando, portanto, a necessidade de um capítulo específico sobre o tema. O presente projeto teve início no primeiro semestre de 2021 e, desde então, diversas atividades foram realizadas, conforme as etapas previstas no cronograma do projeto, a saber:

A – Primeiro semestre de 2021:

- 1 – Pesquisa bibliográfica, leituras e fichamentos;
- 2 – Levantamento de músicas infantis de domínio público, tendo em vista a utilização das melodias para a escrita de músicas alemãs de cunho didático;
- 3 – Aplicação de questionário de opinião junto aos alunos e às alunas.

B – Segundo semestre de 2021:

- 1 – Pesquisa bibliográfica, leituras e fichamentos;
- 2 – Análise inicial de dados dos questionários;
- 3 – Seleção das melodias para o trabalho de composição das letras das músicas de cunho didático;
- 4 – Início do processo de escrita e de composição de cinco canções alemãs de cunho didático, com base nas melodias infantis de domínio público. Início da orientação de dois planos de IC, a saber:

a) Estruturação e arranjo de canções como estratégia para o ensino e a aprendizagem da língua alemã, desenvolvido pelo aluno Eduardo Gruetzmacher;

b) Práticas Musicais no Ensino e na Aprendizagem da Língua Alemã, desenvolvido pelo aluno Guilherme Duarte Nunes Augusto;

5 – Criação de arranjos para as canções, desenvolvida pelos bolsistas de IC acima mencionados.

C – Primeiro semestre de 2022:

1 – Leituras e fichamentos;

2 – Continuação da orientação dos dois planos de IC mencionados anteriormente;

3 – Análise preliminar dos dados;

4 – Revisão dos textos e dos arranjos;

5 – Gravação das canções até então desenvolvidas, com seus respectivos arranjos;

6 – Disponibilização do conteúdo no YouTube e no aplicativo Smule;

7 – Testagem das músicas junto aos alunos e às alunas, com aplicação de questionário;

8 – Desenvolvimento de exercícios complementares, tendo em vista a sistematização dos conteúdos das letras das músicas.

D – Segundo semestre de 2022:

- 1 – Leituras e fichamentos;
- 2 – Continuação da orientação dos dois planos de IC mencionados anteriormente;
- 3 – Processo de escrita, com a composição de mais cinco canções alemãs de cunho didático, com base nas melodias infantis de domínio público;
- 4 – Criação de arranjos para as músicas, no âmbito dos planos de IC atrelados ao projeto;
- 5 – Apresentação dos resultados dos planos de trabalho de IC pelos alunos no SIEPE.

E – Primeiro semestre de 2023:

- 1 – Leituras e fichamentos;
- 2 – Testagem das músicas junto aos alunos, com aplicação de questionário;
- 3 – Análise preliminar dos dados;
- 4 – Revisão dos textos e dos arranjos, caso necessário;
- 5 – Disponibilização do conteúdo no YouTube e no aplicativo Smule;
- 6 – Desenvolvimento de exercícios complementares, tendo em vista a sistematização dos conteúdos das letras das músicas.

F – Segundo semestre de 2023:

- 1 – Leituras e fichamentos;
- 2 – Processo de escrita, com a composição de mais cinco canções alemãs de cunho didático, com base nas melodias infantis de domínio público;
- 3 – Criação de arranjos para as músicas, com o auxílio do aluno Guilherme Duarte Nunes Augusto, que, mesmo após o término do plano de trabalho, continuou colaborando no projeto;
- 4 – Início da escrita de artigo científico, com base nos planos de trabalho da IC;
- 5 – Início da revisão dos arranjos novos.

G – Primeiro semestre de 2024:

- 1 – Leituras e fichamentos;
- 2 – Revisão dos dados;
- 3 – Continuação da escrita dos artigos, com base nos planos de trabalho da IC;
- 4 – Revisão e finalização dos artigos, em formato de capítulo de livro;
- 5 – Envio dos textos para análise da editora Aya e, na sequência, publicação dos artigos.

H – Segundo semestre de 2024:

- 1 – Leituras e fichamentos;
- 2 – Processo de escrita, com a expectativa de se compor ao menos cinco canções alemãs de cunho didático, com base nas melodias infantis de domínio público;
- 3 – Criação de arranjos para as músicas, de acordo com a disponibilidade de alunos(as) para participar do projeto de Iniciação Científica.

Após a exposição do cronograma de trabalho, farei algumas considerações sobre a condução do projeto, de modo a proporcionar uma melhor compreensão das ações desenvolvidas.

O projeto foi desenvolvido em duas frentes. Em uma delas, foi realizado o levantamento de 34 canções didáticas já existentes, com base nas obras de Uwe Kind (Kind, 1983) e Detlev Wagner e Petra Zeigler (Wagner; Zeigler, 1982). Apesar de terem sido criadas há mais de quarenta anos, essas canções continuam a ser uma valiosa fonte para o ensino e aprendizagem do alemão. Elas serviram de base para a elaboração de um questionário geral, aplicado a um grupo de docentes e discentes de alemão, totalizando 33 participantes. O objetivo foi coletar informações sobre a relação dos participantes com a língua alemã, seu conhecimento de canções em alemão e o uso de músicas no ensino da língua. As canções mencionadas foram identificadas pelo nome original em alemão e pela melodia correspondente.

Além disso, foram aplicados dois questionários específicos: um voltado exclusivamente para docentes e outro para discentes, com o objetivo de compreender o perfil dos participantes em relação ao conhecimento de músicas alemãs e sua percepção sobre a influência delas nas aulas. Esses questionários foram respondidos por 20 pessoas, sendo 7 docentes e 13

discentes. Os resultados podem ser conferidos em Augusto e Oliveira (2024).

A pesquisa incluiu a seleção de cinco canções adequadas para iniciantes, a criação de materiais complementares (arranjos, partituras, vídeos, exercícios) e sua aplicação em sala de aula. Como resultado, foram desenvolvidos recursos didáticos *on-line*, incluindo vídeos no YouTube e karaokês no aplicativo Smule. Além disso, analisou-se o uso das canções em sala de aula por meio de rodas de conversa com os alunos. A meu ver, o trabalho apresentou resultados muito positivos.

A título de ilustração, cito a canção ‘*Wollen wir ins Kino gehen?*’, de Uwe Kind, postada no canal *Deutsch für alle* (Alemão para todxs) em 27/10/2022, que, até o momento da escrita deste texto, alcançou 1.477 visualizações. Certamente, esse número pode parecer irrelevante para um influenciador digital com milhões de seguidores. No entanto, para um canal de ensino de alemão com apenas 960 inscritos, trata-se, a meu ver, de um resultado bastante significativo.

Outro exemplo é a canção ‘*Ich komme aus Bonn*’ (Eu venho de Bonn) ou ‘*Und Sie? Was machen Sie?*’ (E você? O que você faz?), de Detlev Wagner e Petra Zeigler, também postada em 27/10/2022, que, até o momento, alcançou 7.372 visualizações. Embora o canal seja direcionado a aprendizes de alemão falantes do português brasileiro, nota-se, pelos comentários, que aprendizes de outras nacionalidades e línguas também têm feito uso do material.

Outra frente de trabalho tem sido a criação de canções didáticas e a produção de arranjos por meio do *software* Musescore 3, como resultado da orientação de IC (Gruetzmacher; Oliveira, 2024). Até o momento, foram desenvolvidos 18 arranjos, baseados nas melodias das seguintes canções: Cai cai balão, Indiozinhos, Pirulito que bate bate, Canta canta, minha gente, Danúbio Azul, *Old McDonald Had a Farm*, O meu chapéu tem três pontas, *Funiculì*,

Funiculà, Como pode um peixe vivo viver fora da água fria, Somos amigos, Atirei o pau no gato, A canoa virou, Borboletinha está na cozinha, Ciranda cirandinha, Meus dedinhos (*Frère Jacques*), *Hail, Hail, the Gang's All Here*, O sapo não lava o pé e O meu galinho.

As canções foram reestruturadas harmonicamente e tiveram suas melodias rearranjadas no *software* Musescore 3. Em seguida, foram importadas para o *software* Cubase 10.5 no formato MIDI, onde passaram pelo processo de mixagem e masterização.

Para o desenvolvimento dessa etapa da pesquisa, a aplicação do questionário e a análise dos dados, foram utilizados os arranjos das seguintes canções: (1) O sapo não lava o pé, (2) Borboletinha está na cozinha, (3) Cai cai balão, (4) Indiozinho, (5) Meu galinho e (6) Meus dedinhos. Para cada uma delas, foram produzidas versões com diferentes andamentos, com o objetivo de facilitar a compreensão das letras pelos estudantes.

Foram elaboradas fichas técnicas para todas as canções criadas, com o intuito de documentar cada música produzida. Os arranjos serviram como base para as seguintes letras didáticas: (1) ‘O *sein* é ser e estar’; (2) ‘*Was ist denn das?*’ (O que é isso?); (3) ‘*Wie heißen Sie?*’ (Como você se chama?); (4) ‘*Zehn kleine Bienen*’ (Dez abelhas pequenas); (5) ‘*Der, die, das*’ (O, a, neutro); e (6) ‘*Wie? Wer? Was?*’ (Como? Quem? O quê?).

Em cada letra foram abordados diferentes temas, como: (1) conjugação do verbo *sein* nos tempos presente e passado (*Präteritum*); (2) vocabulário introdutório para os primeiros dias de aula; (3) como perguntar e responder sobre o nome de alguém, utilizando os pronomes pessoais *Sie*, *du*, *er* e *sie*; (4) números de 1 a 20; (5) os artigos em alemão; e (6) os pronomes interrogativos, também conhecidos como *W-Fragen*. Essas canções foram integradas ao material didático e utilizadas nas minhas aulas de alemão.

Foram aplicados dois questionários, com a participação de oito pessoas, todas estudantes de alemão em nível inicial. Os

resultados da análise dos dados podem ser verificados em Gruetzmacher e Oliveira (2024).

Até o presente momento, foram elaboradas mais de 40 letras, abrangendo os mais diversos temas, como: os artigos em alemão, cumprimentos, despedidas, apresentações, dizer de onde vem e onde mora, perguntar e informar sobre o endereço, números de 1 a 20, profissões, estado civil, conjugação verbal – em especial o verbo ‘*sein*’ (ser, estar) –, as preposições mais importantes, localização, tempo, comida e bebida, entre outros.

Para o ano de 2025 estão previstas as seguintes atividades:

A – Primeiro semestre de 2025:

- 1 – Leituras e fichamentos;
- 2 – Testagem das músicas junto às alunas e aos alunos, com aplicação de questionário;
- 3 – Análise dos dados;
- 4 – Revisão dos textos e dos arranjos, caso necessário;
- 5 – Disponibilização do conteúdo no YouTube e no aplicativo Smule;
- 6 – Desenvolvimento de exercícios complementares, tendo em vista a sistematização dos conteúdos das letras das músicas.

B – Segundo semestre de 2025:

- 1 – Sistematização e organização das músicas e do conteúdo desenvolvido;
- 2 – Análise comparativa de dados;

- 3 – Organização de relatório;
- 4 – Apresentação dos resultados finais;
- 5 – Publicação do produto final, em formato de livro, com as canções desenvolvidas no âmbito do projeto.

Após a explanação do cronograma de trabalho para o ano de 2025 e já partindo para minha conclusão, gostaria de mencionar, ainda, que uma das maiores dificuldades, no momento, tem sido o desenvolvimento dos arranjos para as novas canções criadas, após a orientação de IC. A dificuldade está em não ter o domínio do aplicativo *MuseScore*, já que tal procedimento requer conhecimentos específicos de música e do próprio aplicativo, o que torna imprescindível o auxílio de ao menos um(a) colaborador(a) para a finalização do projeto.

É interessante observar que, justamente nesse contexto de inércia, dada a falta de uma mão de obra especializada para auxiliar no processo, surge uma IA capaz de criar canções a partir de um *prompt* ou de criar melodias, a partir da inserção de textos autorais. Isso abre um leque enorme de possibilidades por mim nunca antes vislumbrado, mas isso é tema para outro capítulo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS E FUTUROS DESDOBRAMENTOS

Com base em minha experiência docente de mais de 20 anos, posso afirmar que toda e qualquer atividade com música em sala de aula é sempre muito bem-aceita e, quando eventualmente não realizada, tende a ser requisitada pelos e pelas aprendentes⁶. Daí a importância do uso da música em sala de aula como recurso didático complementar, seja através de canções autênticas ou canções didatizadas.

6 Ao longo de mais de vinte anos de docência, somente em duas ocasiões deparei-me com a situação de ter em sala alguém que não gostava de aprender com música.

Dentre os principais resultados decorrentes do trabalho com canções, podem ser citados:

1. Aumento do engajamento: As canções tendem a estimular o interesse e a participação ativa de alunos e alunas, tornando o aprendizado mais dinâmico e agradável;

2. Melhora na compreensão auditiva: A utilização de músicas pode auxiliar na melhoria da compreensão oral do idioma, pois expõem os alunos e as alunas a diferentes ritmos, vocabulários e expressões idiomáticas;

3. Melhora na pronúncia: O trabalho com canções favorece a melhora da pronúncia e a aquisição da fluência, já que, para acompanhar, é necessário ouvir e repetir diversas vezes o mesmo conteúdo. Além disso, muitas canções são ricas em elementos da linguagem coloquial, e, a meu ver, a melhor forma de internalizar tais formas é cantando;

4. Desenvolvimento de habilidades culturais: As canções permitem que alunos e alunas se aproximem das representações culturais associadas ao idioma, ampliando sua compreensão das nuances culturais presentes nas letras;

5. Facilidade no aprendizado de vocabulário e estruturas gramaticais: A repetição que ocorre nas letras das músicas favorece a memorização de vocabulário e estruturas gramaticais de maneira mais natural e intuitiva;

6. Apreciabilidade de diferentes contextos culturais: Ao utilizar músicas que retratam diversas realidades culturais, alunos e alunas têm a oportunidade de expandir suas referências culturais e entender melhor as diferenças e semelhanças entre as culturas.

Tem sido muito gratificante trabalhar no presente projeto e, a meu ver, tanto o desenvolvimento dos planos de IC quanto a

própria publicação dos artigos, frutos do trabalho conjunto entre o professor coordenador e os alunos colaboradores, demonstram a qualidade do trabalho que está sendo desenvolvido e o caráter exitoso do projeto.

Um desdobramento bastante significativo, e que poderá ser incorporado ao projeto futuramente, é o trabalho com IA para o desenvolvimento de canções. Dentre os diversos aplicativos disponíveis no momento, o SUNO e o UDIO têm se mostrado muito promissores. Esses aplicativos podem gerar canções a partir de um *prompt*, sendo que, nesse caso, a IA elabora tanto a letra quanto a melodia. Outra possibilidade é fornecer o texto, selecionar um ou mais ritmos, e a IA, então, cria somente a melodia. Essa segunda modalidade tem se mostrado mais eficaz até o presente momento, já que permite um maior controle sobre o conteúdo do texto.

Atualmente, estou testando ambos os aplicativos e, para fins de pesquisa, venho reutilizando algumas letras de canções autorais já trabalhadas no projeto, letras estas que foram elaboradas com base em melodias infantis ou folclóricas conhecidas, como já mencionado. Com a ajuda da IA, estou recriando essas canções, ou seja, mantendo o mesmo texto, mas com melodias diferentes. O objetivo é, posteriormente, testar a aceitabilidade dessas versões, com melodias desconhecidas criadas pela IA, em comparação às versões com melodias já conhecidas.

Espero que este trabalho possa contribuir para a reflexão e a prática do uso de canções como estratégia no ensino do alemão como língua adicional e, eventualmente, sirva de inspiração para que outras pessoas se interessem pelo tema, aprofundem suas pesquisas e/ou criem e compartilhem seus próprios materiais.

REFERÊNCIAS

ANJOS, C. R. **Ensino e aprendizagem do FLE através de canções**: reflexões sobre representações culturais e relatório de experiências. 2006. 144 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

AQUINO, M. C. Mudando o ritmo das aulas de alemão como língua adicional por meio de músicas e mídias digitais. **Pandaemonium**, São Paulo, v. 24, n. 42, jan./abr. 2021, p. 22-47. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/1982-8837244222>. Acesso em: 29 jul. 2022.

AUGUSTO, G. D. N.; OLIVEIRA, J. J. Práticas musicais no ensino e na aprendizagem da língua alemã. In: SILVA, A. T. B.; MENEZES, E. P. (Org.). **Ensino e aprendizagem: novas práticas, novos saberes**. 1. ed. Ponta Grossa: Aya Editora, 2024. v. 3, p. 60-74. DOI: 10.47573/aya.5379.2.327.5. Disponível em: <https://ayaeditora.com.br/Livro/29899/>. Acesso em: 13 nov. 2024.

BALLONE, G. J. A música e o cérebro. **PsiquWeb**, 2010. Disponível em: <http://www.psiqweb.med.br>. Acesso em: 19 set. 2022.

CELORRIO, S. E. Música en español en la clase de E/LE: propuestas didácticas y propuestas punk. **Cuadernos Canela**, v. XVIII, 2007. Disponível em: <http://www.canela.org.es/cuadernoscanela/canelapdf/cc18esparza99-111.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2021.

COELHO DE SOUZA, J. P. Canção: letra e música no ensino de português como língua adicional. PPG/Letras – UFRGS. **Anais Eletrônicos do IX Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada**, 2014.

DOMMEL, H.; SACKER, U. **Lieder und rock im Deutschunterricht**. München: Goethe-Institut, 1986.

FARIA, M. N. **A música, fator importante na aprendizagem**. Monografia (Especialização em Psicopedagogia) – Centro Técnico Educacional Superior do Oeste Paranaense – CTESOP/CAEDHRS, Assis Chateaubriand, 2001.

FARIA, C. A. G.; SANTOS, R. **A utilização da música como ferramenta pedagógica**. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. 2017. 26 p. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/recit/article/view/7392/4600>. Acesso em: 17 jul. 2022.

FERNANDES, J. C. **Música e ensino de língua italiana**: alternativa metodológica. 2006. 128 f. Tese (Doutorado em Letras Neolatinas) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

FERREIRA, M. **Como usar a música em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2002.

GOBBI, D. **A música enquanto estratégia de aprendizagem no ensino de língua inglesa**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

GRUETZMACHER, E.; OLIVEIRA, J. J. Estruturação e arranjo de canções como estratégia para o ensino e a aprendizagem da língua alemã. *In*: PESSOA, J.; SILVA, O. (org.). **Educação e o ensino contemporâneo**: práticas, discussões e relatos de experiências. 1. ed. Ponta Grossa: Aya Editora, 2024. v. 16, p. 56-70. DOI: 10.47573/aya.5379.2.334.4. Disponível em: <https://ayaeditora.com.br/Livro/29903/>. Acesso em: 13 nov. 2024.

ILARI, B. A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 9, p. 7-16, set. 2003.

JÄNCKE, L. The relationship between music and language. **Front Psychology**, 3: 123, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2012.00123>. Acesso em: 31 jan. 2025.

KARYN, A. Lieder und Musik in DaF-Lehrwerken, **Info DaF**, 33/6, S. 547-556, 2006.

KIND, U. **Eine Kleine Deutschmusik**: learning German through familiar tunes. Berlim; Munique: Langenscheidt Pub. Inc., 1983. 112 p.

KIND, U.; BROSCHEK, E. **Deutschvergnügen**. Deutsch lernen mit Rap und Liedern. Berlin: Langenscheidt, 1996.

KOCH, F. **Dispositivos móveis**: processo de ensino e aprendizagem de inglês. 2018. 51 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialista em Mídias na Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Novo Hamburgo, 2018. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/203927>. Acesso em: 21 maio 2024.

MOREIRA, A. C.; SANTOS, H.; COELHO I. S. A música na sala de aula – a música como recurso didático. **Unisanta Humanitas**, v. 3, n. 1, p. 41-61, 2014. Disponível em: <http://periodicos.unisanta.br/index.php/hum/article/download/273/274>. Acesso em: 21 maio 2024.

MORENO, T. A. **O ensino da língua inglesa através das músicas e das tecnologias**. [S. l.: s. n.]: 2011. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/o-ensino-da-lingua-inglesa-atraves-das-musicas-e-das-tecnologias/66290/>. Acesso em: 20 fev. 2021.

MUSZKAT, M. Música, neurociência e desenvolvimento humano. *In*: JORDÃO, G. *et al.* **A música na escola**. São Paulo: Allucci e Associados Comunicações, 2012. p. 67-69. Disponível em: http://www.amusicaaescola.com.br/pdf/Mauro_Muszkat.pdf. Acesso em: 21 maio 2024.

MUSKAT, M.; CARRER, L. R. J. O cérebro musical: por uma neurociência da música aplicada à saúde. **RCS Revista Ciências da Saúde-CEUMA**, 2(1):

80-101, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.61695/rcs.v2i1.20>. Acesso em: 31 jan. 2025.

OLIVEIRA, S. M. **A utilização da música em aulas de língua estrangeira: um rico material didático para o ensino/aprendizagem do espanhol**. 2007. Trabalho de Conclusão de Curso – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

ONGARO, C. F.; SILVA, C. S.; RICCI, S. M. A importância da música na aprendizagem. **UNIMEO/CTESOP**, p. 2-4, 2006. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/40209359/A-IMPORTANCIA-DA-MUSICA-NA-APRENDIZAGEM>. Acesso em: 21 maio 2024.

PEREIRA, N. L. S. **Música e texto: um estudo comparativo da aquisição de vocabulário em língua estrangeira**. 2006. 116 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

PEREIRA, R. C. Lieder und Musik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Deutsch-Brasilianische Kulturbeziehungen und DaF/Relações culturais Brasil-Alemanha e o Ensino de Alemão Língua Estrangeira, 2008, Fortaleza. **Akten des Seminars: Deutsch-Brasilianische Kulturbeziehungen und DaF/Relações culturais Brasil-Alemanha e o Ensino de Alemão Língua Estrangeira**. Rio de Janeiro: Abrapa, 2008.

RAMIN, C. S. A. *et al.* A música como elemento facilitador na interação docente-aluno. **Simpósio Brasileiro de Comunicação em Enfermagem**, Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto – USP, ano 8, 2002. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000052002000100038&lng=en&nrm=abn. Acesso em: 21 maio 2024.

SANDES, C. A.; ANDRADE, T. O. Música: um gênero facilitador para o ensino de língua portuguesa. **Revista Educação Pública**, v. 21, n. 1, 12 jan. 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/1/musica-um-genero-facilitador-para-o-ensino-de-lingua-portuguesa>. Acesso em: 21 maio 2024.

SANTOS, L. S.; PARRA, C. R. Música e neurociências: inter-relação entre música, emoção, cognição e aprendizagem. **Revista online Psicologia**, 2015. Disponível em: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0853.pdf>. Acesso em: 21 maio 2024.

VARGAS, M. E. R. Influências da música no comportamento humano: explicações da neurociência e psicologia. **Anais do Congresso Internacional da Faculdade EST.**, São Leopoldo: EST, v. 1, 2012. p. 944-956. Disponível em: <http://anais.est.edu.br/index.php/congresso/article/view/141/66>. Acesso em: 21 maio 2024.

WAGNER, D.; ZEIGLER, P. **Mit Liedern lernen**. Lieder für den Unterricht mit Erwachsenen und Jugendlichen in der Grundstufe, Deutsch als Fremdsprache. Munique: Verlag für Deutsch, 1982. 63 p.

WEIGSDING, J. A.; BARBOSA, C. P. **A influência da música no comportamento humano**. Arquivos do MUDI, v. 18, n. 2, p. 47-62, 2014. Disponível em: http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ArqMudi/article/view/25137/pdf_59. Acesso em: 21 maio 2024.

ZACHARIADIS, C. B. C. **A canção popular autêntica aplicada ao processo de ensino-aprendizagem da língua alemã como língua estrangeira**. 2008. 124 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8144/tde-04022009-165210/>. Acesso em: 16 mar. 2024.

RODA DE CONVERSA COM GABRIEL NASCIMENTO DOS SANTOS

Este capítulo é a transcrição da fala de Gabriel Nascimento dos Santos, em uma reunião do grupo de estudos do GPELIN, realizada no dia 16 de junho de 2023. Nas reuniões mensais, ocasionalmente, convidamos pessoas que possam conversar conosco a partir de temas selecionados. No primeiro semestre de 2023 lemos o livro *Racismo Linguístico*, de autoria de Gabriel Nascimento, e nossa vice-líder do grupo, Denise Hibarino, teve a ideia de convidá-lo para falar do seu livro e de suas ideias. Assim, responsabilizou-se por organizar o encontro, com todos os trâmites de registro oficial, para que nós e o nosso convidado pudéssemos receber um certificado de um evento de extensão emitido pela Pró-reitoria de Extensão e Cultura de nossa universidade.

Nossa proposta foi realizar uma roda de conversa de uma hora de meia, ou seja, um bate-papo livre em que as pessoas pudessem fazer perguntas para o Gabriel sobre os temas que ele estuda e discute em seus trabalhos, especialmente no livro que havíamos discutido. No entanto, as pessoas que vão ler esta transcrição observarão que o autor acabou fazendo uma palestra, para o nosso deleite, e abordou temas que nem imaginávamos, com uma complexidade e aprofundamento de leituras e reflexões que somente um intelectual de sua envergadura pode fazê-lo. Optamos por deixar o título da transcrição como “Roda de conversa com Gabriel Nascimento dos Santos”. Mais uma vez, fica o registro de nossos agradecimentos, querido colega Gabriel Nascimento!

É importante mencionar que, por se tratar de uma transcrição de fala, o texto traz marcas da oralidade que optamos por não apagar, com o consentimento do autor. Fizemos apenas alguns cortes de repetições, característicos de um texto oral, e assim procuramos deixar o texto o mais autêntico possível, com gírias e com a autenticidade da fala do autor, indicando apenas alguns momentos de risos ou exclamações.

Adriana: Gabriel, é uma honra ter você conosco hoje! Nós, do GPELIN, lemos e discutimos o seu livro no início do ano de 2023, *Racismo Linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo* (2019). Então a gente quer começar agradecendo muito a você pelo aceite ao nosso convite.

Nós não preparamos nenhum *script* porque a ideia é termos uma roda de conversa. Como é algo mais informal, é melhor que o Gabriel nos fale quem que ele é e o que ele quer compartilhar com a gente. A partir daí, tocamos a conversa, pode ser?

Gabriel: Pode ser, perfeito! Obrigado por esse espaço. Eu vou falar um pouco sobre o livro *Racismo Linguístico*, das minhas pesquisas recentes e das expansões de leitura. É muito importante eu me apresentar para vocês.

Eu sou Gabriel Nascimento, sou de Banco Central. Eles adorariam ouvir isso, não é? Sou Gabriel Nascimento, sou de Banco Central. Recentemente, em um evento de candidatos a prefeito de Ilhéus, a esquerda Ilheense fez um evento e teve alguém que falou assim: “Gabriel é o nosso doutor de Banco Central”. Eu falei: “Esse título é muito bom. Esse é um título muito bom”. Então, eu sou de Banco Central, eu tenho 32 anos.

Estou professor, sou professor permanente do quadro efetivo da Universidade Federal de Santa Bahia. Venho desenvolvendo uma série de pesquisas, e vou falar um pouco delas para vocês, e talvez, a partir daí, um pouco da relação delas com o meu trabalho do *Racismo Linguístico*, e como o contexto me levou ao *Racismo Linguístico*.

Para falar um pouco da minha trajetória, seria necessário, primeiro, fazer uma espécie de digressão, pensando o contexto de onde nasce a minha produção, o que eu produzo, o que eu faço.

Então, em primeiro lugar, dizer que o racismo linguístico tem lugar num conjunto de trabalhos que já existem no nosso tempo, antes de eu chegar a esse mundo da pesquisa, da academia, embora muitas dessas coisas que também tinham na minha cabeça venham desde muito tempo. Em 2010, 2011, eu comecei a escrever ali alguns textos e tal, e pensando muito algo nessa direção, já na graduação, mas nós temos um conjunto de pesquisadores, inclusive no sul do Brasil, que tem uma pesquisa dedicada há muito tempo e que vem falando há muito tempo sobre vários aspectos de racialização, racismo, cidadania linguística etc., que vem falando sobre estereótipos, que vem trazendo, portanto, uma série de coisas que o meu trabalho não poderia cair do céu, de paraquedas, e acho que é esse lugar muito singular que o trabalho ocupa, que é de nomear aquilo que já está dado.

O Racismo Linguístico é um livro que nasce da crítica ao nomear e linguística. Hoje, quando no Norte Global já se faz críticas, como já se escreve em línguas europeias e línguas de geral como *named languages*, ou seja, línguas nomeadas, ou seja, a gente desnaturaliza o efeito naturalizante da ideia de chamar uma língua, eu tenho nomeado de Racismo Linguístico um conjunto de fenômenos já também analisados e existentes em várias partes do mundo, seja no norte global, no sul global.

No Sul Global, muito a partir de uma historiografia africana que é existente e persistente passou a comprometer a ideia de que as significações africanas sempre deram conta de lidar com o modo de conceituação de fora para dentro, e elas sempre tiveram formas de conceituação ou formas de visão próprias, que eram, de certa forma, conceituadas por uma certa tradição europeia.

Isso a gente vai ver na *Invenção das Tradições* de Eric Hobsbawm com o Terry Ranger, falando sobre a invenção das tradições africanas. O Mudimbe, no famoso *A Invenção da África*, ou o livro *Na Casa de Meu Pai: África na Filosofia da Cultura*, do Anthony Appiah.

Esses dois são intelectuais africanos, filósofos africanos, e o terceiro é um filósofo, me parece que é europeu, inglês. Para além deles, hoje também quem traduz um pouco esse pensamento de como a África construiu, em negociação, os sentidos de fora para dentro, de dentro para dentro, é o filósofo, também filósofo da filosofia política, Achille Mbembe. O Mbembe é um crítico um pouco mais ácido a essa invenção da África.

É importante dizer que o racismo linguístico, portanto, vem de uma tradição teórica dos movimentos negros, ou seja, eu não tinha como ver um eco na linguística, porque a linguística brasileira, e essa é uma das partes da minha fala aqui, é trazer um pouco do que eu tenho escrito, pensado, dividir um pouco das angústias com vocês, talvez ouvir de vocês um pouco do que vocês pensam sobre essas angústias. O texto que eu li com os orientandos hoje, discuti com eles, foi esse texto de Marcelynn Oostendorp, da Stellenbosch University na África do Sul, que é *Linguistic repertoire: South-North Trajectories and Entanglements*, que é um texto que ela publicou criticando a ideia da sociolinguística do Norte Global. E é interessante porque ela faz um exercício muito parecido com o que eu vi no Racismo Linguístico. Até comentei com ela, que ela traz muito do que a gente tem feito no Brasil. Eu falei: “mas no Brasil nós temos feito isso também”. Ela traz gente de fora da linguística, para pensar linguística, repertório linguístico.

Então, eu acho muito interessante eu falar com ela, embora eu use Fanon, não use Glória Anzaldúa, mas os usa para pensar quais são os limites dessa linguística. Eu fiz esse exercício com o Racismo Linguístico, trazendo teóricos que eu julgava importantes para a gente pensar os fenômenos linguísticos.

Eu, como linguista, tenho que ler, tenho que fazer o exercício de ler uma tradição de discussão dos movimentos negros, que sempre foram muito heterogêneos, sempre tiveram um espaço heterogêneo, você não coloca na mesma mesa Cornell West e Frantz Fanon, são coisas distintas. Por exemplo, você não coloca Toni Morrison e Oyèrónkẹ Oyěwùmí. As pessoas negras não pertencem às mesmas texturas, elas falam de coisas distintas.

Senghor foi o cara que expulsou do Senegal Cheikh Anta Diop, por discordar dele. A gente não vive num mundo dos movimentos negros, onde os sentimentos são os mesmos. Então, organizei três teóricos que mais dialogavam com o que eu estava falando e com a tradição que eu seguia nos movimentos negros.

Embora, com muito respeito aos panafricanismos todos, o panafricanismo é uma filosofia crucial, importante, que tem vazão em vários lugares, a cada lugar que essa filosofia é lida, é lida de forma diferente, mas o maior panafricanismo de todos não é o africano, é o norte-americano. Então, nós todos que nos colocamos numa tradição um pouco mais crítica, nós lemos o que falamos de invenção da África, que falamos de invenção da língua.

O Sinfree Makoni também está, enfim. Eu li no doutorado, então, já ia dizer que está seguido. Ele, que eu que li, não foi ele que me leu, mas ele segue essa tradição. Ele e o Alastair Pennycook fizeram aquele livro sobre invenção linguística.

Todos nós estamos pensando numa tradição para além do discurso dos panafricanismos, mas tendo como mote o problema dos panafricanismos americanos, que é uma sociedade radicalmente diferente da nossa, onde o racismo é estruturante, mas é um racismo – eu vou discordar do professor Muniz Sodré nesse momento – ele é estruturante, mas não porque tem leis racistas. Ele é estruturante porque a concepção do racismo é voltada para a construção de uma cidadania negra sectarizada.

Não só porque está na lei, porque isso seria possível fazer sem a lei, mas também faz com que exista, já no final do século XIX, início do século XX, uma classe média negra, coisa que nós não vimos ainda no Brasil.

Nós, que passamos a fazer parte dos bens de consumo da sociedade brasileira, a gente não tem... Viajar, por exemplo, eu vou para Paris em abril, em maio, sei lá, pela primeira vez, em março do ano que eu vim de férias, e pela primeira vez eu vou de férias, não vou trabalhar, não vou fazer nada. Na verdade, eu nem sei o que é viajar de férias. Eu vou aprender isso. Eu quero fazer um laboratório do que eu vou fazer durante 20 dias de férias onde eu não vou trabalhar.

E aí é interessante que eu saia convidando vários amigos meus. E o que a gente tem quando faz isso? Você não tem uma classe média negra. E não que eu queira que exista uma classe média negra, mas vejam que eu vou fazer uma crítica aos americanos, mas vão reconhecer o avanço dentro do capitalismo do que eles tiveram no sistema capitalista. E o capitalismo nunca é bom, em hipótese alguma. Mas, no capitalismo, e isso faz parte da mentalidade deles, eles tiveram uma classe média negra e nós não temos uma classe média negra. Isso faz também com que nossas problemáticas sejam outras.

Por isso que eu quero trazer muito a visão, o que eu posso calcar, posso desenhar do racismo linguístico a partir dos movimentos negros, porque, lendo Clóvis Moura, que é um jornalista de origem paulista que escreveu sobre as rebeliões antiescravas no Brasil, eu tenho certeza absoluta de que a gente vive um panorama axiológico. Significa que a gente tem um país que escravizou populações africanas por 400 anos e depois de 400 anos não sabe o que fazer com elas. E esse país, então, tenta ou aprisioná-la ou exterminá-la, ou promover uma miscigenação em algumas partes do Brasil, como o Nordeste, por exemplo, buscando eliminá-la.

Isso traz vários aspectos para as teorizações que vêm ser chamadas de racismo linguístico. A expansão do trabalho de racismo linguístico se dá a partir do momento em que o trabalho é escrito para analisar. É um trabalho de um linguista, ainda que não seja um trabalho dentro do repertório linguístico, mas é um trabalho produzido para ser um trabalho um pouco mais crítico em relação a como olhamos o fenômeno da língua dentro do fenômeno da racialização e da racialização dentro da língua. Por isso, o próprio questionamento do racismo linguístico critica a ideia de como nós vivíamos ideias linguísticas, as teorias das ideias linguísticas, e como nós não questionávamos, não problematizávamos o ínterim racial, o raciopolítico e colonial do fundamento das ideias linguísticas. Para questionar, utilizo algumas metáforas que vão para muitas outras fontes, além das que sinto no livro, que são Fanon, Lélia González e Mbembe, que são principais. Vão para outras vertentes.

A primeira delas é... Essa é uma atualização do livro, não está no livro isso que vou falar. Então, está aqui para a gente discutir realmente, está aqui para a gente auditar. Como a gente faz sempre na academia, a gente audita. Por isso que a academia é um lugar que é conservador, mas é radicalmente mais avançado do que outros lugares, porque a gente tem a oportunidade de auditar o que a gente fala. Se a gente estiver falando muita besteira, tem muita gente para ouvir muita besteira.

Mas eu li o teórico, o sociólogo norte-americano Cedric Robinson. O Robinson escreveu o livro *Black Marxist*, que é um livro em que ele é muito fanoniano. Mas ele tem uma coisa interessante no livro, que ele cunha a teoria chamada de capitalismo racial, que eu gosto muito. E, de certa forma, influencia a minha vida e o meu trabalho em quê? Porque ele é um pensador que está pensando o capitalismo como uma criação do racismo já existente na sociedade europeia pré-colonial. Então, ao invés de colocar o racismo como existente na relação branco-negro, na

relação sul-norte, na relação Américas-África, Europa-África... É Europa-África e Américas, porque a gente não pode se tirar desse bolo. Ele está falando: “*Não, a mentalidade racista europeia não existiu com o contato. Ela já existia*”. Existia o que ele chamava de **protorracismo** europeu. Uma coisa que ele fala que eu nunca tinha percebido.

Ele fala que os grupos raciais europeus são eminentemente raciais. Nós não percebemos a ideia de racialização ali, porque são grupos protorraciais. Já havia problemas que às vezes nem eram religiosos. Eu vou chutar aqui, porque, na verdade, não lembro dos exemplos que ele dá. Mas escoceses com ingleses... Os ingleses são muito... Até hoje, você percebe que existe um humor no Reino Unido de alguns países com outros países, com outros povos ali, em geral, por conta de uma visão agrária da Idade Média.

Marx também vai falar disso. E aí o que acontece? Se o Robinson coloca isso, ele coloca: quando o branco entra em crise, ele busca consolidar a sua ideia de expansão, que se dá na invasão colonial. Só que essa invasão colonial – e aí entra o que eu penso a partir disso –, ela não gera, ela não implica o racismo ainda, como vemos hoje. Ela implica um racismo com formação histórica, porque significa que o racismo... Os árabes tinham, por séculos, escravizados africanos lá na África do Norte. Não conseguiram fazer um projeto que pudesse expandir por todo o continente africano, territorialmente. Coisa que os europeus fizeram. Então, os europeus teriam não só aprendido com os árabes, mas expandido a tal ponto, de transformar aquela escravidão religiosa, que era a escravidão árabe. Não estou aqui nem passando nenhum pano para a escravidão árabe em África, mas na escravidão comercial. Eu acho que esse é o grande ponto que a gente entra aqui. E ao transicionar para a escravidão comercial, pegar um povo que já tinha, com os árabes, o costume de fluxo de transformar o ser escravizado de guerra em obra de troca, os europeus começam a realizar um grande esquema, em que é um esquema que, ob-

viamente, contou com a participação ativa do Ocidente, não só fabricando aquele esquema, mas olhando aquele esquema como um grande motivo para passar do capitalismo primitivo para um capitalismo moderno.

Mas eu conheci ele independente. O fato é, o que faz dessa escravidão, uma escravidão colonial, de frente às outras formas de escravidão do mundo antigo, é a transformação do objeto dessa escravidão na motivação da exploração de um único povo no mundo. O que faz com que todas as escravidões girassem mais ou menos em torno de objetivos religiosos, políticos, locais, porque a escravidão existe em todo o mundo, inclusive na Europa. Olha os escravos, etc., na Europa antiga. E passe a ser uma escravidão a serviço de um único povo. E a serviço desse único povo para uma transposição que começa num laboratório na Ilha da Madeira e vai terminar com as Américas.

Quando olho os portos brasileiros, eu fico pensando quando a gente tem que olhar para esse lugar com muita tristeza e remorso. É um lugar que me causa muito remorso e tristeza, porque o Brasil é um país que cria nesse lugar um lugar muito triste. O Brasil chegou a ter muitos portos ilegais, inclusive.

Bom, onde é que entra o racismo linguístico? Entra na ideia de que, primeiro, o racismo se estabelece como formação histórica. E eu, a partir desse texto, refleti isso num outro textinho chamado “Racismo Linguístico é sobre palavras?” Eu escrevi como atualização dessa discussão. Eu escrevi nele e escrevi num *blog*.

E aí a primeira coisa que eu analiso nessa discussão é que eu estava justamente querendo analisar esse contexto da chegada do europeu como um contexto que gerava a implicação direta de racismo como formação histórica. E, pouco a pouco, tendia a ser com as línguas modernas, com as línguas ocidentais, ideologizado. Ou seja, a característica de invenção de língua nos leva diretamente à invenção do próprio racismo como algo ideologizado. Eu sou

linguista, mas eu acho que tem algumas percepções que a gente precisa ter como não linguista. Quando eu comecei a estudar letras, estudos discursivos, há alguns anos, eu fiquei com um pé atrás com a ideia de linguagem.

Tem até um texto ruinzinho que eu escrevi em 2010, 2011, que eu nunca retomei e preciso reler esse texto para ver. Eu fazia uma crítica, tentava, não sei se fazia, mas eu fazia uma crítica ao estruturalismo e ao pós-estruturalismo nesse texto onde eu dizia justamente isso. Acho que a linguagem precisa permear tudo ou a linguagem é algo que perpassa tudo, mas não necessariamente é algo que cria tudo. Às vezes a linguagem não cria. Eu vim perceber que a gente era muito afetado por isso numa discussão com um amigo meu. A nossa discussão avança ao nível de eu perguntar para ele se uma árvore cai lá na floresta e eu não estou lá. Essa árvore caiu? E ele disse que não caiu. Eu digo que caiu. Eu falei, pois é essa mesma retórica sobre a fome. Quando você não sente a fome, a fome não existe para você. E é preciso que a gente entenda que o racismo está na mesma perspectiva.

Por que se nega o racismo num país que produz racismo e racistas? Porque o racismo é uma força evidente da maior parte da população brasileira, que é uma população com favas contadas, vista para deixar de existir. Ou seja, as teorias raciais todas apontam que, no final do século XIX ao início do século XX, existia um projeto político de, depois de não saber o que fazer com essa população negra de origem africana, a ideia era que ou era degredar ou era miscigenar. Então, algumas pessoas defendem abertamente degredar. Outras, esses são os legisladores, por exemplo, outras defendem miscigenar. O próprio Euclides da Cunha, em *Os Sertões*, elogia o Sertão Baiano, o Sertão Pernambucano. Ou, então, era perseguir mesmo, aprisionar.

O teórico médico paraibano, radicado baiano, Raimundo Nina Rodrigues, chega a fazer um estudo numa cidade no interior da Bahia para defender a degeneração do mestiço. Ou seja, eu sou

um degenerado. O herdeiro do africano é pior do que ele. Raimundo Nina Rodrigues chega a fazer isso. Esse é um país macabro no sentido de que ele tinha um projeto de ou extermínio, ou, pior do que na África subsaariana, onde existia um projeto de assimilar o africano. Durante séculos, e isso eu quero falar sobre língua, os africanos não foram assimilados no Brasil. E não que isso seja uma coisa boa, pera lá. Quando a gente fala de discussões indígenas, a gente percebe que isso não é nada bom, pelo contrário, isso é uma coisa perversa. Mas sequer, ao contrário dos indígenas, os africanos foram assimilados. Todas as políticas da Companhia de Jesus, mesmo as pombalinas, invisibilizam o negro até o ponto de que sequer ele é um assimilado.

O que acontecia na Angola, por exemplo, 20 anos antes da escravidão, ou da invasão colonial no Brasil. O racismo linguístico, então, é a concepção de que a língua tem um papel importante, crucial, na maneira como nós lemos, imaginamos, pensamos, como as línguas nacionais foram responsáveis por criar um aparelhamento, eu vou usar a palavra sociodiscursivo, porque eu entendo discurso para além da perspectiva de que discurso é o dos outros, discurso é o meu, logo que a enunciação me traz esse lugar. Então, nesse momento, de que lugar eu falo como pessoa? Eu falo desse meu lugar auditável, onde eu dialogo com várias pessoas, os mais velhos, as mais velhas, e aprendi com eles, então o discurso para mim é auditável.

Mas nos leva à ideia de que as línguas nacionais foram responsáveis, portanto, para o estado de coisas que nos traz, desde palavras, enfim, que são as coisas mais ocas e na superfície da língua, mais compreensíveis, mas que não é nosso interesse, não é meu interesse direto, no sentido de que eu não sou lexicógrafo, não faço linguística histórica, não é a minha perspectiva, a minha perspectiva está muito no nosso lugar, de todos e todas aqui que trabalham com linguística aplicada, com antropologia linguística, com sociologia da linguagem, ou seja, muita gente também

sequestrou a pauta de racismo linguístico para fazer o que geralmente se faz, acho que a gente tem que ter um cuidado muito grande quando você publica qualquer coisa que seja que as pessoas comecem a ler, que elas tentam normatizar, normativizar. Eu falo isso nesse texto, o racismo linguístico é uma pergunta, é sobre palavras, e nesse texto eu falo, porque as pessoas me chamavam para a *live*, ou para matérias, e elas queriam que eu confirmasse as loucuras que elas diziam, e eu falava, não, eu não escuto isso. Vamos falar sobre sujeito, linguagem, vamos falar, e as pessoas às vezes não queriam falar.

Tem uma matéria vergonhosa que saiu, não vou dizer onde é que está, mas a mulher fez a matéria e ela me colocou na matéria, autorizando a matéria, e eu não disse nada daquilo, e enfim, está lá até hoje. Tem outras coisas bem interessantes também. Eu nunca me furtei a debater palavras, então eu quero deixar isso bem claro, mas eu trabalho com ideologias linguísticas, com ensino a aprendizagem de línguas, com racismo no ensino a aprendizagem de línguas, com fundamentação linguística, com teoria de ensino a aprendizagem, com formação de professores. Nós temos tantas coisas outras para falar, a gente faz tantas outras coisas, a gente lê tantas coisas e as pessoas reduzem.

Então, em primeiro lugar, não é que eu seja contra, as pessoas acham que às vezes eu sou contra o racismo linguístico. O racismo linguístico me fez bem, me fez feliz, me fez ser lido etc. É uma coisa boa ser lido, eu acho que é uma coisa boa, independente de qual brio, qual vaidade você possa vir a ter, que todos nós podemos vir a ter.

É muito bom você estar em São Paulo, por exemplo, e ser reconhecido, sair do supermercado e ser parado uma professora da educação base ali de Goiás, é muito bom. O fato é, as pessoas precisam entender que a partir desse lugar, como eu escrevi no racismo linguístico, não é sobre palavras? Eu me permito a comentar alguns trechos desse texto, né? Em primeiro lugar, quando eu

coloco a diferença entre o racismo linguístico e o politicamente correto. Essa foi a primeira discussão que eu fiz desse texto.

O politicamente correto surgiu de uma cineasta negra afro-americana, mas vamos lembrar que nosso contexto brasileiro é completamente diferente do americano. Nós nunca tivemos contexto em que nós imaginamos que a língua é um espaço... Porque os Estados Unidos estão imersos numa... e para eles faz sentido, eu quero muito defender isso aqui sempre, quero ser muito coerente, entendeu? Mas eu quero dizer que, para nós, nós precisamos entender esse contingente político. O politicamente correto é uma concessão neoliberal, né? Ou seja, embora a luta de uma mulher negra, quando isso acontece como política na imprensa, é uma concessão neoliberal.

Não é uma marcação das formações históricas que formatam a existência de uma palavra. Então, por isso, a gente fala, ao invés de falar viado, bicha, boiola, fala gay, como se isso mudasse muita coisa, né? Quando eu lancei o livro, eu não estava interessado em ter palavras, porque em si já havia farta de discussões nos estudos linguísticos que davam conta, como eu disse, desde a chamada virada pragmática, por exemplo. Mas, a noção de palavra ganha corpo quando a gente pensa Bakhtin, porque, para ele, palavra não é um fenômeno afastado das condições de produção. Então, para pensar racismo linguístico, é preciso pensar as condições de produção, porque, se você não muda as condições de produção, as palavras continuam acentuadas em outros significantes. Ou seja, os significados são ecoados em outros significantes com níveis de indexicalidade, ou não, obviamente, que podem acontecer nessas relações.

A gente tem, então, racismo como essa formação histórica, como eu discuti para vocês. E uma das coisas que eu discuti inicialmente no meu trabalho foi a palavra **negro**, justamente para dizer que, entre nós, uma das coisas que eu mais discuti, é que essa palavra, ironicamente, se expandiu nos movimentos negros, né?

E ela vai se tornando, infelizmente, algo cada vez mais abstrato. Mesmo com o recrudescimento do racismo, é muito interessante eu ter falado isso, porque eu publiquei um livro, um romance, recentemente, onde eu tento colocar isso na literatura. Não sei se com sucesso, porque, enfim, muitas vezes a gente não faz as coisas com sucesso, mas essa visão diz o seguinte, que as pessoas negras vão deixando de existir no Brasil a cada tempo que passa, pelo genocídio, pelo aprisionamento em massa ou pela miscigenação, mas a visão do nome delas se mantém cada vez mais forte. Significa que isso perde um pouco de lastro com a história de uma racialidade e passa a ser exercido pelo lugar de um esvaziamento desse signo.

Então, para não ficar nessa discussão, eu volto ao meu livro para dizer que *negro*, como substantivo, se não é meu, é de Fanon, é uma ficção útil, porque é uma fantasia política que nasceu de um fantasma político, o racismo. O racismo é um fantasma político. Então, por exemplo, eu dou o exemplo de pessoas pretas que, não muito raro, elas odeiam ser chamadas de *negras*. E não é apenas uma despolitização delas, mas porque elas são negras, ego corporalmente, politicamente, mas é uma palavra que traz relação com esse passado. Muita gente tem esse lugar. E isso traz de volta a discussão de lócus de anunciação que eu estou colocando sempre aqui.

Porque quando a gente fala dos Estados Unidos e do Brasil, a diferença é que nós ainda não somos mediados por uma política multicultural. Agora se tenta, né? Se tenta muito, muito, por causa do Locomotiva, do Itaú, da TV Globo. Isso vai ser tentado no Brasil. Eu quero que fique bem claro aqui que o Brasil está passando pelo que os Estados Unidos passaram na década de 80, 90, não sei. Não estou falando que é por evolução, não. Estou falando que é porque a elite brasileira é essa elite. Parece que ela leva 20 anos e aí vem tentar implantar uma coisa que nós já combatemos, porque o capitalismo neoliberal não tem resposta

para a crise que vivemos. Mas seria muito interessante pensar duas coisas importantes aqui. Uma delas é a ideia de americanidade, que é uma teoria de futuros sem negros para mim, porque Lélia Gonzalez fala de uma América Latina, que é uma América que já se branqueou. Toda América Latina é branqueada, mas ela continua americana, porque ela tem traços americanos. Com isso, a gente traz o Pretoguês também. Pretoguês não como uma língua, mas como um conjunto de elementos falados e compartilhados com a própria população branca brasileira.

A população branca traz vários elementos das culturas linguísticas, orais e escritas africanas, no seu modo de se relacionar em português. Por exemplo, isso não é reconhecido como preto-português africano, mas é. Para isso, escrevi um texto para o Museu da Língua Portuguesa chamado Afro-Pretuguesar a Língua Portuguesa. Agradeço muito esse texto. Deixa eu ver se acho o *link* aqui. Lembro-me muito desse texto, porque é um resultado direto da minha conversa com o Lynn Mário, com a Tânia Rezende. A gente conversou bastante sobre isso, preto-guisar com o Afro. Nesse texto, falo um pouco sobre essa relação do preto-guês de maneira melhor, mais rápida. Melhor não sei, mas mais rápida. Algumas coisas a gente estabelece nessa discussão.

Primeiro, a ideia de uma educação linguística. Por isso que estou colocando essa crítica à linguística, de certa forma, acho que a linguística brasileira fez longos anos, longas décadas de pesquisa sobre o português popular. A existência do português popular cria o seu eu oculto, o seu alter ego, vamos chamar assim, a sua epicotomia, que é o português culto.

E a linguística não trabalha para desconstruir isso. Pelo contrário, ela tenta ensinar para a sociedade que falar de português culto é diferente de ser normativista. Ela vai a campo, como vários linguistas brasileiros, especialmente os que foram formados na linguística histórica, e não estou falando mal de área nenhuma, mas acho que precisa fazer um pouco da crítica de como isso vai

parar na sociolinguística. Como a sociolinguística, que eu faço crítica aos elogios, os Estados Unidos avançam para uma sociolinguística educacional, para uma relação com a antropologia linguística, com a sociologia da linguagem, como no Brasil ela ainda se mantém fortemente presa a uma linguística histórica que não sai das famosas teses racialistas que eu falei agora há pouco. Ou seja, ela não reconhece a presença negra em território nacional. Ela quer reconhecer o que é, para o linguista, e estou pensando no linguista, o nosso linguista, porque no mundo isso também mudou, para o linguista, a concepção do que tem mais prevalência de superstrato em uma língua que é a sintaxe e a morfologia, mas mais a sintaxe, porque a morfologia ainda tem alguns impactos. O linguista vai teorizar a partir desse lugar, ignorando outros elementos linguísticos, ignorando mais do que isso, eu acho. Ignorando os falantes. Por isso que você vai ter gente que vai a campo para confirmar suas hipóteses, e não vai a campo para ouvir as pessoas que estão em campo, de verdade, saber o que elas têm a dizer.

Gente, eu vou caminhar para a conclusão, dizendo apenas sobre como o racismo linguístico abre portas para outras teorizações e o que eu tenho feito e pensado hoje. Hoje eu tenho escrito algumas coisas sobre o preto guia, estou escrevendo um livro, escrevendo algumas coisas, tenho pensado o contexto de ideologia linguística do Brasil, mas não também ficando um pouco preso a uma visão, ainda pouco, questionando a ideia de colonialidade do Norte Global. O Norte Global ainda persiste nessa visão de que eles não se responsabilizam por uma discussão de colonialidade, e fica sempre aparente a ideia de que eles leem os teóricos diferente da gente, ou eles não querem debater, não sei por que não faria sentido para eles debater.

Por raríssimas exceções, a gente tem o trabalho de Julietta Singh, a gente tem o trabalho de Elizabeth Povinelli, a gente tem o trabalho de Sarah Ahmed, que são trabalhos que trazem já pon-

tuações como geontologias para pensar, por exemplo, a relação de animismo no objeto colonial, no neoliberalismo. A ideia de formulação do ódio dentro do conceito neoglobal, neoliberal, e como o ódio nasce. Esse texto da Sara Ahmed, que acho interessante para a leitura, é *Affective Economies*.

Acho que tem muitas perspectivas que podem ser lidas também fora da África e da América, do que tenho lido. Portanto, nunca tenho lido as mesmas coisas. Acho que gosto desse lugar de estar flutuando.

Agora, acho que a possibilidade que se abre com esse trabalho é o questionamento da própria natureza da linguagem como um nascedor das condições de produção históricas que eu tinha falado anteriormente, que vão produzir o racismo como algo de uma sociedade que se tentou pós-racial. O Brasil se tentou antes dos Estados Unidos esse discurso de pós-racial. Vamos lembrar da era Vargas. Vargas cria o grande discurso da unidade morena, da miscigenação, e que é um país que fracassou miseravelmente, porque, ao fazer isso, ele queria simplesmente manter essa população negra num lugar de assimilação, que se tentou lá em 1493, em Angola. Então, o racismo linguístico serve para questionar a natureza daqueles que falam e da própria linguagem, de como ela é trazida para aqueles que falam. Daí essa razão, na minha crítica a uma sociolinguística variacionista no Brasil.

Ou seja, a uma única sociolinguística que descambou para uma sociolinguística educacional brasileira, diferente dessa outra sociolinguística que citei, buscando o que chama ela de pedagogia da variação, que nada mais nada menos é uma tentativa de normativizar o espaço da sala de aula dentro de concepções do que seja democratizar a cultura letrada. E será que nós que discutimos letramento queremos mesmo democratizar esta cultura letrada? Será que o nosso dever não seria... Porque o aluno meu me perguntou agora no carro, na carona vindo para cá. A turma pesquisa na escola, a professora me apresentou um aluno de uma

escola que ela quer muito que o grupo acompanhe, que ela ache que tem que fazer vestibular, um menino negro bacana e tal. Ele falou agora no carro, mas ele escreve, ele falou com jeito, a escrita dele e tal. O que você acha? Eu dou dicas a ele de escrita. Falei, nos textos, para o Exame Nacional de Estudos Médicos, vai ajudar ele. Agora, converse com ele, entenda, escute ele. Porque você está vendo primeiro a norma, depois você está vendo o texto. Veja também o texto dele e veja a norma junto com o texto. E ele pode aprender pelo exemplo do que ele quiser. Ele é inteligente. A leitura leva a gente para esse lugar.

E não existe só esse tipo de letramento escolar. Também há muitos outros letramentos. Então, será que esse letramento que a gente quer democratizar, o letramento que Faraco quer democratizar, o letramento que Marcos Bagno quer democratizar, o letramento que Irandé Antunes quer democratizar, precisamos parar para pensar. Um pouquinho, que seja. Porque é aí que entra a nossa diferença, para o Norte Global, de certa forma, e a nossa ligação com colegas como a África do Sul, Angola. Angola, no entanto, está no contexto um pouco mais brasileiro, da sociolinguística brasileira, do que nós. Inclusive, eles são muito mais dentro dessa sociolinguística. Mas essa produção editorial influenciou muito a Angola.

Mas será que o que nós queremos democratizar é o modo pelo qual o outro é subsumido nessa forma de interação de linguagem, o outro negro a outra sujeita negra, ou você quer que possa emergir dele ou dela um espaço de anunciação onde ele ou ela se torne uma agente da sua própria forma de letramento, percebendo as possibilidades? Porque acho que pode existir pessoas negras normativistas. Minha mãe era normativista. Mas, às vezes, o ser normativista negro significa uma forma de defesa, por exemplo. É muito interessante isso. A gente precisa entender isso. Minha mãe era normativista. Ela corrigia todos nós dentro de casa. Agora, minha mãe estudou até que série?

Segunda série. Ela era a pessoa normativista da segunda série. Ninguém falava da série dela, porque ela era normativista. Ou seja, ela era mais normativista do que as professoras da escola. Ela corrigia meu pai e todos nós. E, é interessante, porque lembro muito da minha mãe pensando em linguagem. Porque linguagem, para o nosso povo, sempre foi um espaço de disputa. A gente sempre quis fazer parte das instituições. Elas que não nos aceitavam. Vamos lembrar que, diferente de outros, o povo morre de medo. As pessoas têm muito medo das pessoas negras, as pessoas brancas têm muito medo das pessoas negras na história do Brasil. Muito medo. Acho que a universidade é um lugar muito covarde. Falei coisas que foram senhoriados por um lugar muito específico, porque eu estava falando para um público muito específico. E aí lembro que falei isso: nós sempre estivemos em movimentos pró-independência no Brasil. Todos os movimentos pró-independência tiveram participação negra, escravizados, inclusive. Por exemplo, a Revolução Farroupilha, a Cabanagem, a Balaiada, a Conjuração Mineira, a Conjuração Baiana. Agora, o fato é que, muitas vezes, fomos traídos e traídas, porque, no fundo, não era de graça essa luta, ou seja, era a luta por um país que abolisse o regime escravocrata. O único lugar onde fomos também traídos, mas estivemos com uma agência política temporária, foram as formas de aquilombamento. Então, quando as pessoas veem formas de aquilombamento e se assustam, é porque elas não pegaram esse contexto anterior.

Então, na linguagem é a mesma forma. Você percebe que existe um sujeito negro e negra que quer fazer parte desse projeto político de nação. Não dá nem para eu ser uma pessoa que está dentro de um outro regime de linguagem, que não a percepção desse espaço. Então, quero deixar aqui a minha mensagem de que o lugar que estou questionando aqui e deixo como encaminhamento do que estou colocando. Quando trago o Fanon falando da sua crítica ao humanismo, da chamada linha do ser, zona do ser, zona do não ser, que cria uma linha tênue, ainda que tempora-

riamente, cria uma linha tênue. Hoje a gente poderia atualizar a teoria fanoniana e falar que tem uma linha tênue aqui.

Mas também o racismo linguístico como um conceito pouco acadêmico no que se refere a uma investidora mais histórica do que linguística. Seria como voltar a uma tendência da linguística mundial que é muito mais sincrônica ainda do que diacrônica. É uma visão que necessariamente tem tentado trazer uma outra perspectiva de história. Porque não é só história ligando os fatos históricos de maneira neutra. É questionando os fatos históricos e fazendo ligação deles com uma perspectiva que estou chamando de raciolinguística, baseado em Samy Alim, Flores e Rosa etc., mas muito mais na perspectiva desenvolvida por Allen.

Ou então pensando numa perspectiva de cidadania linguística baseado em Christopher Stroud, Quentin Williams e outros autores. Então, é preciso entender que essa teorização traz a relação interdependente de língua e racismo na expansão dos seus elementos. Há um linguista que hoje tem sido muito mais lido que trata de indexicalidade, o Michael Silverstein. Quando ele fala sobre como o referente no mundo se comporta antes da forma da linguagem, o assimilar, ele está falando que, na verdade, este objeto não é tão objeto assim. Ou seja, às vezes a gente cria assimilações sobre sujeitos que fazem muito mais parte do nosso repertório do que do repertório deles. Isso faz uma crítica à sociolinguística e à linguística brasileira. Pensando na linha perspectivista, temos autores como Viveiros de Castro e Linda Alcoff, a gente está falando sobre um sujeito que está sempre livre da nossa perspectiva de “o ler”. Temos então autores como Lynn Mário Menezes de Souza, Clarisa Menezes de Jordão que têm falado muito sobre a perspectiva do “ler se lendo”, porque a língua guarda essas relações de metaforizar o outro. Portanto, metaforizar o racismo com expressões onde pessoas pretas estão na ponta da expressão. Por exemplo, o caso do uso da palavra macaco. Macaco é um termo que é uma metaforização – o racismo tanto se

metaforiza na língua quanto se engendra como uma naturalidade da língua. Macaco não consegue se naturalizar na língua. A língua tem mecanismos que cria... E aí uma coisa que eu quero falar, que é importante, é que não se deve responder a racistas. Não se deve. Em hipótese nenhuma. Porque como linguistas devemos saber que quando respondemos, nós reafirmamos os pressupostos da pergunta. Então, se a pergunta está errada, nós devemos devolver a pergunta porque ela está errada. Ou seja, devemos deixar a pergunta sem resposta ou obrigar que a pessoa que fez a pergunta dê uma primeira resposta. Porque nós podemos debater com respostas. A gente só não pode debater com perguntas. E as perguntas levam a esse lugar. Ou seja, devemos ter em mente que as declarações são baseadas em pressupostos. Por exemplo, “Maria é negra e bonita”; ou “Maria é negra e feia”. Por mais que eu tente criar as formas de debate disso numa linguística consciente, eu sempre vou reproduzir esta ideia porque ela está dentro do dispositivo de discursivização colonial, segundo Cristine Severo. Ou seja, o racismo como base histórica é parte central desse dispositivo que faz com que nós façamos algumas afirmações, porque o racismo foi ideologizado. Então ele é ideologizado e nos faz responder apenas à sua perspectiva ideológica. Mas, mais do que isso, por que não incluir pessoas negras nesse espaço? E obrigar, obviamente, as pessoas abertamente racistas, a refletirem sobre as suas posturas, porque os mais abertamente racistas vão sempre ser mais racistas e produzir mais racismo. Mas, por exemplo, as pessoas que eram racistas e tinham dados graus de reflexão sobre esse lugar que elas nunca tiveram, vão enfraquecer o seu repertório em algum momento pela própria presença negra. Nessa linha de raciocínio, há vários vídeos interessantes de neonazistas no Reino Unido fazendo defesas e apanhando em metrô de pessoas negras. Isso faz, obviamente, com que a gente pense o contexto do racismo linguístico. O que nós precisamos é compreender como este trabalho é lido para além da ideia de desumanização do negro; e como o negro existente nesse espaço vai nos trazer um outro objeto que

é muito necessariamente contraditório. Nós não podemos olhar para o Silvio Almeida e a Aniele Franco e ficar confortáveis. Eles não são um exemplo da população negra brasileira, da maioria da população negra brasileira. Eles são um exemplo de décadas de luta dos movimentos negros unificados. E é exatamente porque eles são esse exemplo que muitas pessoas negras, inclusive as que não têm uma ambientação, digamos assim, com os movimentos negros unificados, confiam neles, enxergam neles. Se você dialogar com elas, provavelmente a maioria vai concordar com eles, porque as pessoas vivem o racismo.

Mas, nós precisamos entender também que a gente não pode cair na armadilha da homogeneização. Exatamente por isso, esse lugar que cai, uma famosa teórica, pesquisadora da literatura da UnB, que faz uma crítica a Conceição Evaristo e a Vera Eunice, filha da escritora Carolina Maria de Jesus, ao publicar um livro de Carolina Maria de Jesus chamado *Casa de Alvenaria*, onde elas não fazem uma revisão teórica, gramatical, autográfica desse texto dela. E ela, como uma das construtoras que deve dar um parecer contra isso, fica puta, porque isso não deveria acontecer, deveria seguir o parecer dela. E ela traz elementos linguísticos muito caros pra gente. Um deles é de que Conceição Evaristo não seria lida, se ela não estivesse dentro de um padrão acadêmico normativizado. Ou seja, o letramento escolar está sempre mediando as nossas visões.

Eu agradeço a oportunidade de poder estar aqui. Eu estou com alguns projetos em andamento. O principal deles é um projeto de educação linguística antirracista, que eu estou liderando até 2025, mas estou com alunos na orientação, nosso trabalho diário, que tem a ver com o que a gente trabalha, mas é nosso, também é nosso. Com José Lucas, trabalhando com o Pretoguês e educação linguística em uma comunidade quilombola chamada Tinga. Tem o Hilton, trabalhando com paisagem linguística dos muros da periferia. Tem Lara, trabalhando com o Pretoguês e os impactos

da Lei 10.639/2003 nas escolas. Tem o Sávio, que vai qualificar daqui a alguns poucos dias com um trabalho mais teórico sobre Pretuguês no Brasil que está relacionado um pouco com essa discussão do que eu fiz aqui também. E o meu doutorando, que é do Paraná inclusive, é o meu primeiro doutorando, o Nicolas que é meu único orientando que tem trabalhado com racismo epistêmico e internacionalização da língua inglesa.

Eu tenho realizado um trabalho como continuidade de um projeto que eu tive com o Lynn Mario e com outros vários colegas, que está sendo realizado nos quilombos de Itacaré, que é uma perspectiva ligada à reescritura, à publicação de textos de autoralidade negro-quilombola nesses lugares. Então, um trabalho sobre a autoralidade que eu tenho feito com eles, para além da ideia de descrição linguística. Então, tenho tentado não fazer um trabalho de descrição linguística, mas um trabalho de uma linguística antropológica, de antropologia linguística.

Muito obrigado, Adriana, Denise, pela enorme oportunidade de vir conversar com vocês.

Denise: A gente que agradece, Gabriel, você nos trouxe bastante coisa até agora. Então, eu queria abrir para as perguntas, comentários, enfim, acho que as pessoas estão com várias perguntas, pontos de interrogação, deixamos o espaço aberto.

Adriana: Também quero agradecer, Gabriel, meu Deus, minha cabeça está fervendo aqui, você nos traz realmente muitas reflexões... E só para você saber, Gabriel, a gente está lendo o Fanon também. A gente está terminando de discutir o livro *Pele Negra, Máscaras Brancas*, então acho que todo mundo aqui deve estar relacionando muitas das coisas que você trouxe até agora com o que a gente discutiu nos dois últimos encontros.

Gabriel: Ai que bom! É um livro pesado, um livro muito pesado.

Adriana: É, um livro pesado mesmo. E eu queria relacionar, então, aproveitar, já que a Denise abriu, gente, eu posso fazer a primeira? Eu queria fazer várias perguntas para você, mas eu vou fazer uma que talvez é mais um comentário do que uma pergunta, porque em um determinado momento da sua fala você comentou que algumas pessoas negras não querem ser chamadas de negras e tal, e eu relatei um pouco com a discussão que a gente teve do Fanon quando ele discute exatamente este aspecto e que isso pode acontecer pelo fato de que, ao ser considerada uma pessoa negra, ser negra, isso tira dela o caráter humanizante, humanizador, você falou um pouco disso. Então, eu queria saber isso, se é a partir desta ideia de Fanon que você fez algumas reflexões, ou se há outros elementos para você trazer para nós. E, outra coisa, Gabriel, e eu já vou trazer então duas questões e não uma... eu observei, não sei se eu entendi direito, mas essa foi a minha leitura, e é só a minha leitura... não me lembro de você ter falado em linguística aplicada. Eu me lembro de você ter falado linguística, sociolinguística brasileira, linguística do discurso, linguística e história. Então, eu queria que você falasse um pouquinho desses dois aspectos que me chamaram a atenção na sua fala até aqui.

Gabriel: O Fanon é uma grande inspiração, porque o Fanon é um... Tem muita gente que lê Fanon, de muitos lugares diferentes, é muito legal. Bhabha lê Fanon, o Bhabha é o prefaciador, acho, da atual edição da Pluto Classics, acho que... Robinson é um leitor de Fanon, é um bom leitor de Fanon, mas ele lê o Fanon dos *Condenados da Terra*. E eu acho um Fanon mais consciente historicamente, de várias coisas que ele tinha escrito. Eu gosto muito mais desse Fanon, do *Pele Negra, Máscaras Brancas*, tenho que ser sincero, porque é um Fanon mais poético, e ele dá vários exemplos para fazer essa paráfrase, a ideia de que o negro antilhiano não quer ser negro por causa da linguagem. A primeira grande discussão que ele faz nesse livro é essa, a linguagem branqueia.

A segunda coisa é que ele mostra como esse ódio cria o auto-ódio. Então, o Fanon está sempre fazendo essa viagem que sempre uso com meus alunos. Inclusive, sempre faço isso com eles, por exemplo, com dois alunos meus, africanos, que são muito jovens, são muito interessantes, maravilhosos. E aí, muitas vezes, eu já os levei a refletir duas vezes sobre o seguinte: amar o negro é igual a odiar o negro. É bem pesado, mas isso está em Fanon. O Fanon diz isso. Mas por que o Fanon diz isso? O Fanon diz que endeusar e demonizar é o mesmo interesse de desumanizar, mas eu não vou dizer nem desumanizar, porque eu acho que o Fanon não está falando de desumanização, ele está falando de não humanização. Tanto é que ele defende um novo humanismo, ele vai defender em algum momento um novo humanismo, um humanismo que traga uma perspectiva que ele chama de sociogênica. Sim, as pessoas negras, ao não quererem ser chamadas de negras, elas acham que esse é um nome demasiadamente pesado para elas. Quem tem um trabalho sobre isso e que é muito polêmico, mas muito polêmico mesmo, é Livio Sansone, que apesar de ele não teorizar, na minha opinião – e isso é a minha preocupação com ele – porque ele publica muito, mas ele teria que trazer mais teorização. Vou mandar o livro gratuito aqui para vocês no *chat*, que é o *Negritude sem Etnicidade*. Tem um texto desse livro que eu gosto muito, que é o capítulo 1, “*Pais Negros, Filhos Pretos: trabalho com diferença entre gerações e sistema de classificação racial, um Brasil em transformação*”. Ele mostra que o sistema de classificação racial no Brasil, durante muito tempo, denegou a sua classificação racial, porque ser negro era uma coisa ruim, era um sinônimo ruim, então as pessoas não querem ser chamadas do que é ruim. As pessoas são, mas não estão negando que elas são, né? Por isso que também não faz sentido essa diferença, se você é negro, se você é preto, segundo o que Babu falou no BBB. É importante deixar claro que pessoas pretas são pessoas marcadamente escurecidas, são pessoas que têm cor escura. Tudo bem que no Sul eu e outras pessoas podemos ser vistos com mais cor etc.,

mas existem pessoas pretas no Brasil, de verdade. De verdade é um termo muito ruim para falar aqui, né? Mas pessoas pretas que existem ainda no Brasil, né? E a gente precisa ter a concepção de que essas pessoas, elas consideram as pessoas negras, mestiças, ou negras, ou pardas, como parte delas, mas elas existem, né? Então, não dá para a gente falar que negro e preto é a mesma coisa, ou se é negro, é preto. As pessoas pretas sempre foram pessoas pretas, que sempre renegaram esse nome também. Então o linguista tem que ter muito cuidado! O que é nomear? Para que nomear? A pessoa se nomeou? Se não se nomeou, é importante que a gente tome cuidado, né? Então esse lugar é muito crucial para a gente pensar como as pessoas querem se chamar.

E é muito interessante, porque você falou da linguística aplicada, eu dou componentes de linguística aplicada no meu programa, “Tópicos em Linguística Aplicada”, porque a gente tem uma linha do programa que se chama linguística aplicada, mas tem muito mais outros linguistas do que linguistas aplicados, sabe? Então eu e outros colegas damos “Tópicos em linguística aplicada” porque é obrigatório dessa linha do programa. E é interessante que eu sempre faço, quando eu dou esse componente, uma digressão de trazer textos que são menos descritivos dessa linguística aplicada, mas que utilizam ela como trampolim para a gente pensar em muitos outros objetos, né? Que reconsideram essa linguística aplicada usando tudo que todo mundo já fez, porque todo mundo já fez muita coisa.

Então, o meu espaço de linguística aplicada hoje é esse, e continua sendo o de teorizar na linguística aplicada. O Rajagopalan me convidou para uma mesa e eu acho que até o professor Moita Lopes não gostou muito da minha fala. Eu acho que houve um incômodo da parte dele, porque, ao falar da linguística aplicada, eu quis teorizar a linguística pela linguística aplicada. Ele ficou um pouco irritado, porque ele falou: “*você só quer falar da linguística, vamos falar da linguística aplicada*”. E eu falei, não, a

gente não pode mais deixar... é importante isso... ou seja, eu não estou teorizando só a linguística, eu também estou criticando a própria linguística aplicada. Uma coisa importante que eu falei naquela fala, que eu acho que é importante, a gente olhar para colegas de outros lugares que fazem linguística aplicada com imersão, sem precisar se chamar de linguistas aplicados.

Adriana: Então, foi isso que eu entendi da sua fala, isso mesmo, que você está incluindo, e não excluindo os trabalhos na área da linguística aplicada.

Gabriel: Isso, e aí eu falei para os alunos da disciplina... Foi esse o trabalho. Eu falei, olha, está proibido nessa disciplina fazer uma introdução dizendo que é linguística aplicada. Vocês leram o texto sobre isso, a gente lê o texto sobre isso. Por que está proibido? Porque eu não quero que vocês fiquem demarcando uma área. Eu quero que a gente faça a área, porque nós fazemos. A gente faz a área. Ou não? A gente faz. A gente está falando de várias coisas, a gente está orientando. Mas, quanto mais a gente demarca, parece que a gente realmente não existe. Está entendendo? A gente faz o mesmo papel de ser o negro *versus* o branco. Vamos combinar. Então, quanto mais você tenta demarcar e não ser, parece que você não é. Eu acho que sei que causou incômodo no Moita Lopes... porque, na verdade, eu meio que me afastei um pouco da ideia de uma linguística aplicada indisciplinar. Porque, nesses lugares homogêneos que tentam nos botar, por exemplo, a linguística aplicada indisciplinar... Se é indisciplinar, você se insere na norma, na disciplina. Você diz, olha, então existe a disciplina, vou reconhecer a sua existência e a disciplina, e vou me chamar de algo... Mas se eu sou algo que não é você, quando eu saio de você, eu sou algo que sempre está ligado a você, de certa forma. Mesma coisa, a linguística... O engraçado é que muita gente... por exemplo, Kleber Aparecida Silva, que é um amigo, falou numa aula de pós-graduação nossa, também na disciplina “Tópicos em linguística aplicada”, ele falou assim: “...porque nós, linguistas

aplicados críticos, como o Gabriel...”. Aí eu disse assim, não sei se eu sou tão crítico assim. Eu não sei... acho que todos nós somos críticos. Eu acho que a gente precisa, talvez, pensar um campo mais pelo que se faz, do que pela tentativa de explicação desse campo. Eu acho que esse lugar é importante. Eu falo sempre, e aí eu queria acabar nisso, eu falo sempre como linguista aplicado. Se é uma coisa que eu falo sempre, é como linguista aplicado.

É uma coisa que eu não falo como sociolinguista, eu faço pesquisa de sociolinguística como linguista aplicado, porque a linguística aplicada me dá esta condição. Inclusive meus alunos estão aterrorizados, os meus alunos de mestrado e doutorado, no caso de Nicolas, porque ele é bem linguistinha aplicado, como nós, é bem linguistinha aplicado (risos), não tem jeito. Mas os outros, os orientados negros, são todos, que é uma característica negra também no mundo... Ele quer ser muito bom em linguística, quer ser muito bom, ele quer ser bom, quer ser bom, então o que ele faz? O menino me entregou uma dissertação cheia de uma revisão teórica, podástica da linguística, e eu falei assim, você está fazendo mestrado em linguística aplicada, cadê a discussão dessas ideias? Essa é a nossa diferença, a gente discute, a gente não toma como um dado. Se tem uma linguística aplicada a que eu me filio, é essa. A gente discute norma abertamente, a gente discute letramento, a gente diverge sobre letramento, a gente faz documentos oficiais, mas a gente discorda deles depois. A gente diz “*não, não era bem isso*”, “*ah, eu não sei*”. Então essa perspectiva de língua, ela nos traz outras perspectivas transdisciplinares, e eu acho que esse é o espaço que eu defendo, mas eu queria te ouvir falar isso para meus orientados, seria tão bom, eles ouvirem essa pergunta, eles entenderam que faz sentido.

Adriana: Gabriel, é talvez relacionado a isso. Recentemente uma orientanda minha, a Danielle Rêgo – que está fazendo uma tese sobre racismo em educação linguística no contexto do ensino médio técnico – fez o seu exame de qualificação tendo como pro-

fessoras da banca Aparecida de Jesus, da UEPG, e Glenda Melo da UNIRIO. E nos chamou a atenção o fato de que, durante a arguição sobre toda uma teorização antirracista, letramento antirracial, letramento racial crítico, Danielle afirmou que elas são decoloniais, e aí foi muito interessante porque uma olhou para a outra e disseram: não. Então acho que é algo nessa linha, entende?

Gabriel: Sim! Nada a ver! (risos)

Adriana: Enfim, vou passar para outras pessoas dialogarem com você...

Denise: É... eu vou chamar o Rafael que está esperando aqui para fazer uma pergunta para o Gabriel. Cadê o Rafael?

Rafael: Oi tudo bem? Eu queria, na verdade, talvez não destoar tanto, mas destoar um pouco da sua fala, porque você falou que está orientando uma pessoa que está pesquisando o processo de internacionalização do inglês. Foi esse o termo que você usou? Não sei se foi esse o termo que eu entendi. Eu queria destoar do seu tema hoje, pois eu queria ir para a parte do inglês um pouco, que é a minha preocupação. Há uma questão que tem me preocupado bastante ultimamente: o discurso do inglês como língua internacional. O discurso do inglês como língua internacional me incomoda muito, porque eu ouço coisas assim: *“línguas não são imperialistas, as pessoas que são”*. Então, você pode usar a língua para qualquer coisa: você pode usar o inglês, ensinar o inglês de uma forma diferente. Por exemplo, usar o inglês de uma forma anti-hegemônica e tudo mais. Mas me preocupa quando a gente ensina o inglês para os nossos alunos na escola, eles dominam o inglês, eles estudam o inglês, eles acabam consumindo muito a cultura americana, principalmente. Então, a ideologia internacional, americana, neoliberal vai entrando na cabeça. Assim, eu acho difícil você falar assim: “ah, dá para ensinar o inglês de uma forma crítica”. Mas se você não, ao mesmo tempo, tiver um ensino anti-imperialista combinado, eu acho que essa questão de língua

franca fica mais no discurso do que na realidade. Então, mesmo que as pessoas queiram dizer que é uma língua franca e pode ser usada de outras formas, ela pode, na verdade, no cotidiano das pessoas que estão consumindo cultura, livros, TV, filme, levar as pessoas para um outro lado de assimilar a ideologia neoliberal. Nesse sentido, eu queria saber o que você pensa sobre isso. Você também tem suas reservas com o discurso de inglês como língua franca?

Gabriel: Total! (risos) Talvez, eu não estou preparado ainda para falar sobre isso... Na verdade, é o seguinte, eu acho que se você for falar de inglês como língua franca, primeiro você tem que levantar como as comunidades linguísticas negociavam essa realidade desde sempre. Por exemplo, as pré-coloniais africanas, quais línguas elas utilizavam, por exemplo, como uma língua de comunicação, vamos chamar assim, para facilitar a ideia de língua franca. Não dá para a gente pegar um conceito que surge com o imperialismo e teorizar a ideia de línguas francas, inglês como limite racional e etc., e ter criticidade em cima disso sem provocar a ideia de que o que é língua franca no inglês é sempre o inglês, um certo inglês. Como você bem pontuou, um certo inglês é o inglês. Milton Santos já falava isso. Ele já dizia, “*nosso brasileiro, baiano, sul baiano*”... já dizia que a globalização é um certo localismo globalizado. Muito antes de Boa Aventura, Milton Santos já dizia isso. Mas Boaventura depois vai dizer a mesma coisa. Então, é analisar que o inglês global é o inglês de alguma parte, de algum local que foi globalizado. Nem faz sentido, por exemplo, dentro de uma mesma cultura de um país anglófono. Por exemplo, quando se fala de inglês africano, eu estou dando inglês agora, voltei a dar inglês depois de um tempão, porque mudei de *campus*. Infelizmente, os linguistas do meu *campus* foram todos embora para outro *campus*. Tinha colegas que davam inglês e eu fui obrigado a dar todas as linguísticas sempre. Então, virou minha vida só para isso... (risos) Eu falava, “*gente, eu quero voltar a dar inglês*”! Até que a colega saiu para o doutorado e aí eu voltei a dar

inglês. E aí, eu estou trabalhando Língua inglesa e Cultura nesse quadrimestre e a gente está fazendo um trabalho que ainda é muito mínimo, voltado para o inglês africano. E a primeira coisa que a gente foi conhecer foi a quantidade de países que se falam inglês no continente africano. Dos 54 países, 24 falam inglês. Cerca de 24 falam inglês. Há mais países que falam inglês como uma língua existente naquela comunidade. Estou colocando lugares onde o inglês, vamos chamar de língua franca, só para a gente negociar esse contexto de língua franca. Isso significa que provavelmente o continente africano talvez seja o segundo continente do mundo onde mais se fala inglês. Populacional, né? Estou pensando aqui na população americana e canadense, né? E depois, na segunda população, a população... Não sei qual é a população da Austrália, por exemplo, da Nova Zelândia mas, assim, é um dos continentes onde mais se fala inglês no mundo, né? E nós não sabemos nada sobre esse inglês, né? Aí, eu passei algum tempo a acompanhar eleições nigerianas. Com vários amigos nigerianos na internet, passei a acompanhar a loucura que é a política nigeriana, que dá saudade da política brasileira quando a gente acompanha a política nigeriana. Mas, é muito tímido. Mesmo o *input*, mesmo o material que você produz, é muito tímido. É uma pesquisa que você faz que é muito tímido, né? Dois dias atrás, o nigeriano entrou na minha aula para conversar com meus alunos e houve uma coisa muito interessante. Houve o reconhecimento dos meus alunos de que o inglês do meu amigo nigeriano parecia com o inglês deles e eu achei muito legal. Eu podia descrever isso em algum lugar! Uma aluna falou assim: “*ele parece até baiano falando inglês!*” Eu ouvi isso muitas vezes... mas não consigo lembrar agora para fazer alguns recortes... Coisas que eu não vejo no inglês americano, mas que eu ouvi do meu amigo nigeriano, por exemplo, ele me desejou, no final de 2022, “*A prosperous 2022*”. Ele me desejou! (risos) Eu achei... Meu Deus! Isso é muito brasileiro. Isso é uma forma muito brasileira de desejar um feliz ano novo. Outras coisas ele já falou que são muito parecidas da forma como a gente

pensa... e eu penso, meu Deus, isso é terrivelmente parecido com a gente. E naquela aula houve um diálogo... A maioria dos alunos não fala inglês e a maioria dos alunos entenderam várias coisas do que ele estava falando... e é muito interessante essa experiência. A gente não tem a oportunidade de fazer tanto essa experiência, né? E que a gente faça mais, né? Mas para rediscutir o conceito de língua franca. Eu sei que Kachru e outros teóricos fizeram aquele panorama, mostrando países mais ao centro, países de fora. Os alunos adoram usar aquilo, mas eu sempre digo que temos que ter cuidado porque quando a gente cria o centro, a gente também cria a ideia de periferia. A gente não é crítico à ideia de periferia. É preciso que a gente também utilize sem criar a ideia de periferia. Utilize os países onde a gente não geralmente vai utilizar o discurso de línguas, inclusive pensando em que contextos algumas daquelas formas de inglês são línguas francas ali, né? São línguas francas locais, por exemplo, qual é o papel da África do Sul entre o Lesoto, a Suazilândia e o Malawi? E o Zimbábue? Será que não tem um inglês língua franca ali na África do Sul? Funcionando entre vários países africanos? Eu acho que tem, porque não dá para negar o contexto maléfico do que é a África do Sul para esses países. Pelo amor de Deus, também, né? Ninguém aqui está colocando africanos no mesmo bojo. Eles são... A África do Sul é um pequeno Estados Unidos ali naquela região, né? É uma produção bizarra. Todo mundo vai à África do Sul. Todo mundo quer morar lá. Todo mundo quer ir para lá, desesperadamente, né? Então, assim, tem um contexto bizarro de como também nós podemos entender outras formas de inglês que vai passando isso, né? Obrigado, Rafa. Obrigado.

Denise: Eu vou abrir para mais perguntas. Não sei se tem pergunta aqui no *chat*. Não... Perguntas?

Rafael: Então, se ninguém tem perguntas, vou fazer um adendo aqui a partir da minha pergunta... Uma coisa que eu tenho percebido muito, assim, principalmente nos últimos anos,

esse daí é um outro problema que eu tenho e que eu quero levar a minha crítica sobre a decolonialidade, né? Por exemplo, assim, eu acho que o conceito de colonialidade também pode ser um pouco problematizado, porque se você fala que é a colonialidade, nós temos heranças de momentos coloniais. Eu não acho que a gente tem só heranças de momentos coloniais. Eu acho que a gente tem novas formas coloniais que acontecem no mundo hoje, né? Então, por exemplo, por isso que eu estudo muito, o imperialismo estadunidense. Então, eu acho que a gente tem que trabalhar duas ideias ao mesmo tempo para a gente entender como essas novas ferramentas de imperialismo acontecem. E daí, quando eu vejo, assim, onde que realmente no mundo o conceito de inglês como língua franca, ele parece mais predominante? É na Europa. E hoje em dia, na verdade, eu vejo a Europa como um país ainda um continente totalmente colonizado pelos Estados Unidos ideologicamente. Então, são países europeus que são procedentes de impérios antigos, mas pra mim, hoje, eles são colônias ideológicas pelos Estados Unidos. E uma das coisas que eu acho que ajuda nesse processo é o fato de inglês ser a língua franca lá e o discurso dos Estados Unidos estar permeado em todos os discursos que circulam naqueles países. Então, eu acho que isso também é uma coisa que língua franca, colonialidade, neocolonialismo também se imbricam. Não sei se ficou claro pra você aí.

Gabriel: Ficou claríssimo! E eu estava tentando localizar o trabalho de Luciana Ballestrin, que faz uma crítica... e tem várias críticas hoje à teoria decolonial, né? Tem muitas críticas, muito boas críticas. A de Luciana não acho que é a melhor, mas eu acho uma crítica bem-feita, no sentido de que ela está justamente no seu ponto correto, né? Que é de trazer de volta uma crítica que ela acha que... na minha leitura, né? Ela acha que a decolonialidade esqueceu um pouco o contexto de crítica ao imperialismo, né? Eu acho que ela tá certa, não tá errada, vamos começar por isso. Mas tem outras críticas muito interessantes também às teorias decoloniais. Tem a crítica produzida por Silvia Rivera Cusicanqui, que

fala sobre... mais ou menos um pouco naquela lógica de Patricia Hill Collins sobre imagem de controle, só que uma sociologia da imagem... eu estava falando esses dias com Glenda, sobre isso, bora escrever sobre semiótica da imagem no sentido de repensar, que eu quero repensar com ela algumas imagens de periferia, que eu acho que têm que ser negociadas. Mas eu estava falando de Silvia Cusicanqui, porque ela escreveu *Oprimidos, mas não vencidos*, algo assim, onde ela critica alguns teóricos decoloniais justamente porque ela entende que existe uma perspectiva de falar desses povos sem levar em conta a agência desses povos, de como esses povos reagiram, e eu gosto muito disso. Para mim isso é uma coisa muito importante. Para mim só quem faz uma coisa menos ruim sobre isso é Viveiros de Castro. O Viveiros de Castro, para mim, consegue teorizar o perspectivismo indígena, porque não se trata de ir lá. Porque muita gente acha que é necessário ter o negro, ter o indígena... mas não é só isso... isso é importante também, mas é preciso que nossa abstração... por isso é preciso ir até o outro... porque ir lá, até o outro, a gente percebe isso melhor. Mas no caso de Viveiros a gente percebe que o indígena tem concepções, interpretações de mundo que estão há muito tempo justapostas às interpretações coloniais. Então Cusicanqui, de fato, fotografa os Aymara – acho que é Aymara o nome da comunidade que ela trabalha.

Uma outra crítica que eu tenho visto... e ele acabou de publicar um livro agora, é uma crítica que é abertamente contracolonial, que é Nêgo Bispo. Nego Bispo é uma perspectiva de leitura bastante interessante. E dá muita inveja como o trabalho dele foi sendo feito, porque um grupo resolveu – e isso serve também para todes nós aqui... A gente acha que as pessoas negras não querem ser publicadas, querem ficar só na oralidade. Meu trabalho em Itacaré é isso, é a autoralidade negra e eu estou aprendendo muito, gente, estou aprendendo muito. Eu estou tendo um choque de realidade que eu nunca tive na vida. E acho que ser pesquisador é isso... A gente... não é para se assustar, mas

é para aprender, às vezes, com aquilo que parece ser um susto. Ele publicou um livro onde ele faz várias críticas ao limite das teorias decoloniais. Eu peguei esse trabalho dele e coloquei justamente a ideia de que as teorias decoloniais não dão conta das políticas da morte, que é uma teorização de meme, para pensar política internacional etc., porque as teorias decoloniais falam um pouco das chamadas políticas da morte e acho que não dá espaço para a gente teorizar mais sobre o racismo. Fica sempre o racismo como imbricado em uma teorização, vou chamar assim, mais abstrata, digamos assim, Rafael, mais abstrata. No máximo, o Grosfoguel e Maldonado-Torres, mas no máximo mesmo de uma maneira mais geral. Nunca aparecem exemplos aparentes etc. Então tem sim um problema da moda. E eu acho que as teorias servem para isso, quer dizer, não há teorias blindadas. E é importante que elas não sejam blindadas. Está entendendo? A gente precisa falar sobre os limites das coisas. Agora, não pode ser uma crítica como eu vejo, por exemplo, hoje, sendo feita uma crítica ao texto de Djamilia Ribeiro. Não pode ser uma crítica mal feita. Porque tem muita gente que se incomoda com o jeito pessoal de alguém, né? Eu posso não gostar de Denise. Ah, eu não gosto de Denise e tal. Ah, eu não gosto de Denise porque Denise é chata. Ah, eu não gosto de Denise... Aí eu começo a atacar o texto dela. Não gente, pelo amor de Deus! A gente precisa ser muito correto... Tudo bem, tem muitas idas e vindas, né? Tem coisas que eu percebo num texto teórico que a pessoa também tem. Por exemplo, as pessoas estão muito neste momento, num contexto de agora de falar de Boaventura, né? A gente não pode deixar se importar de falar de Boa Aventura. Eu não rasgo obra de ninguém. As pessoas precisam entender isso. As pessoas precisam pagar pelos seus crimes. Assim como eu, eu sempre fui a favor... e sei que é polêmico falar sobre isso meninas, mas eu vou falar. Eu sempre fui a favor de Bruno trabalhar... E eu não era a favor da publicidade e publicização que os grandes times de futebol faziam em torno dele. Bruno, o goleiro lá que matou a esposa. Então, assim, eu acho que as pessoas, o trabalho delas

existe, persiste. A gente não deve moralizar esse lado. O problema é quando o monstro está no trabalho. Ou seja, quando a pessoa defende o monstro no trabalho e a gente passa por cima disso, está entendendo? A gente passa por cima disso. Isso não deve ser passado em hipótese alguma. E é justamente quando as pessoas estão fazendo trabalho que a gente tem que flagrar isso.

Um exemplo é o nosso querido, queridíssimo amigo Marcos Bagno. Eu não posso me furtar de falar de Marcos Bagno, sei que falta pouquíssimo tempo para encerrar aqui, mas brevemente. Nós começamos a nos afastar a partir do momento que eu percebi que ele tinha muito de normativista disfarçado. Esse suposto conhecimento máximo da história da língua escondia uma pessoa que queria sempre corrigir as pessoas, que queria sempre mediar as pessoas. As pessoas não querem ser mediadas também. O Lynn Mário conta uma história que eu acho engraçadíssima, que ele fala que alguém... tomara que não seja nenhuma de vocês (risos)... Mas o Lynn Mário conta uma história engraçadíssima de uma pessoa que falou, “ah, eu posso ficar corrigindo os seus *slides*”. Eu acho engraçadíssimo isso, porque imagina a mesma perspectiva do inglês nativo. “Eu posso lhe mediar”, mas eu tenho que saber antes se a pessoa quer ser mediada! Então, esse espaço esconde monstros, está entendendo, Rafael? E acho que a gente tem que notar essas coisas nos trabalhos, quando elas existem. E os trabalhos é isso, a gente tem que avaliar os trabalhos. Falei de Djamila, porque eu fiz um texto criticando o trabalho dela, um texto chamado “*Entre o lócus de enunciação e o lugar de fala*”, que eu trago algumas críticas bem cuidadosas, porque eu acho que tenho que ser cuidadoso, mas as pessoas criticam ela porque as pessoas não gostam que ela pose para a Gucci. Pelo amor de Deus! Se ela pose para a Gucci, ela é capitalista e gosta de posar para a Gucci. Se ela fosse socialista também, ia compreender que aquela é a ideologia dela. Gente, as pessoas precisam entender que não tem nada a ver... As pessoas negras não nasceram para ficar nesse objeto homogêneo que as pessoas querem colocar! (risos). Então é isso.

Adriana: ah, eu achei ótimo esse exemplo que você deu, porque é isso, né? Eu me lembro aqui em casa, eu tenho duas filhas adolescentes, quando começou a sair toda essa questão da J. K. Rowling, autora da série de livros do Harry Potter, que aí elas queriam pegar os livros, queimar e não sei o quê, e eu disse que elas deveriam ter calma... “vamos conversar melhor sobre isso?” E eu sugeri que discutíssemos melhor tudo que estava envolvendo a polêmica com as declarações dela... Enfim, Gabriel, vou deixar aqui e passar para a Denise encerrar. Muito obrigada, viu? De coração! Axé!

Gabriel: De nada, Adri. Obrigado! Tomara que a gente se encontre em breve!

Denise: A gente agradece muito ao Gabriel e a quem que está aqui com a gente! E gostaríamos muito de ver o Gabriel ao vivo algum dia! Vamos ver se a gente consegue algum evento presencial futuramente! Então é isso! Muito obrigada Gabriel!

Gabriel: Valeu Denise! Tchau gente!

POSFÁCIO

POR UMA OUTRA LINGUÍSTICA APLICADA, EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA CRÍTICA E DECOLONIALIDADES

Kleber Aparecido da Silva
Universidade de Brasília/CNPq

Em meio a ventos científicos oriundos do Norte Global que refletem uma forma de (re)pensar às vezes acrítica e um agir colonial, a Linguística Aplicada brasileira, desde a sua implementação no Brasil como ciência ou campo dos saberes, tem mantido já por anos uma perspectiva, a meu ver, estrutural, restrita e circunscrita em uma concepção estrutural e às vezes apenas discursiva de língua(gem). Isso tem, a meu ver, sido verbalizado tanto no âmbito falado quanto no escrito por pesquisadores(as) em instâncias científicas que mantêm e legitimam essa forma de (re)pensar. Longe de criticar essa perspectiva de pensar/agir, me proponho neste posfácio a problematizar essa forma de agir e de fazer ciência.

As nossas Associações Científicas, tais como a “Associação Brasileira de Linguística” (ABRALIN), “Associação de Linguística Aplicada do Brasil” (ALAB), “Associação Internacional de Linguística Aplicada” (AILA) e a “Associação Latino-Americana de Estudos do Discurso” (ALED), só para citar algumas, têm feito esforços hercúleos visando popularizar a Linguística e a Linguística Aplicada no Brasil, reafirmando assim uma posição vanguardista e até certo ponto “futurista” ao assumir um compromisso com e para a sociedade, contribuindo assim para a justiça social por meio

da democratização. E quando se faz isso, se democratiza o acesso aos conhecimentos científicos, ao mesmo tempo que fomenta e inspira novos linguistas aplicados para adentrar em um campo ainda tão desafiador que é o da Linguística Aplicada (Crítica).

Mas o que é Linguística? O que é Linguística Aplicada (Crítica)? Aliás, o que é “fazer Linguística Aplicada (Crítica)”? O que faz um cientista da língua(gem)? Enquanto muitos se preocupam com o “ser” cientista, eu tenho me preocupado em “fazer” ciência. Entre outras palavras, “fazer linguística aplicada (crítica)” é para mim contribuir de forma efetiva com a circulação do conhecimento (re)construído em nossas escolas/universidades com uma linguagem que a sociedade, de uma maneira geral, possa nos compreender. Não se faz ciência sem sociedade e sem estabelecer diálogos com ela. Contudo, por várias décadas, e ainda hoje, há pesquisadores(as) filiados(as) a campos específicos da Linguística Aplicada brasileira que têm como objetivo principal apresentar, discutir e problematizar questões de língua(gem), a partir de epistemologias e ontologias que muitas pessoas da sociedade não compreendem, e que refletem, a meu ver, um fazer/pensar/agir do Norte Global.

Percebo, sinto e vivencio desde o momento que ingressei na Universidade de Brasília e também nas “peregrinações” e “andarilhagens”, experiências documentadas neste livro do “Grupo de Pesquisa em Educação Linguística” (GEPLIN)¹ um movimento que tem sido caracterizado na literatura acadêmico-científica como “Sul Global” (Global South), que se alinhava a uma perspectiva decolonial de (re)construção e disseminação dos conhecimentos. Corroboro o linguista aplicado (crítico) indiano Kanavillil Rajagopalan, da Unicamp, quando nos sinaliza e nos alerta que o colonialismo foi muito mais que um capítulo macabro na história da humanidade, onde um grupo de nações europeias se auto-outorgaram o direito de se lançar numa aven-

1 <https://gpepin.ufpr.br/>. Acesso em: 10 maio 2025.

tura predatória rumo a distantes povos da África, Ásia e América Latina e submetê-los a inomináveis iniquidades e humilhações, sugando impiedosamente suas riquezas e deixando-os na penúria e total desamparo. O colonialismo tomou conta da mente dos povos e, adiciono também, da mente de muitos linguistas dentro do regime de escravidão (muitas vezes disfarçado com outros nomes e eufemismos engenhosos) a que os conquistadores os submeteram na sua incansável procura por bens alheios, movida pela ganância e delírio desmedido de sua suposta superioridade moral e intelectual. E a sequela mais gritante e danosa dessa lavagem cerebral a que os povos dominados foram submetidos leva o nome de colonialidade.

Em síntese, o que eu senti ao ler as “peregrinações” e “andarelhagens” dos(as) pesquisadores(as) no GEPLIN, possibilita-nos a visibilização e a (re)construção de perspectivas outras e teorizações decoloniais que sejam (re)construídas a partir dos diálogos e debates, a partir de perspectivas contemporâneas, plurais e críticas; trazendo assim também as vozes subalternizadas e/ou periféricas, conforme já pontuava Spivak (1985). O conceito de subalterno desempenha uma função estratégica na argumentação de Spivak. Trata-se de um conceito originado na reflexão de Antonio Gramsci sobre a questão do Sul e que, no contexto indiano, foi adaptado pelo *Subaltern Studies Group*, de inspiração marxista, a que Spivak esteve associada, mas do qual viria a demarcar-se. Entre outros aspectos dessa demarcação, a crítica desconstrutivista à noção de sujeito desempenhou um papel fundamental: subalterno e subalterna definem-se, não enquanto classe, no sentido marxista convencional, mas sim pela posição não-hegemônica que ocupam no seio das relações de poder.

Sendo assim, que nós, ao lermos, ao nos encantarmos e nos afetarmos (no sentido de afetar para ação) como pesquisadores(as) da linguagem, possamos, a partir de uma perspectiva democrática, agentiva e decolonial, (re)ouvir as vozes das comunidades que

foram minoritarizadas e que foram colocadas sempre à margem do saber acadêmico-científico, e aliás, estão e continuam bem longe da Universidade. Sendo assim a questão que urge responder/problematizar neste posfácio é: Fazer Linguística Aplicada é fazer o quê? Fazer Linguística Aplicada para mim é muito mais do que descrever a(s) materialidade(s) da língua(gem). Para mim, fazer Linguística Aplicada é fazer pesquisas inter/trans/multidisciplinares, propositivas, críticas e decoloniais, pesquisas outras como as apresentadas, problematizadas e discutidas neste livro, e que, certamente poderão trazer contribuições significativas para a sociedade e para a escola/comunidade, a partir de um pensar glocal e um agir global.

E para aqueles colegas que dizem que o que eu e as colegas deste livro fazem e/ou desenvolvem em nossos *loci* de ensino, pesquisa, extensão, inovação e internacionalização não é Linguística Aplicada, eu indago: E o que é então? Paulo Freire já afirmava que “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. E por eu ser freireano, fanoniano e colliano, alicerçado nos preceitos teórico-praxiológicos de Conceição Evaristo, concebo a Linguística Aplicada (Crítica) como um campo de investigação trans/multidisciplinar, transgressivo, híbrido e mestiço, que pode refletir as vivências e as escrevivências de comunidades subalternizadas e/ou marginalizadas. Que essa nova (a meu ver “velha”) forma de (re) pensar e de (re)agir na ciência da língua(gem) seja mais respeitada pelos nossos pares e pelos ímpares nas e fora das nossas universidades, pois fazer Linguística Aplicada (Crítica) no século XXI é se esforçar em compreender criticamente e em respeitar o outro. Ou seja, é de “espiralizar” afetos ao e com o próximo! Parabenizo as colegas engajadas e aplicadas Adriana Cristina Sambugaro de Mattos Brahim e Denise Akemi Hibarino pela organização deste livro que, sem dúvida, trará contribuições significativas para o (re) pensar a educação linguística a partir de uma perspectiva crítica e/ou decolonial. Pois o que as organizadoras e os/as colegas que

contribuíram com a obra se propuseram a fazer neste livro não foi trazer à baila definições desse campo de investigação, mas sim o (re)construir praxiologias decoloniais, a partir de uma perspectiva insurgente, emancipatória e crítica.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

RAJAGOPALAN, K. Prefácio. In: SILVA, K. A.; COBUCCI, P. (org.). **Perspectivas Decoloniais nos Estudos da Linguagem**. Campinas: Mercado de Letras, 2025. p. 9-14.

SPIVAK, G. C. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010 [1985]. Tradução do original em inglês: Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa e André Pereira Feitosa.

SOBRE OS AUTORES

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. 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 e novos letramentos, internacionalização do ensino superior e estudos coloniais/decoloniais na formação em línguas e na formação de professores.

Contato: adrianabrahim@ufpr.br

Alcione Alves de Oliveira de Araújo é professora Adjunta da Faculdade de Letras (FLet-UFAM), Graduada em Letras – Língua e Literatura Portuguesa pela Universidade Federal do Amazonas e mestre em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Amazonas na área de Estudos da Linguagem – Dialectologia. Atualmente no Doutorado em Letras pela UFPR, área de concentração: Estudos Linguísticos, linha de pesquisa: Linguagens, culturas e identidades: ensino e aprendizagem, como bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa no Amazonas (Fapeam). Atua na docência, extensão e pesquisa com temas voltados para: Geossociolinguística, Linguística Aplicada, Ensino de Língua Materna, Formação Docente e Letramentos e Multiletramentos. É pesquisadora vinculada aos Grupos de Pesquisa em Educação Linguística (GPELIN-UFPR) e Grupo de Estudos Linguísticos do Amazonas (GELAM-UFAM).

Contato: profalcione@ufam.edu.br

Angela Ilivinski Krause é professora de Língua Inglesa na rede pública estadual de educação, onde atua desde 2015. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional em Teorias e Práticas de Ensino da Universidade Federal do Paraná – UFPR. Pós-Graduada em Metodologias no Ensino de Língua Inglesa (UniDomBosco) e também em Metodologias em Educação à Distância (Unicid-SP), e graduada em Letras – Inglês pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro). É integrante do Grupo de Pesquisa em Educação Linguística (GPELIN-UFPR). Contato: angeilivinski@gmail.com

Angela Maria Hoffmann Walesko é docente no curso de Letras na Universidade Federal do Paraná e doutora em Estudos Linguísticos, na área de Linguística Aplicada pela mesma instituição. Sua experiência profissional abrange a docência no ensino fundamental, médio e superior em instituições particulares e públicas e em escolas de idiomas, além de autoria e edição de livros didáticos. Atua na área de Metodologia e Prática de Ensino de língua inglesa e alemã e na formação inicial e continuada de professores em projetos de extensão. Contato: angela.walesko@ufpr.br

Artur Roberto Roman é advogado, consultor em comunicação organizacional e professor universitário aposentado. Licenciado em Letras Português/Inglês (Unespar) e Direito (Univali), Especialista em Administração (UFPR), mestre em Linguística (UFPR), doutor em Ciências da Comunicação (USP), pós-doutor em Sociologia (Sorbonne – Paris) e pós-doutor em Letras (UFPR). Integra o Grupo de Pesquisa em Educação Linguística (GPELIN-UFPR). Desenvolve estudos sobre os impactos sociolinguísticos nas organizações desencadeados pelas tecnologias de informação e comunicação. Contato: arturrobertoroman@gmail.com

Caroline Kretzmann é docente do curso de Letras – Português-Inglês da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR). Também é doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade

Federal do Paraná (UFPR), mestre em Educação (PUC-PR), especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (PUC-PR) e licenciada em Letras – Português-Inglês (PUC-PR). Integra o Grupo de Pesquisa em Educação Linguística (GPELIN-UFPR) e o Grupo de Pesquisa Projeto Nacional de Letramentos: Linguagem, Cultura, Educação e Tecnologia. Tem se dedicado a estudar: os novos e multiletramentos; a educação linguística crítica-decolonial na formação inicial e continuada com docentes de línguas, especialmente de Português como língua materna; e a análise e produção de materiais didáticos autorais.

Contato: carolkretzmann@gmail.com

Denise Akemi Hibarino é docente de língua inglesa vinculada ao Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas da Universidade Federal do Paraná (DELEM-UFPR). É doutora em Linguística Aplicada (Unicamp), mestre em Letras (UFPR) e licenciada em Letras – Inglês e respectivas literaturas. É vice-líder do GPELIN – Grupo de Pesquisa em Educação Linguística (DGP/CNPq). Também é membro do GEELLE – Grupo de Estudos Sobre Educação Linguística em Línguas Estrangeiras (USP/DGP-CNPq) e do Projeto Nacional de Letramentos (USP/DGP-CNPq). Tem atuado em projetos de extensão como o PBMIH (Português Brasileiro para Migração Humanitária) e programas de internacionalização como PEC-G (Programa de Estudante Convênio – Graduação). Seus interesses de pesquisa giram em torno da formação inicial e continuada de professores em línguas adicionais, dos estudos dos letramentos e das políticas linguísticas.

Contato: denise.hibarino@ufpr.br

Jorge José de Oliveira é professor associado da Universidade Federal do Paraná (UFPR), onde atua desde 2009 como docente efetivo de alemão no Setor de Educação Profissional e Tecnológica (SEPT) e também como professor colaborador no Departamento de Polônês, Alemão e Letras Clássicas (Depac) da mesma instituição. É doutor em Linguística Germânica pela Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Alemanha, tendo obtido o título de **Dr. phil.** em 2016. Sua tese de doutorado investigou as dificuldades enfrentadas por brasileiros na articulação e

percepção dos sons da língua alemã. Anteriormente, cursou o mestrado na mesma universidade, recebendo, em 2004, o título de *Magister Artium* em Linguística Germânica, com ênfase em Alemão como Língua Estrangeira e Filologia das Línguas Italiana e Espanhola. É licenciado em Alemão e Português pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), *campus* de Assis/SP, curso concluído em 1995. Integra o Grupo de Pesquisa em Educação Linguística (GPELIN) desde 2017. Seus principais interesses acadêmicos e profissionais incluem letramentos, ensino e aprendizagem da fonética em línguas estrangeiras, linguística e fonética contrastiva, ensino de línguas – com foco especial no alemão – e a elaboração de materiais didáticos voltados a falantes do português brasileiro.

Contato: jorgeoliveira@ufpr.br

Karina Pacheco dos Santos Vander Broock é professora do curso de Letras – Português-Inglês da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR). Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Mestre em Estudos de Linguagens pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). É integrante do Grupo de Pesquisa em Educação Linguística (GPELIN-UFPR), do Grupo de Pesquisa Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Linguística Aplicada (NEPLA-UNIFAP) e do Grupo de Pesquisa Projeto Nacional de Letramentos: Linguagem, Cultura, Educação e Tecnologia. Contato: karina.broock@gmail.com

Layana Christine de Oliveira é professora de Língua Portuguesa e Redação para concursos públicos e pré-vestibulares. Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e mestra em Letras pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). É integrante do Grupo de Pesquisa em Educação Linguística (GPELIN-UFPR). Atuou como professora, na área de Português como Língua Estrangeira/Adicional (PLE/PLA). Tem experiência nas áreas de ensino, língua estrangeira e interculturalidade. Tem grande interesse por estudos em Políticas Linguísticas, Educação Linguística e Decolonialidade. Contato: professoralayana@gmail.com

Mariana Cristine Gonçalves é professora do curso de Letras Português-Inglês da Universidade Cesumar (Unicesumar). Professora de língua inglesa, também, para o setor da escola regular privada, no segmento do Ensino Médio. Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Mestra em Estudos Literários pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), com pós-graduação em Ensino de línguas e graduada em Letras – Português-Inglês pela mesma universidade. É integrante do Grupo de Pesquisa em Educação Linguística (GPELIN-UFPR), do Grupo de Pesquisa Identidade e Leitura (UFPR) e do Grupo de Pesquisa Projeto Nacional de Letramentos (PNL). É líder do Grupo de Pesquisa Estudos Literários da Universidade Cesumar (Unicesumar).

Contato: mariana.goncalles3@gmail.com

Patricia Helena Haas de Macedo é docente de língua inglesa no ensino básico, na rede privada e pública da prefeitura municipal de Curitiba há mais de 32 anos. Atua também no ensino superior como docente do Curso de Letras do Centro Universitário SER UNIFAEL. É doutoranda em Estudos Linguísticos (UFPR), mestre em Estudos Linguísticos (UFPR), especialista em Metodologia do Ensino de Língua Inglesa (IBPEX), especialista em Educação Bilíngue (Universidade Positivo) e licenciada em Letras – Inglês e respectivas literaturas (UFPR). É integrante do GPELIN – Grupo de Pesquisa em Educação Linguística (DGP/CNPq). Seus interesses de pesquisa giram em torno da formação inicial e continuada de professores de língua inglesa com ênfase na pedagogia do pós-método, projetos colaborativos e de *co-teaching*.

Contato: patricia.macedo@ufpr.br e patyhaasmacedo@gmail.com

Raphael Barreto Vaz é professor de inglês há 23 anos, tendo experiência em contextos diversos. Atualmente, doutorando em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Mestre em Letras e graduado em Letras – Inglês pela mesma instituição. Participa do Grupo de Pesquisa em Educação Linguística (GPELIN-UFPR) e do Grupo de Pesquisa Projeto Nacional de

Letramentos: Linguagem, Cultura, Educação e Tecnologia. Tem grande interesse por estudos em Educação Linguística, Decolonialidade, Letramentos, Neocolonialismo e Geopolítica.

Contato: raphavazz@gmail.com

Sérgio Ferreira é Professor adjunto de Libras do *Campus* Curitiba I/ Embap da Universidade Estadual do Paraná (Unespar). É doutor e mestre em Letras pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). É membro do GPELIN – Grupo de Pesquisa em Educação Linguística (DGP/CNPq). Também é membro do Grupo de Pesquisa Formação de Professores de Línguas – UFPR (DGP/CNPq). Seus principais interesses de pesquisa são nas seguintes temáticas: Formação e identidade de professores de Libras, Aquisição de Libras como L2 por ouvintes, Libras em Educação Linguística e questões sobre raça, migração e línguas de sinais.

Contato: sergio.ferreira@unespar.edu.br

Thiago Corrêa de Freitas é professor Associado III da Universidade Federal do Paraná (UFPR), no Curso Superior de Tecnologia em Luteria. Tem experiência na área de Física Atômica e Molecular, com ênfase em cálculos computacionais de Espelhamento de Elétrons por Moléculas. Também possui experiência na área de Acústica, com ênfase em Acústica Musical, Mecânica dos Instrumentos Musicais e Acústica Aplicada na Luteria. É Bacharel em Física pela Universidade Federal do Paraná (2007), Mestre em Física pela mesma universidade (2009) e Doutor em Física também pela mesma universidade (2012).

Contato: tcf@ufpr.br

Wemerson Damasio é assessor técnico da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba. Doutorando em Letras, área de concentração: Estudos Linguísticos; linha de pesquisa: Linguagens, culturas e identidades: ensino e aprendizagem (UFPR), mestre em Letras (UEM), especialista nas áreas de Metodologia de Ensino de Língua Inglesa; Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa e Neurociências. Licenciado em Letras – Português-Inglês pela Faculdade de Administração, Ciências, Educação e

Letras com segunda licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Intervale. Integra o Grupo de Pesquisa em Educação Linguística (GPELIN-UFPR) e coordena a linha de pesquisa QUEERstionando o CISTema no mesmo grupo. Interessa-se por Educação Linguística; Linguística Aplicada; Decolonialidade; Letramentos; Letramento Literário; Direitos Humanos; Teoria e Linguística Queer.

Contato: prof.wemerson@gmail.com

