

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA  
FACULDADE DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

**Juliana Coelho do Carmo**

**Narrativas de integração de saberes: ensino de língua inglesa e educação em  
direitos humanos**

Juiz de Fora  
2023

**Juliana Coelho do Carmo**

**Narrativas de integração de saberes: ensino de língua inglesa e educação em direitos humanos**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística, da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Linguística. Área de concentração: Linguagem e Humanidades

Orientador: Prof. Dr. Alexandre José Pinto Cadilhe de Assis Jácome

Juiz de Fora

2023

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Carmo, Juliana Coelho do.

Narrativas de integração de saberes: ensino de língua inglesa e educação em direitos humanos / Juliana Coelho do Carmo. -- 2023. 130 f. : il.

Orientador: Alexandre José Pinto Cadilhe de Assis Jácome  
Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Linguística, 2023.

1. Ensino de língua. 2. Letramentos. 3. Pesquisa narrativa. 4. Educação em direitos humanos. 5. Oficina de letramento. I. Jácome, Alexandre José Pinto Cadilhe de Assis, orient. II. Título.

**Juliana Coelho do Carmo**

**Narrativas de integração de saberes:** ensino de língua inglesa e educação em direitos humanos

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística, da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Linguística. Área de concentração: Linguagem e Humanidades

Aprovada em 08 de dezembro de 2023

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Alexandre José Pinto Cadilhe de Assis Jácome - Orientador  
Universidade Federal de Juiz de Fora

---

Profa. Dra. Andreia Rezende Garcia Reis  
Universidade Federal de Juiz de Fora

---

Prof. Dr. Anderson Carnin  
UNICAMP



Documento assinado eletronicamente por Alexandre Jose Pinto Cadilhe de Assis Jacome, Professor(a), em 08/12/2023, às 16:37, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



Documento assinado eletronicamente por Anderson Carnin, Usuário Externo, em 11/12/2023, às 12:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



Documento assinado eletronicamente por Andreia Rezende Garcia Reis, Professor(a), em 09/01/2024, às 09:59, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf ([www2.ufjf.br/SEI](http://www2.ufjf.br/SEI)) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador 1599439 e o código CRC 43783C9C.

Dedico este trabalho à Mayla Vieira Diniz.

## AGRADECIMENTOS

Mesmo incorrendo no risco da presunção e da arrogância, em primeiro lugar, eu gostaria de agradecer a mim mesma, por não ter desistido, mesmo diante de tantas dificuldades de diferentes naturezas. Eu devo sim gratidão genuína às minhas versões anteriores, que ultrapassaram o que parecia insuportável. Em segundo lugar, agradeço muitíssimo à minha terapeuta, Mayla, a quem dedico este trabalho, pois sem o trabalho dela, eu certamente não teria conseguido realizar este. Em terceiro lugar, sou extremamente grata ao meu marido, Bruno, que foi quem me incentivou a fazer inscrição no processo seletivo para o mestrado em Linguística e quem esteve ao meu lado durante minha dedicação a esta pesquisa, quem me ajudou para que eu pudesse desenvolvê-la e quem me acolheu nos momentos mais difíceis.

Seguida da gratidão àqueles que sustentaram a minha saúde física e emocional durante o período do mestrado, está minha imensa gratidão a quem iluminou o meu olhar para a potência da oficina realizada com meus alunos, meu orientador, professor Dr. Alexandre Cadilhe, que teve paciência para me ouvir com afeto e me mostrar os caminhos que eu poderia seguir, que compartilhou tantos conhecimentos valiosos que eu vou levar para a vida inteira. Agradeço à professora Dra. Andreia Garcia, cujos insights na qualificação foram essenciais para dar forma este texto; gratidão também aos meus colegas integrantes do LAEDH, aos professores e colegas do PPG Linguística da UFJF, obrigada por toda partilha.

Muitíssimo obrigada aos meus pais, Hilda e Luiz, que sempre fizeram o impossível para priorizar a minha educação, que sempre me deram amor incondicional e que nunca duvidaram de que eu seria capaz de escrever esta dissertação e de chegar aonde quer que eu desejasse. Vocês são a minha base! A outras pessoas queridas que, de alguma forma, me ajudaram ao longo do processo, minha sogra Glória, minhas tias e primas, minha irmã Eduarda, obrigada pelas energias do bem.

Gratidão àqueles que, mesmo muitas vezes fisicamente distantes, me fizeram companhia nesta empreitada, me incentivando, me dando forças, acreditando na minha capacidade, ouvindo minhas lamúrias ou compreendendo a minha ausência, meus amigos, Bruna, Elson, Natália, Lorena, Jefferson, Mariana, Luciana e Augusto.

Àqueles que mais me inspiraram nesta pesquisa e cujas narrativas literalmente dão corpo a este texto, meus alunos do Colégio e Curso Nota 10 – obrigada por

escreverem esta linda história comigo! A todos os meus alunos, que são a parte mais maravilhosa do trabalho com educação linguística em direitos humanos, Sara, Patrícia, Ariane, Jader e Ludmila, muito obrigada por tanto carinho! Às professoras e professores em que me inspiro e que me ensinaram tudo o que considero essencial na prática docente, Elza, Carla, Nícea, Margarida e Vico, gratidão eterna.

Aos meus professores de francês e espanhol, Fred e Rafa, que trouxeram para as aulas, com tanta sensibilidade, temas importantes para o momento desta pesquisa e me proporcionaram aprendizagens construídas de uma maneira tão leve e prazerosa, vocês são os melhores da vida! Às diretoras e diretores das escolas em que trabalho, Luma e Vic, na weCreate, Luís, Dani, Liliane e Aline, no Nota 10, eu os admiro imensamente pelo trabalho verdadeiro e humanizado de oportunizarem uma educação tão fortificadora; agradeço muito pela confiança em meu trabalho, pela compreensão nos momentos em que meu melhor deixou a desejar, obrigada por todo acolhimento e afeto de sempre. Agradeço aos meus companheiros de caminhada, todos os professores da weCreate e os do Nota 10, às secretárias Fabi, Elis e Vanessa, ao coordenador Cabral, que fazem o meu dia a dia de trabalho tão mais agradável.

Por fim, agradeço aos meus gatinhos, que durante toda essa caminhada, foram afago e amor, que ficaram ao meu lado ou no meu colo dia e noite, sempre prontos para um carinho e um momento de respiro em meio às angústias.

Sou imensamente grata a todos vocês!



## RESUMO

Este estudo consiste em uma pesquisa narrativa (CADILHE, 2020a; BARCELLOS, 2020; MELLO, 2020) a partir de uma oficina de letramento (MARQUES E KLEIMAN, 2019) desenvolvida em aulas da disciplina de Língua Inglesa no ano de 2022, com alunos do 1º ano do ensino médio em uma escola no sudeste brasileiro. A leitura/escuta de narrativas, sejam elas escritas, faladas, visuais, multissemióticas e/ou multimodais, implica a compreensão sobre sujeitos na vida social; a partir dos temas que mobilizam e do que escolhem focar em suas narrativas, esses sujeitos comunicam seus próprios saberes, suas identidades e posicionamentos acerca do que narram (BARCELOS, 2020). Assim, a escuta ativa docente e a intervenção na paisagem linguística escolar permitem compreender de que modo a escola se orienta como um lugar que convida e acolhe as diversidades, encorajando o compartilhamento das dificuldades e percalços inerentes ao momento da vida em que os estudantes se encontram, cumprindo com as diretrizes para a Educação em Direitos Humanos (2013) propostas pelo MEC e reafirmadas na Base Nacional Comum Curricular de Língua Inglesa (2018). Assim, pode-se observar como a escola se configura enquanto um espaço que busca oferecer amparo e orientação para esses jovens, não só com relação aos estudos, mas à vida social e a questões pessoais envolvendo saúde física e emocional. A partir desse propósito da educação em Língua Inglesa na escola, propus aos estudantes uma intervenção nos espaços da escola com o objetivo de incluírem suas próprias reflexões e saberes nas práticas de linguagem em sala de aula. O trabalho se delineou enquanto oficina de letramento e apresentou desdobramentos para a criação de um vínculo de confiança, acolhimento, respeito, além de afeto e senso de pertencimento entre os/as participantes (docente e discentes). Nesta dissertação, a seguinte pergunta de pesquisa se configurou: como a narrativização da oficina pode ser utilizada como dispositivo epistêmico para compreensão de seus desdobramentos? Ainda neste estudo, proponho reflexões e inteligibilidade sobre a importância de se adotar uma perspectiva decolonial (CADILHE, 2021) na criação de oportunidades de engajamento dos alunos em eventos de letramentos que partem da ideologia linguística orientada pela materialização da língua como mobilização de recursos.

Palavras-chave: Pesquisa narrativa. Ensino de Língua Inglesa. Letramentos. Oficina de letramento. Educação em Direitos Humanos.

## ABSTRACT

This study consists of narrative research (CADILHE, 2020a; BARCELLOS, 2020; MELLO, 2020) of a literacy workshop (MARQUES E KLEIMAN, 2019) conducted during English language classes in the year 2022 with students of 1<sup>o</sup> ano do ensino médio in a school in the southeastern region of Brazil. The critical reading/listening of narratives, whether written, spoken, visual, multisemiotic, and/or multimodal, implies an understanding of individuals in social life. Based on the themes they decide to approach and what they choose to highlight in their narratives, these individuals communicate their own knowledge, their identities and the position from where they narrate (BARCELOS, 2020). Thus, the teacher's active listening and the observation of the school's linguistic landscape allow us to understand how the school positions itself as a place that invites and embraces diversities, encouraging the sharing of difficulties and challenges inherent to the students' current stage in life, in accordance with the guidelines for Human Rights Education (2013) proposed by Ministério da Educação (MEC) and reaffirmed in Base Nacional Comum Curricular (2018). Hence, it is possible to observe how the school configures itself as a space that seeks to provide support and guidance to these young individuals, not only regarding their studies, but also their social life and personal issues, including physical and emotional well-being. In light of this purpose of English language education at school, I proposed an intervention for the students in the school's spaces with the aim of incorporating their own reflections and knowledge in the linguistic practices in the classroom. The work was developed as a literacy workshop and had implications for the creation of a bond of trust, support, respect, as well as affection and a sense of belonging among the participants (both teachers and students). In this dissertation, the following research question emerged: how can the narration of the workshop be used as epistemic device to understand its developments? Furthermore, in this study, I suggest reflections and an understanding of the importance of adopting a decolonial perspective (CADILHE, 2021) in creating opportunities for student engagement in literacy events that stem from the linguistic ideology that conceives language materialization as the mobilization of resources.

Keywords: Narrative research. English language teaching. Literacies. Literacy workshop. Education in Human Rights.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1	– Acolhimento e ensino fora da caixinha - pensamento crítico, aprovação e respeito .....	70
Figura 2	– Qual é o seu sonho?.....	71
Figura 3	– Cartazes na área de convivência da cantina após reorganização pela equipe de marketing .....	79
Figura 4	– “Fire on the racist”.....	88
Figura 5	– “Being different is also normal” .....	92
Figura 6	– “I am brave, I am bruised, I am who I meant to be. This is me” .....	93
Figura 7	– “Love is too beautiful to be hidden in the closet” .....	96

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Grupos e temas.....	74
--------------------------------	----

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
PISM	Programa de Ingresso Seletivo Misto
LA	Linguística Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
BNCC	Base Nacional Comum Curricular

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>2</b>	<b>LINGUÍSTICA APLICADA E EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA: UMA LEITURA DECOLONIAL .....</b>	<b>22</b>
2.1	A LINGUÍSTICA APLICADA INDISCIPLINAR .....	23
2.1.1	<b>Linguística Aplicada Indisciplinar, engajamento sociopolítico e transgressão de fronteiras disciplinares.....</b>	<b>24</b>
2.2	A MIRADA DECOLONIAL .....	27
2.2.1	<b>Pedagogia decolonial .....</b>	<b>31</b>
2.2.2	<b>Educação para a libertação.....</b>	<b>39</b>
2.3	EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS.....	41
<b>3</b>	<b>MULTILETRAMENTOS, LETRAMENTOS E EVENTOS DE LETRAMENTOS.....</b>	<b>46</b>
3.1	PRÁTICAS E EVENTOS DE LETRAMENTOS: O MODELO IDEOLÓGICO .....	46
3.1.1	<b>Letramentos autônomos e letramentos ideológicos.....</b>	<b>49</b>
3.2	A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS POR LETRAMENTOS.....	53
3.3	OFICINAS COMO DISPOSITIVO.....	60
<b>4</b>	<b>PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>64</b>
4.1	A OFICINA – CONTEXTO E PARTICIPANTES.....	66
4.1.1	<b>Princípios da oficina.....</b>	<b>69</b>
4.1.2	<b>Objetivos da oficina.....</b>	<b>72</b>
4.1.3	<b>Metodologia de trabalho da oficina de letramento.....</b>	<b>73</b>
4.1.4	<b>Grupos e temas da oficina de letramento.....</b>	<b>73</b>
4.1.5	<b>Suporte e produções na oficina.....</b>	<b>76</b>
4.1.6	<b>Tempo de dedicação à oficina.....</b>	<b>77</b>
4.1.7	<b>Local de exibição das produções da oficina.....</b>	<b>78</b>
4.1.8	<b>Socialização das produções da oficina.....</b>	<b>80</b>
4.2	ACOMPANHAMENTO E DESDOBRAMENTOS DA OFICINA DE LETRAMENTO.....	80
<b>5</b>	<b>DISCUSSÃO DOS DADOS.....</b>	<b>83</b>
5.1	CARTAZ 1 E REFLEXÕES.....	88



5.2	CARTAZES 2 E 3 E REFLEXÕES.....	91
5.3	CARTAZ 4 E REFLEXÕES.....	95
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>102</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>107</b>
	<b>APÊNDICE A – Escola .....</b>	<b>111</b>
	<b>APÊNDICE B – Cartazes.....</b>	<b>125</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho<sup>1</sup> consiste em uma pesquisa narrativa (CADILHE, 2020a; BARCELOS, 2020; MELLO, 2020) que busca contribuir para a produção de conhecimentos em ensino e aprendizagem de línguas a partir da narrativização de uma prática de letramento, realizada em minhas aulas de língua inglesa com alunos da primeira série do Ensino Médio no ano de 2022. Assim, por meio da narrativização dos acontecimentos, da contextualização e dos sujeitos envolvidos nessa prática, caracterizada enquanto oficina de letramento (MARQUES e KLEIMAN, 2019), busco construir compreensão a partir dos resultados de um estudo investigativo de viés qualitativo, interpretativo, crítico e de reflexão praxiológica. Para isso, em diálogo, sobretudo, com Cadilhe (2020a) e com alguns autores que ele traz, apresentarei inicialmente alguns princípios e reflexões sobre como mobilizar esse dispositivo para a construção de inteligibilidade acerca de processos de ensino e aprendizagem de línguas e criação de vínculos nesse movimento.

A produção de narrativas como dispositivo epistêmico para reportar resultados de pesquisas científicas – adotando estas uma perspectiva decolonial (MALDONADO-TORRES, 2019; CADILHE, 2020a; CADILHE, 2020b; CADILHE E LEROY, 2020) na criação de conhecimento – é colocada sob escrutínio por Cadilhe (2020a). O autor traz importantes argumentos apresentados por Canagarajah (1996) no que se refere à relevância desse instrumento investigativo, bem como sua potência para a decolonialidade do saber (QUIJANO, 2010), são eles: (i) o fato de as narrativas situarem o conhecimento localmente, i.e., dando visibilidade aos conhecimentos produzidos pelas/com/nas comunidades pesquisadas; (ii) viabilizarem conhecimentos que transgridem a racionalidade colonial de construção do conhecimento, uma vez que eles emergem “de baixo para cima”; (iii) consistem em formas concretas e reais de conhecimento e não nas “abstrações ‘universalizantes’” tradicionalmente praticadas na academia (p. 113). Assim, as narrativas “mobilizam e produzem diferentes saberes”, de modo que “a partir de práticas reflexivas, narrativas possibilitam a negociação, o tensionamento e a ressignificação de diferentes

---

<sup>1</sup> A presente dissertação compõe parte do projeto “(Multi)Letramentos e Interação Social: Direitos Humanos e Diversidade na Formação Docente”, coordenado pelo Prof. Dr. Alexandre José P. Cadilhe de Assis Jácome (Processo Fapemig: APQ-01894-18), também aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFJF: 4.180.564, projeto no qual atuei como participante e observadora no Curso de Extensão em Letramentos e Direitos Humanos em 2021.

epistemes” e atuam como “dispositivo epistêmico quando há uma ação reflexiva diante da experiência que parte do local e é informada tanto por teorias quanto pelas práticas concretas do sujeito que se engaja nessa reflexão” (CADILHE, 2020a, p. 114 e 115).

Outro importante ponto levantado pelo autor diz respeito ao papel performático atrelado ao narrador, uma vez que a narrativa não deve ser entendida enquanto espelho da realidade; na verdade, ela consiste na produção de alguém que selecionou fatos relevantes e os apresentou em um discurso que perspectiviza acontecimentos de um evento, organizados por ações e socialização entre atores – assim, “as ‘performances’ desempenhadas pelo enunciador têm efeitos significativos no que é narrado” (p. 117). Dessa forma, para que a narrativa seja mobilizada enquanto dispositivo epistêmico, deve-se considerar quem está narrando, quais crenças, ações e saberes afetam e constroem esse sujeito narrador, de modo que esse princípio da pesquisa narrativa consolida uma importante vantagem na sua prática: a democratização do trabalho com conhecimento por meio da disseminação de vozes e perspectivas histórica e tradicionalmente subvalorizadas, em superação à lógica de neutralidade/imparcialidade científica. Aliada a essa vantagem, está o caráter dinâmico e fluido dos saberes produzidos a partir das narrativas, uma vez que “o conhecimento torna-se efetivamente um verbo (uma ação) e não um substantivo (um produto)” conforme afirma Barkhuizen (2011, p. 396).

Cadilhe (2020a) apresenta os três modos que Johnson e Golombeck (2011) descrevem para a constituição das narrativas enquanto dispositivo de formação profissional: a externalização, a verbalização e o exame sistemático. A seguir, apresento a definição de cada um desses conceitos importantes para esta dissertação.

A externalização diz respeito à colocação das vivências profissionais em discurso, de modo que o docente as reconstrua a partir de seu lugar social para “atribuir racionalidade ou coerência às suas ações” (CADILHE, 2020a, p. 120). A verbalização, por sua vez, se trata da mobilização de ferramentas conceituais teóricas, científicas diversas e, portanto, praxiológicas que viabilizem a construção de uma compreensão epistemologicamente informada sobre o que se narra, de modo a especificar as concepções que orientam o trabalho docente, como, por exemplo, acerca do que se entende por aprender uma língua, da forma como se percebe o objeto de aprendizagem e das ferramentas e estratégias didáticas mobilizadas.

Decorrente da externalização e da verbalização, o exame sistemático consiste em se colocar sob escrutínio os efeitos das práticas narradas e (res)significadas epistemologicamente para a tomada de decisões por elas informadas – assim, essas decisões tornam-se potentes e potenciais para a geração de “saberes, epistemes, conhecimentos situados sobre ensinar e aprender língua(s)” (p. 121).

Um efeito importante decorrente da articulação entre externalização, verbalização e exame sistemático na mobilização de narrativas para a construção de conhecimento científico é ressaltado por Cadilhe (2020a): a decolonização da episteme acadêmica que centraliza a criação de políticas públicas, o desenvolvimento de materiais didáticos, as definições metodológicas e a criação de currículos:

essa episteme acadêmica pode ser colocada em tensão, então, quando os profissionais das escolas passam a narrar e, com isso, examinar suas práticas, de modo informado teoricamente, e assumindo protagonismo suficiente para colocar teorias em jogo e produzir outras epistemes tão legítimas quanto àquelas produzidas nos espaços universitários e públicos.” (CADILHE, 2020a, p. 121)

Desse modo, é possível afirmar que o presente trabalho pode se constituir justamente enquanto um instrumento para a democratização do conhecimento e trazer, pois, contribuições para a elaboração de materiais e currículos, escolhas metodológicas, por exemplo, que contemplem mais vozes de mais sujeitos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem; isso porque, com ele, tenho a intenção de promover uma aproximação entre vozes que tradicional e comumente se encontram afastadas tanto geograficamente – universidade e escola – quanto socialmente – professores pesquisadores e formadores, professores atuantes em escolas e alunos.

Sendo assim, diante do que foi apresentado e discutido até aqui, irei trazer a seguir a narrativa que elucida meu lugar social, de modo a situar, inicialmente, a minha perspectiva de narração para, nos próximos dois capítulos, elaborar minha perspectiva epistêmica.

Eu sou Juliana Coelho do Carmo, mulher, estou com 33 anos em 2023 e sou professora de língua inglesa há aproximadamente treze anos, antes mesmo de eu me formar na faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora em 2012. Também sou professora de língua portuguesa, porém, minha atuação como docente sempre foi mais expressiva com a língua inglesa, sendo professora particular, trabalhando em cursos de idiomas, cursos preparatórios para concursos e, desde 2016, em escolas regulares da rede particular de ensino em Juiz de Fora, MG. Posso

dizer que minhas reflexões acerca da minha própria prática de ensino se intensificaram quando eu comecei a atuar nas escolas regulares, pois foi quando eu me deparei com o desafio de promover oportunidades para aprendizagens e letramentos em língua inglesa para crianças e adolescentes de todo o ensino fundamental e médio, com turmas de 30 a 45 alunos.

Além disso, essas autorreflexões se aprofundaram a partir de minhas vivências como docente de uma escola onde trabalhei que implantava um sistema de educação bilíngue, dentro do qual éramos constantemente avaliados, havia consultores de aprendizagem que assistiam as aulas de todos os professores de inglês, faziam reuniões mensais de feedback, acompanhavam a implementação das sugestões que eram dadas e davam treinamentos para a equipe. Se esse processo, por um lado, é entendido como promissor no que diz respeito à qualificação técnica dos professores, por outro, pode ser também um grande agente estressor dada a constante necessidade de enquadre metodológico e o enfoque na promoção de resultados considerados adequados pela instituição. Sendo assim, após alguns anos nessa escola, incluindo os da pandemia de COVID-19, a necessidade de mudança ficou latente para mim e eu decidi sair dessa escola e buscar um ambiente diferente. Não é meu foco nesta dissertação discutir as condições de trabalho docente – embora acredite fortemente na importância desse exercício – mas essa contextualização é importante porque está diretamente relacionada às minhas motivações e viabilidade para desenvolver o presente estudo. Mesmo que as experiências nessa escola não estivessem alinhadas às minhas expectativas de trabalho, elas impulsionaram meu olhar para minhas próprias práticas, a reflexão sobre cada aula, cada atividade e, com toda certeza, me formaram para ser uma profissional capaz de entender os alunos como indivíduos atravessados por vivências únicas e dotados de saberes próprios, que enriquecem as experiências de co-criação de conhecimentos coletivos.

Assim, no início de 2022, após ter sido desligada dessa instituição, comecei a dar aulas em outra escola particular, localizada na mesma cidade e, inclusive, na mesma região. Iniciei também o trabalho em um curso online de inglês, francês e espanhol voltado para adultos – do qual sou coordenadora pedagógica atualmente. Quando cheguei na nova escola, meu olhar era muito curioso e eu ansiava por uma espécie de recomeço num lugar onde a comunidade escolar, partindo da direção e coordenação, era conhecida por depositar confiança no trabalho dos professores, pela abertura ao diálogo, acolhimento das diferenças e ensino humanizado. Assim, a

expectativa era a de me sentir parte e de ter liberdade para desenvolver um trabalho com o qual eu me identificasse mais e no qual acreditasse francamente; essa expectativa me fez adentrar nessa escola prestando bastante atenção em cada detalhe, desde as camisas dos funcionários com dizeres inspiracionais, até cada canto de cada parede da escola, também com mensagens de acolhimento, passando pelas expressões faciais das pessoas, os olhares, as cores, as escolhas lexicais utilizadas pela coordenação e direção nos encontros, a linguagem dos avisos e tudo mais.

A realidade que encontrei correspondeu às minhas expectativas – acredito que muito pelo fato de a diretoria da escola ser composta por um professor e uma professora, i.e., pessoas que atuam diretamente com os alunos na construção de conhecimento em sala de aula; dessa maneira, entendi que se tratava de uma escola que, de fato, se construía pelo diálogo, pela abertura a novas possibilidades, pelo acolhimento e pela construção coletiva de respostas aos desafios trazidos pelo trabalho com alunos de famílias que se identificam com os valores que a escola promove. Ao longo destes dois anos de trabalho nesta instituição, observo que esses desafios, para além de situações de aprendizagem, consistem sobretudo em questões de gênero e sexualidade, na lida com alunos neurodiversos, com alunos que se sentem à vontade para questionar o que lhes é apresentado, para compartilhar suas demandas emocionais, entre outras. Por tudo isso, me senti confiante o suficiente para genuinamente tentar implementar no meu planejamento de conteúdos termos e frases advindas de meus estudos da faculdade e de leituras esporádicas que ressoavam nas minhas reflexões sobre didática e metodologia: acessar os conhecimentos prévios dos alunos e levá-los em consideração, atender-se às necessidades e desejos dos alunos no que se refere à aprendizagem de língua, colocar os alunos no centro do processo de aprendizagem, praticar aprendizagem ativa, *flipped classroom*, metodologias ativas, entre outras. Acredito que a autoconfiança gerada pelo amparo dado pela direção e coordenação seja essencial para a qualidade do trabalho, uma vez que, o exercício de colocar os alunos no centro de seus processos de aprendizagem implica “riscos”, exposição e vulnerabilidade, já que os resultados alcançados podem divergir completamente do que quer que o professor espere.

Com isso, resolvi explorar toda a minha curiosidade acerca da paisagem linguística<sup>2</sup> escolar juntamente com os meus alunos do primeiro ano do ensino médio, pois, assim como eu, todos eles eram novatos no colégio, vinham de diversas outras escolas, públicas e privadas, localizadas em diferentes regiões da cidade e com propostas metodológicas diferentes. Nesta escola, são oferecidas apenas as três séries do ensino médio, além de outros cursos preparatórios para ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e PISM (Programa de Ingresso Seletivo Misto da Universidade Federal de Juiz de Fora)<sup>3</sup>.

Propus aos alunos, então, observarem a paisagem linguística da escola para pensarmos uma forma de intervenção nela, de modo que ela pudesse conter ainda mais elementos com os quais eles se identificassem e os quais os representassem, de forma que ela pudesse retratar o modo como a língua inglesa estava presente na vida deles já que essa intervenção seria feita nesta língua, objeto de minha disciplina. Minha proposta incluía que os alunos construíssem comigo tudo o que compusesse esse trabalho: gêneros que seriam produzidos, temas, organização (duplas, trios, etc), datas, etapas, tempo de dedicação, número de produções, suporte, apresentação e socialização. Os alunos se mostraram muito entusiasmados e apresentaram ideias coerentes com o que eu pretendia pedagogicamente com esta prática, isto é, acessar quais informações e/ou conhecimentos esses alunos traziam e conhecer um pouco de seus interesses por meio do que mobilizassem para trazer.

Toda a narrativização dessa prática, a descrição dos participantes e as contextualizações relevantes são detalhadamente apresentadas no capítulo 4. De maneira geral, os quatorze alunos da turma se engajaram produtivamente na criação do trabalho e ficou decidido que eles se organizariam em grupos, os quais eles mesmos determinariam, para a confecção de cartazes, de modo que cada grupo escolheria um tema e cada integrante traria suas contribuições; eles mesmos determinariam como cada membro poderia atuar nos cartazes, ou seja, fazendo

---

<sup>2</sup> O termo “paisagem linguística” se refere à toda linguagem presente nos espaços por que circulamos, de maneira que vivemos cercados por textos em todo lugar, seja em vitrines de lojas, placas informativas, cartazes, avisos, placas de trânsito, anúncios, etc. Para aprofundamento deste tema, cf. Gorter (2006).

<sup>3</sup> “O Programa de Ingresso Seletivo Misto (PISM) é um processo de avaliação seriada, em que os candidatos às vagas oferecidas pela UFJF participam de três módulos de avaliação (I, II e III), um ao final de cada ano do Ensino Médio” – informações disponíveis em <https://www2.ufjf.br/copese/vestibular-pism-2/dicas-e-duvidas/duvidas-frequentes/> , Acesso em 28 Nov 2023.

desenhos, decorando, colando imagens, escrevendo as frases, etc. Assim, foram formados quatro grupos, sendo dois com quatro integrantes e dois com três, de forma que os temas trazidos foram: grupo 1 - combate ao preconceito, grupo 2 - citações de livros e filmes, grupo 3 - autoaceitação e respeito e grupo 4 - excertos de letras de músicas. Os cartazes foram parcialmente desenvolvidos em aula e parcialmente em encontros organizados pelos próprios alunos e a socialização das produções entre os grupos seria feita numa roda, seguida de um momento para que pudessem afixar os cartazes nos locais que desejassem no andar onde se localiza o ensino médio.

Todas as produções contribuíram para que eu fosse capaz tanto de acessar conhecimentos prévios em língua inglesa dos alunos, identificar necessidades específicas e potencialidades, quanto de conhecer suas propensões temáticas, assuntos que lhes eram interessantes e aspectos importantes de suas personalidades, histórias e identidades. O trabalho se caracterizou enquanto oficina de letramento (MARQUES e KLEIMAN, 2019) e teve um importante papel (i) no estabelecimento de vínculos de confiança e afeto entre mim e os alunos; (ii) no engajamento dos alunos na disciplina ao longo do ano e (iii) no acolhimento de questões étnicas, de gênero, e de sexualidade dos próprios alunos para que pudessem protagonizar debates acerca desses tópicos. As reflexões e discussões dos desdobramentos da oficina são apresentadas no capítulo 5.

Em um dos encontros do LAEDH (Linguística Aplicada, Educação e Direitos Humanos) – grupo de pesquisa da Faculdade de Letras da UFJF do qual faço parte e no qual esta dissertação se insere – compartilhei o relato dessa prática e, diante da identificação, pelo meu orientador, o professor Dr. Alexandre Cadilhe, do potencial dessa oficina para a minha reflexão praxiológica, decidi fazer dela, instrumento para a minha formação continuada em minha dissertação de mestrado em Linguística, de forma que, através da narrativização que faço dela, constitui-se objeto da presente pesquisa em Linguística Aplicada.

Esta pesquisa se configura, portanto, enquanto pesquisa narrativa (CADILHE, 2020a; BARCELLOS, 2020; MELLO, 2020) no âmbito da Linguística Aplicada */*Indisciplinar, abrangendo temas como identidade e representatividade na paisagem linguística escolar, textos multissemióticos, ensino e aprendizagem de língua inglesa e outras línguas adicionais na educação básica, criação de vínculos e oportunidades de engajamento em eventos de letramentos, pesquisa narrativa e perspectiva decolonial de educação linguística. Sendo assim, o diálogo com autores de diferentes



áreas do conhecimento se faz presente ao longo das reflexões que serão apresentadas nesta dissertação, pois “se quisermos saber sobre linguagem e vida social nos dias de hoje, é preciso sair do campo da linguagem propriamente dito” (MOITA LOPES, 2006, p. 96), de forma a se fazer a “virada discursiva” que, não só possibilita a aproximação da Linguística Aplicada com outras áreas das ciências sociais, como também acaba se configurando enquanto condição para que este campo do conhecimento trate da vida contemporânea.

Com isso, a partir de um ponto de vista linguístico e social, o objetivo desta dissertação é o de criar inteligibilidade acerca do desenvolvimento da oficina e de seus desdobramentos, através da mobilização de minha narrativização dos fatos como dispositivo epistêmico. Sendo assim, é importante destacar aqui o caráter praxiológico – numa concepção freireana do termo (FREIRE, 1987) – pretendido nesta empreitada investigativa: a proposta educativa forjada pelo patrono da educação brasileira se pautava no entrelaçamento e na articulação entre teoria e prática para a compreensão crítica da realidade, visando à libertação dos sujeitos para a transformação social e a emancipação humana. Assim, o conceito de práxis na educação deve ser compreendido no compromisso com o diálogo, a reflexão, a conscientização social, histórica e política sobre a realidade e com a coerência das ações cotidianas com a emancipação das camadas populares na sociedade (CARVALHO E PIO, 2017).

Assim, como parte integrante desse movimento de reflexão praxiológica sobre uma educação linguística antropológica informada, lanço mão de conceitos advindos da linguística aplicada indisciplinar (MOITA LOPES et al 2006) e da educação linguística em direitos humanos (FREIRE, 1987; MARQUES e KLEIMAN, 2019; KLEIMAN, 2012; BRIAN STREET, 2014) sob uma perspectiva decolonial (QUIJANO, 2010; MALDONADO TORRES, 2019; MIGNOLO, 2017). Tais conceitos serão apresentados e discutidos nos próximos dois capítulos, de forma que o capítulo 2 focaliza reflexões mais pertinentes à linguística aplicada e à educação linguística e o capítulo 3, letramentos e direitos humanos. O capítulo 4 aprofunda os princípios metodológicos desta investigação narrativa (CADILHE, 2020; BARCELOS, 2020) e traz a narrativização detalhada da oficina de letramento; o capítulo 5 é dedicado à análise e discussão dos dados a partir de temas emergentes na investigação e, por fim, o capítulo 6 retoma os objetivos da pesquisa e alguns aspectos da pesquisa narrativa, reiterando, por fim, a potência da oficina realizada com meus alunos no que

diz respeito à sua mobilização enquanto dispositivo epistêmico de letramento e ponto de partida para reflexão praxiológica.

## 2 LINGUÍSTICA APLICADA E EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA: UMA LEITURA DECOLONIAL

Em verdade, não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo.

É através deste que se opera a superação de que resulta um termo novo: não mais educador do educando do educador, mas educador-educando com educando-educador.

(FREIRE, 1987, p. 39)

A epígrafe deste capítulo traz uma conhecida passagem de “Pedagogia do Oprimido”, em que Paulo Freire destaca a importância do diálogo e da redefinição dos papéis de “educando” e “educador” para a realização de uma educação problematizadora. Escolhi tal passagem porque ela define o tipo de movimento que busco fazer com meus alunos, em especial, na oficina que compõe os dados deste trabalho de mestrado; é com vistas à promoção de uma reflexão sobre educação problematizadora, engajada na libertação dos sujeitos, que apresento neste capítulo perspectivas teóricas dentro da linguística aplicada que dialogam com uma leitura freireana e decolonial da educação linguística.

Assim, apresento e discuto essas perspectivas teóricas que embasam o olhar a partir do qual irei analisar os desdobramentos da prática dialógica co-construída com meus alunos e também refletir sobre identidade, representatividade e construção de vínculos no ambiente escolar e sua relação com engajamento em eventos de letramento. Adotando, para isso, uma perspectiva freireana e decolonial, através da qual, abordo a importância do diálogo para uma educação linguística em Direitos Humanos como parte essencial de uma formação crítica e libertadora, voltada para a promoção de justiça social àqueles *relegados à cultura do silêncio*.

Esta cultura é perpetuada por um regime econômico que segrega indivíduos na sociedade, estabelecendo nela direitos e deveres distintos a depender da cor da pele, do gênero, da textura do cabelo, da orientação sexual desses indivíduos; também o regime econômico vigente mantém os meios de produção sob controle de uma parcela mínima da população, ao mesmo tempo em que dissemina um discurso sobre a honradez do trabalho para ascensão ao poder sobre esses meios de produção – desse modo, a grande maioria de trabalhadores se mantém, então, silenciada e

dedicada ao trabalho, sob a ilusão da possibilidade de mudança de vida por mérito próprio. Nesta organização, percebe-se como o discurso opera na manutenção da colonialidade em diferentes dimensões. A seguir, apresento como a Linguística Aplicada Indisciplinar pode tanto contribuir para a transgressão de discursos mantenedores da colonialidade, como direcionar para a superação desse regime econômico capitalista em si.

## 2.1. A LINGUÍSTICA APLICADA /INDISCIPLINAR

A Linguística Aplicada compreendida enquanto conhecimento *indisciplinar*, *antidisciplinar* e *transgressivo* (PENNYCOOK, 2006) se dedica à problematização de situações de uso da linguagem, na tentativa de criar inteligibilidade sobre elas a partir de seus contextos. Desse modo, a concepção da linguagem enquanto prática social revela uma intenção clara de politização, assim como um compromisso com o vislumbre e o pensar de/em oportunidades para tornar essas situações de uso da linguagem mais plurais, diversas, abrangentes e, portanto, democráticas (MOITA LOPES, 2006). Além disso, o conhecimento científico que é produzido no âmbito da linguística aplicada ideológica<sup>4</sup> atravessa e é atravessado por outras áreas do conhecimento, gerando configurações tanto teóricas quanto metodológicas próprias, em que predominam diálogo, interdisciplinaridade e intervenção social.

Compreender isso é muito importante para a assimilação do papel do pesquisador-professor que promove ciência em linguística aplicada na e para a sala de aula, pois isso lhe permite ser sujeito participante de seu próprio trabalho, assim como dá espaço a outras vozes em seu fazer científico – garantindo condições para companhia, intervenção social e criação coletiva na empreitada de agir-refletir-agir em/sobre/com seus objetos de estudo (FREIRE, 1978).

No caso desta pesquisa, em específico, desempenhar esse papel de professora pesquisadora com a companhia e a colaboração de meus próprios alunos foi fundamental não só para que eu pudesse experienciar de maneira consciente a

---

<sup>4</sup> Neste trabalho, os adjetivos “indisciplinar”, “antidisciplinar”, “transgressiva” e “ideológica” são utilizados indistintamente para caracterizar a linguística aplicada que concebe a língua como prática social e se ocupa da problematização das situações de uso da linguagem com fins de politização para a democratização.

autorreflexão praxiológica, mas também pudesse fazer dela oportunidade para prática social co-construída. Isso porque, numa empreitada de resistência à *lógica da colonialidade e seus efeitos* (MALDONADO-TORRES, 2019), sobretudo os epistêmicos e simbólicos, busquei dar espaço às minhas próprias emoções e à humanização do vínculo entre mim e meus alunos, dado que – para além dos objetos sob escrutínio – a socialização com eles sobre as etapas de pesquisa, conversas sobre minha relação com ela, mesmo desabafos corriqueiros sobre as dificuldades de conciliar esse papel com os tantos outros sendo desempenhados concomitantemente estiveram presentes com frequência no processo de construção deste trabalho.

Com o objetivo de elucidar a estrutura teórica que sustenta esta dissertação, apresento e discuto a seguir as perspectivas teóricas que se interseccionam na formação de meu posicionamento científico, que se orienta para o compromisso com a justiça social, sob lentes decoloniais focalizadoras de uma pedagogia do diálogo para a prática de uma educação linguística transgressiva em/para os Direitos Humanos.

### **2.1.1 Linguística Aplicada Indisciplinar, engajamento sociopolítico e transgressão de fronteiras disciplinares**

Cadilhe (2020b) discute o papel da Linguística Aplicada na formação de professores, bem como sua agenda crítica no contexto brasileiro e apresenta alguns princípios dos estudos decoloniais, especialmente da pedagogia decolonial. Assim, considerando essas perspectivas, propõe algumas estratégias e abordagens para a formação de professores de línguas – estratégias essas chamadas de paraquedas coloridos, segundo metáfora ilustrativa da contemporaneidade formulada pelo filósofo indígena Ailton Krenak (2019), a qual o autor recorre. Por fim, ele apresenta implicações e desafios para uma formação orientada pela Linguística Aplicada interseccionada com os princípios discutidos, com ênfase em estratégias que possam contribuir para uma educação fundamentada na esperança de uma realidade menos socialmente desigual. Assim, sobretudo a partir de autores com que Cadilhe (2020b) dialoga em seu ensaio, busco elucidar como a Linguística Aplicada Indisciplinar/Transgressiva (MOITA LOPES; KUMARAVADIVELU; RAJAGOPALAN; PENNYCOOK e outros, 2006; KUMARAVADIVELU, 2014) adota lentes decoloniais (SANTOS, 2019; MALDONADO-TORRES, 2019; MIGNOLO, 2017; 2020; 2021;

QUIJANO, 2010) na criação de transdisciplinaridades enriquecedoras da prática de uma pedagogia crítica voltada para o diálogo (FREIRE, 1978; FALS BORDA, 2009; WALSH, 2009), pedagogia esta capaz de construir uma formação crítica por meio de eventos de letramento (KLEIMAN, 1995; MARQUES E KLEIMAN, 2019; STREET, 2014) – como, acredito, aqueles protagonizados por meus alunos nas práticas que narrativizo no capítulo 4.

O entendimento de que, no mundo contemporâneo, não há mais plausibilidade na “dependência de grandes argumentos e ideias transcendentais infalíveis” ocupa o centro das reflexões trazidas por Moita Lopes (2006) acerca da pesquisa em linguística aplicada na atualidade. O autor recorre a esta constatação de Butler, 2002 (*apud* MOITA LOPES, 2006, p. 21) para defender que uma reinvenção no fazer científico em linguística aplicada deve refletir as visões de mundo, as ideologias e os valores de seus proponentes, de modo que os argumentos sejam contextualmente situados, justificados e discutidos, sem que se apaguem a complexidade e a efemeridade das situações de uso da linguagem estudadas e sem um compromisso com a busca por soluções generalistas, como as visões mais tradicionais da linguística aplicada preconizam. A partir disso, no artigo introdutório do volume por ele organizado “Por uma linguística aplicada indisciplinar”, o autor apresenta suas interrogações enquanto pesquisador desse campo, suas inquietações e constatações diante das necessidades emergentes nos chamadas “novos tempos” ou pós-modernidade em que vivemos. As quais conduzem ao entendimento de o que constitui esse fazer científico, dos pilares que sustentam essa forma de enxergar e fazer pesquisa em linguística aplicada. Assim, além da situacionalidade, alguns outros aspectos são colocados no centro das reflexões trazidas por Moita Lopes, os quais serão apresentados a seguir.

A desconstrução da homogeneidade do sujeito social é um desses aspectos discutidos por Moita Lopes (2006). Segundo o autor, vivemos em tempos em que “os ideais da modernidade têm sido questionados e reescritos” (p. 22), dando lugar a reflexões sobre os atravessamentos identitários dos sujeitos sociais, atravessamentos construídos nos e pelos discursos que perpassam esses sujeitos. Assim, enquanto os interesses e o discurso da tradição os descorporificam, apagando sua história, sua classe social, seu gênero, sua sexualidade, sua etnia, a linguística aplicada indisciplinar abre espaço para “visões alternativas ou para ouvir outras vozes que possam revigorar nossa vida social ou vê-la compreendida por outras histórias” (p.

23). Desse modo, entendo que a ciência em linguística aplicada é feita não só por meio do diálogo, mas também com o objetivo de se constituir enquanto ferramenta de ampliação de possibilidades para o diálogo e não apenas entre aqueles entendidos tradicionalmente enquanto cientistas, mas entre estes e outros sujeitos sociais de outras comunidades sociais, de forma que “é preciso que aqueles que vivem as práticas sociais sejam chamados a opinar sobre os resultados de nossas pesquisas, como também a identificar nossas questões de pesquisa como sendo válidas de seus pontos de vista” (p. 23).

Para isso, revela-se necessário repensar também os modos de construção de conhecimento, uma vez que metodologias extrativistas da linguística aplicada tradicional, ocupadas com a aplicação de teorias e despreocupadas com as interseccionalidades que atravessam os sujeitos, não dão conta da complexidade envolvida em “desenhos de pesquisas que considerem diretamente os interesses daqueles que trabalham, agem, etc. no contexto de aplicação” (p. 23). Decorre disso outro aspecto importante da linguística aplicada indisciplinar, que é a inovação ou ampliação metodológica – que, por sua vez, implica dois outros que serão conjuntamente apresentados nos parágrafos seguintes: o engajamento político e a transgressão de fronteiras disciplinares.

Como prossegue Moita Lopes (2006) em suas definições para a linguística aplicada indisciplinar, a investigação científica em linguística aplicada tradicional está, muitas vezes, centrada apenas em práticas de ensino e aprendizagem de línguas e fortemente dependente da linguística e, assim “tal perspectiva tem situado as práticas a serem investigadas em um vácuo social, com base em um sujeito homogêneo, imune à história e às práticas discursivas em que atua e que o constituem” (MOITA LOPES, 2006, p. 25). Para que a investigação em linguística aplicada não só perceba sujeitos sociais diversos e seus atravessamentos históricos, como também lhes dê visibilidade, sobretudo, na academia, é necessário assumir engajamentos políticos e ideológicos em toda a empreitada investigativa. Trata-se, assim, de se declarar um compromisso investigativo com uma agenda política de busca por e de promoção da justiça social, uma vez que a pesquisa deve dizer aos interesses de quem ela está a serviço. Sendo assim, uma metodologia de investigação cuja natureza seja autorreflexiva, interpretativista e transdisciplinar se apresenta como adequada ao tipo de exercício investigativo pretendido pela linguística aplicada indisciplinar; isto é, uma investigação que situa também o investigador e lhe permite revelar seus

posicionamentos e atravessamentos, que contempla sua própria participação na geração de dados para a pesquisa, assim como conta com a participação ativa dos sujeitos com quem ele compartilha sua empreitada.

Tal movimento só é possível por meio do cruzamento de fronteiras não só físicas, como aquelas que dividem a universidade e a escola, por exemplo, mas também de fronteiras epistêmicas e ideológicas que agrupam, classificam e disciplinam o conhecimento; por isso, a investigação em LA indisciplinar está interessada em dialogar com os conhecimentos que as pessoas em geral têm de suas próprias práticas discursivas, assim como no que “outras áreas do conhecimento tenham a dizer sobre a linguagem” (p. 20), trazendo contribuições das ciências humanas e sociais para o centro das discussões e reflexões.

Dados os múltiplos entrelaçamentos envolvidos na pesquisa em LA indisciplinar, conforme apresentados por Moita Lopes (2006) e aqui retomados, a coadunação de aspectos como a situacionalidade, a reinvenção dos modos de compreensão da realidade, o engajamento político e as transgressões disciplinares culmina na configuração de objetos ou tópicos de pesquisa complexos e não estanques, uma vez que os próprios dados sob escrutínio se definem robustos, fluidos e sócio-historicamente informados. Por isso, adjetivos como *indisciplinar*, *transgressiva*, *mestiça* e *ideológica* são comumente utilizados para caracterizar a linguística aplicada que dá nome ao campo de pesquisa no qual se insere este trabalho – os quais, aqui, têm o mesmo referente: uma linguística aplicada com vistas a contribuir para “uma agenda sociopolítica, informada pela sócio-história de nossos corpos” e comprometida com a justiça social para sujeitos sociais marginalizados.

## 2.2 A MIRADA DECOLONIAL

A partir daqui, focalizarei o conceito de decolonialidade, que atravessa a linguística aplicada indisciplinar/transgressiva na medida em que se configura enquanto lógica de libertação, humanização e valorização de indivíduos e grupos de indivíduos subalternizados por agentes da colonização e da colonialidade. Por isso, inicialmente, a distinção que Maldonado-Torres (2019) traz acerca dos conceitos de colonização, colonialidade, de(s)colonização e de(s)colonialidade é primordial para compreender que não basta apenas a compreensão de “colonização” enquanto processo histórico de invasão e exploração, sobretudo de países do sul global por



países europeus, “descolonização” como o processo que a desfaz; da mesma maneira, “colonialidade” e “descolonialidade” como as respectivas lógicas operantes n/desses processos. O autor atenta para a presença de ações de colonização praticadas ainda nos dias atuais, na chamada “modernidade” em que vivemos; i.e., indivíduos e grupos de indivíduos: mulheres, indígenas, negros, LGBTQIAP+, idosos, imigrantes, pessoas com deficiências ou neuroatípicas, entre outros, que são colocados e mantidos em posição de vulnerabilidade física, psicológica e simbólica por agentes de colonizações modernas. Assim, “a colonialidade pode ser compreendida como uma lógica global de desumanização que é capaz de existir até mesmo na ausência de colônias formais”, como afirma Cadilhe (2020, p. 57-58) recorrendo a Maldonado-Torres (2019, p. 41). Desse modo, a “descolonização”, segundo Maldonado-Torres (2019) pode estar alinhada ao conceito de libertação, na medida em que expressa a agentividade de grupos colonizados em se organizarem e terem sua liberdade para além da independência política e econômica; isso porque essa independência não encerra a operação de lógicas e a disseminação de ideias e representações coloniais, elas podem perdurar mesmo após o ápice dos movimentos de libertação. A partir disso, a

decolonialidade como um conceito oferece dois lembretes-chave: primeiro, mantém-se a colonização e suas várias dimensões claras no horizonte de luta; segundo, serve como uma constante lembrança de que a lógica e os legados do colonialismo podem continuar existindo mesmo depois do fim da colonização formal e da conquista da independência econômica e política. É por isso que o conceito de decolonialidade desempenha um importante papel em várias formas de trabalho intelectual, ativista e artístico atualmente. (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 32)

Aqui também fica claro um movimento de combate da “linearidade da temporalidade que integra a lógica das ciências europeias” (p. 33), uma vez que pressupõe, a partir do compartilhamento de lentes decoloniais, a integração de ou o diálogo entre abordagens tradicionalmente distanciadas: o saber científico, o do ativismo social e o da arte. E, assim, pode-se dizer que o que o autor explica aqui conflui com o que se entende por superar o que define como “colonialidade do saber” Mignolo (2017) ou o que Santos (2010) denomina “epistemicídio”; ou seja, o silenciamento e a deslegitimação de certos saberes culturais pela colonialidade, como coloca Cadilhe (2020, p. 13).

Com o objetivo de elucidar e compreender o conceito de “colonialidade do saber”, recorrerei a Mignolo (2017), que destrincha a “pauta oculta da modernidade” ao oferecer inteligibilidades de caráter histórico e analítico acerca de como se estruturam e se entrelaçam os pilares e domínios da colonialidade – arquitetura esta que é convenientemente ocultada por uma “retórica da modernidade” e que opera na manutenção de uma ordem global que celebra constantemente conquistas europeias, ao mesmo tempo em que subalterniza o não-europeu. O autor argumenta, assim, que a colonialidade – conceito introduzido pelo sociólogo peruano Aníbal Quijano – é o lado mais *escuro*<sup>5</sup> da modernidade e que esta seria uma matriz de poder com origem no renascimento, por meio da colonização de Abya Yala<sup>6</sup> para a formação das Américas e que alcança seu ápice com o capitalismo atual. Em seguida, explica como opera a colonialidade, denominando-a “monstro de quatro cabeças e duas pernas”, e discute como o patriarcado e a racialização consolidam as bases (ou as pernas) de operação dessa lógica (desse monstro) e como o controle europeu sobre i. a economia, ii. sobre a autoridade, iii. o gênero e a sexualidade, iv. e o conhecimento e a subjetividade se configuram enquanto domínios inter-relacionados (ou cabeças) na administração dessa ordem mundial. A partir disso, o autor analisa as transformações históricas operadas por essa matriz colonial do poder e encerra com uma síntese de seu livro “The dark side of western modernity: global futures, decolonial options”, em que aprofunda as questões trazidas e em que prevê opções decoloniais para os futuros do mundo.

Mignolo (2017) explica como o capitalismo, no âmbito econômico, e o renascimento, no âmbito epistemológico, foram articulados na criação e na manutenção de uma dimensão oculta dos eventos na história de despersonalização de povos indígenas e africanos pelos europeus: a “dispensabilidade” ou

---

<sup>5</sup> Destaco o vocábulo no título desta obra tão disseminada de Quijano para apontar para a possibilidade de utilizarmos outro adjetivo que não “escuro” na caracterização de termos como “modernidade” ou “colonialidade”. Trata-se de uma atenção que observo necessária para a desassociação entre adjetivos como “escuro” e “negro”, por exemplo, de acepções negativas – na tentativa de evidenciar como o discurso pode operar na manipulação ideológica. Assim, neste contexto, seria viável a substituição de “escuro” por um adjetivo como “macabro” ou “horrendo”, por exemplo.

<sup>6</sup> Transcrevo aqui a nota de rodapé situada à página 208 de Mota Neto e Streck (2019), que explica este termo: “Abya Yala é o nome com que os indígenas Kuna, do Panamá e da Colômbia, chamavam o continente americano antes da conquista espanhola. Significa ‘terra de plena maturidade’ ou ‘terra de sangue vital’”.

“descartabilidade” da vida humana. O autor recorre, inicialmente, à historiadora Karen Armstrong para mostrar como a manipulação econômica e epistemológica pelos europeus desde o século XVI lhes possibilitou “reproduzir seus recursos indefinidamente” por meio do colonialismo e disseminar o que chama de “retórica celebratória da modernidade – ou seja, a retórica da salvação e da novidade, baseada nas conquistas europeias durante o renascimento” (p. 4). Em seguida, o autor explica como essa articulação econômica e epistemológica propulsionaram o livre comércio a partir da última fase da revolução industrial inglesa na última década do século XVII; para isso, traz a conclusão apresentada pelo intelectual e político afro-trinidadense Eric Williams (1944 *apud* Mignolo, 2017, p.4) – “havia apenas uma singularidade que diferenciava a liberdade acordada no comércio de escravos da liberdade acordada em outros comércios: a mercadoria envolvida era o homem”. Desse modo, Mignolo (2017) informa sobre como a ciência renascentista europeia validava não apenas o controle sobre o meio ambiente, na exploração econômica de seus “recursos”, como também o controle sobre a vida humana, por meio de sua escravização; assim, a maneira de conceber tanto a natureza quanto seres humanos não-europeus como *recursos* disponíveis para a exploração era literalmente embasada cientificamente.

Não só a colonização econômica e a epistêmica compõem a base da civilização ocidental. Mignolo (2017) argumenta também que a criação renascentista da Idade Média colonizou o tempo, na medida em que também inventou a “América”, mapeando-a, apropriando-se dela e explorando-a sob a bandeira da missão cristianizadora (p. 4), para então disseminar o discurso desse novo mundo enquanto entidade existente para ser descoberta. “Assim, ocultadas por trás da retórica da modernidade, práticas econômicas dispensavam vidas humanas, e o conhecimento justificava o racismo e a inferioridade de vidas humanas, que eram naturalmente consideradas dispensáveis”. (MIGNOLO, 2017, p. 4)

Diante das colocações e reflexões trazidas por Mignolo (2017), é possível compreender a atuação da colonialidade do saber na organização das sociedades até a atualidade, na medida em que é o paradigma europeu epistemológico colonizatório que determina não só o que é ou não conhecimento, religião, beleza, como também *quem* detém autoridade para fazê-lo – sua cor, seu sexo, seu gênero, sua orientação sexual – colonizando, portanto, também as relações de poder e o existir/ser no mundo. Assim, a educação linguística sob uma perspectiva decolonial deve desvendar os discursos que convergem a propagação e a manutenção desse paradigma europeu

epistemológico, ao mesmo tempo em que deve fomentar oportunidades e espaços para a reflexão crítica, para a expressão e experiência do que vai de encontro a esse paradigma para a criação de paradigmas outros que nos permitam superar a colonialidade.

É com ênfase em um agenciamento<sup>7</sup> decolonial, e por meio da articulação das contribuições de Paulo Freire para a educação popular e as de Fals Borda na investigação-ação-participação (IAP), que Mota Neto e Streck (2019) defendem a resistência à subalternização dos conhecimentos dos grupos marginalizados pela colonialidade. Assim, os autores traçam uma genealogia de um pensar pedagógico autenticamente decolonial, que é gerado na própria Abya Ayla e argumentam em favor de sua potência quanto ao agenciamento de diferentes sujeitos sociais na luta de superação das relações de colonialidade do saber, do ser e do poder. Por isso, apresentarei nos parágrafos seguintes, algumas discussões acerca de importantes reflexões traçadas por esses autores, que oferecem uma possibilidade de mobilização social popular para libertação da lógica opressiva da colonialidade e para o enfrentamento das estruturas assimétricas de poder instituídas pela modernidade (MOTA NETO e STRECK, 2019).

### 2.2.1 Pedagogia decolonial

Inicialmente, os autores trazem a definição de decolonialidade de Walsh (2009 *apud* Mota Neto e Streck, 2019, p. 209): “o esforço por transgredir, deslocar e incidir na negação ontológica, epistêmica e cosmogônico-espiritual que foi – e é – estratégia, fim e resultado do poder da colonialidade”. Aqui, coloco uma observação de caráter linguístico-discursivo, ao emparelhar duas definições para o termo “decolonialidade”; pode-se afirmar que a definição apresentada por Walsh (2009) e retomada pelos autores está em alinhamento com a definição supramencionada que Maldonado-Torres (2019)<sup>8</sup> apresentou dez anos depois, na medida em que, ambos ressaltam a

---

<sup>7</sup> Para uma reflexão sobre pesquisa narrativa e agência, cf. Vianini e Arruda (2020)

<sup>8</sup> transcrita novamente aqui: “decolonialidade como um conceito oferece dois lembretes-chave: primeiro, mantém-se a colonização e suas várias dimensões claras no horizonte de luta; segundo, serve como uma constante lembrança de que a lógica e os legados do colonialismo podem continuar existindo mesmo depois do fim da colonização formal e da conquista da independência econômica e política. É por isso que o conceito de decolonialidade desempenha um importante papel em várias formas de trabalho intelectual, ativista e artístico atualmente”. (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 32)

ação e o movimento implicados no termo “decolonialidade”, ao utilizarem palavras como “esforço”, “transgredir”, “deslocar”, “luta”, “trabalho intelectual, ativista e artístico” – importantes para a compreensão do caráter agetivo do termo em questão, já que abarca atitudes concretas de insurgimento contra a colonialidade, não se restringindo à dimensão teórica.

Em seguida, os autores apresentam a definição de “pedagogia decolonial” com base na mesma autora, porém em sua obra de 2013:

o conjunto de teorias-práticas de formação humana que capacitam os grupos subalternos (*sic*) para a luta contra a lógica opressiva da modernidade/colonialidade, tendo como horizonte a formação de um ser humano e de uma sociedade livre, amorosa, justa e solidária. Essa pedagogia deve ser entendida no contexto das lutas decoloniais, que pretendem a viabilização da humanidade contra a matriz colonial e seu padrão de racialização-desumanização que há mais de 500 anos vêm oprimindo e vitimando homens e mulheres. (MOTA NETO e STRECK, 2019, p. 209)

Dessa maneira, é possível visualizar a potência da pedagogia decolonial na práxis educativa, uma vez que ela se caracteriza tanto enquanto ação decolonial em si, quanto como ferramenta de instrumentalização de sujeitos para a decolonialidade em diversos outros espaços para além da escola e da universidade, na medida em que tanto quanto vislumbra a co-criação de uma sociedade com valores éticos e humanos, já se configura enquanto parte da co-criação de seu próprio horizonte. Ao pensarmos na educação linguística sob uma perspectiva decolonial, é possível entendê-la como mobilização de uma formação linguística crítica, capaz de oportunizar práticas de letramentos críticos em que se trabalhem a leitura decolonial do mundo, assim como a expressão da autenticidade, de identidades e saberes.

O entendimento da educação popular enquanto “acumulado histórico”, oferecido por Mota Neto e Streck (2019), é fundamental para a (re)afirmação de fontes de inspiração para a “inventividade pedagógica” na América Latina no estabelecimento de agendas pedagógicas decoloniais, de maneira a dar corpo a tradições pedagógicas originais, nascidas neste continente. Dessa forma, os autores atentam para a importância de não se compreender a “educação popular enquanto acumulação histórica” dentro de uma continuidade temporal retilínea e sem rupturas; pelo contrário, é necessário reconhecer e reafirmar a existência de diferenças substanciais entre concepções de educação popular vigentes em diferentes períodos e em diferentes espaços/comunidades dentro de Abya Ayla, conforme pontuam à

página 212: “as condições de produção do discurso, as bases epistemológicas e os contextos históricos particulares de cada momento não nos permitem fazer generalizações apressadas”. Assim, focalizam a apresentação dos dois intelectuais latinos, o brasileiro Paulo Freire e o colombiano Orlando Fals Borda, enquanto predecessores da teoria decolonial no campo da educação e da pesquisa social, pois “em ambos, os processos educativos e investigativos estão imbricados em princípios ético-políticos e epistemológicos que têm por base a participação dos setores populares na produção do conhecimento acerca de sua realidade enquanto agem pela sua transformação” (MOTA NETO e STRECK, 2019, p. 209).

Com isso, os autores visam a colocar esses pensadores em diálogo para explicitar como cada um deles contribuiu para os estudos decoloniais e para o alargamento e aprofundamento do escopo teórico da educação popular. Assim, ao adotarem uma divisão teórica da educação popular na América Latina, proposta por Mejía (2013), apresentam quatro troncos históricos que têm início no começo do século XIX, com Simón Rodríguez, professor de Simón Bolívar, e confluem nas ideias político-pedagógicas de Paulo Freire na segunda metade do século XX.

O primeiro tronco seria, desse modo, vinculado a pensadores das lutas de independência nos países latino-americanos, de forma que se destacam três características da educação popular na concepção de Rodríguez: “a) a educação popular nos faz americanos e não europeus, inventores e não repetidores; b) ela educa para que não sejamos mais servos de mercadores e clérigos; c) possibilita uma arte ou ofício para que as pessoas ganhem a vida por seus próprios meios” (MOTA NETO e STRECK, 2019, p. 2010) e as articulam à concepção educacional do cubano José Martí, para quem, na segunda metade do século XIX, a educação deveria partir da realidade e da história locais, sem negligenciar os avanços tecnológicos obtidos pela ciência moderna (*op. cit.*).

O segundo tronco consiste nos intentos de construção de universidades populares na América Latina durante a primeira metade do século XX, de forma que, nelas, buscava-se o distanciamento de outras universidades, na medida em que:

educavam os operários e alterava, de acordo com os sujeitos dessa educação, os conteúdos, os tempos e a maneira de realizar o processo educativo; b) dotavam os educandos de consciência sobre o seu lugar e seu papel na história; c) construíam e orientavam os educandos rumo a uma organização que defendesse os interesses desse grupo. (*op. cit.*).

Por sua vez, o terceiro tronco relaciona-se às experiências dos povos originários, de maneira a reencontrar as forças humana e ecológica a partir de paradigmas vigentes anteriormente às invasões europeias; os autores exemplificam esse tronco com a escola de Ayllu de Warisata, de Elizardo Pérez, na Bolívia entre 1931 e 1940, na qual existiam práticas educativas indígenas próprias, emergentes de sua cultura; constituía-se numa pedagogia do trabalho; e estendia-se à comunidade, de forma a se esmaecer as fronteiras entre escola e comunidade.

Já o quarto tronco diz respeito aos projetos educativos diversos a serviço de grupos sociais desprotegidos, dos quais os autores destacam o *Movimento Fé e Alegria*, fundado na metade do século XX e ainda em atuação, com a *educação popular integral* do padre José María Vélaz, que trabalhava com o objetivo de ampliar e qualificar a educação popular para a ruptura das opressões; a prevalência da democracia educativa sobre a econômica; a inconformidade com uma justiça mediana; e foco na mudança social pela educação. Os autores também exemplificam esse tronco mencionando escolas que buscaram um lugar na educação formal para as mulheres, como os trabalhos das educadoras Nísia Floresta, no Brasil do século XIX, e Maria Luiza Dolz no Caribe entre os séculos XIX e XX.

E, finalmente, o quinto tronco da divisão teórica da educação popular decolonial na América Latina feita por Mejía (2013) e apresentado por Mota Neto e Streck (2019), se define na confluência dos outros troncos históricos na pedagogia freireana, composta não só pelas ideias de Paulo Freire, mas também de “outras construções conceituais críticas” que empreenderam críticas ao capitalismo e à colonialidade, surgidas nas décadas de 60 e 70 do século XX na América Latina. (*op. cit.*, p. 2011).

A partir da caracterização de cada um desses troncos, os autores argumentam em favor da educação popular como uma das tradições pedagógicas mais originais germinadas em Abya Yala, na medida em que se configura enquanto um *movimento de educadores* profunda e historicamente conectados com o continente, com a realidade das classes populares, suas vivências, saberes ancestrais, necessidades e projetos de vida – sendo muito mais do que apenas um *pensamento educacional*. Em seguida, os autores discutem como Paulo Freire se particulariza nesse trajeto, de modo que suas reflexões atribuíram dimensão mundial à sua práxis e, posteriormente, reforçaram as pedagogias decoloniais. Assim, eles destacam alguns pontos que trarei

a seguir de forma a evidenciar a essencialidade de Freire não apenas no campo das pedagogias decoloniais, como também na educação linguística.

Inicialmente o caráter não-dogmático da práxis freireana vislumbra reinvenções e reapropriações críticas de suas reflexões e ações, de modo que tal lógica se constitui inteiramente decolonizadora, sendo seu caráter inovador e inventivo uma ruptura ousada com a lógica colonialista de paradigmas europeus, de aplicabilidade de ideias generalistas, extrativismo científico e de dualismos reducionistas. Assim, do ponto de vista de uma educação linguística de mirada decolonial, não se pode tratar da sala de aula de línguas sem um compromisso com esse caráter praxiológico heterodoxo, uma vez que ele está fortemente implicado na diversificação de vozes, no desenvolvimento do pensamento crítico e na valorização de saberes e experiências múltiplas. Aliado a essa maleabilidade e versatilidade na criação de conhecimentos, está o caráter dialógico da obra de Paulo Freire, que redefine a interação entre professores e alunos e supera as relações de colonialidade do poder na sala de aula ao democratizar o protagonismo epistemológico e assentar, na base das práticas de letramento, o diálogo entre os sujeitos nela envolvidos. Assim, sem uma escuta ativa e sem um deslocamento epistemológico, entendo que não é possível a co-construção de discursos e de conhecimentos verdadeiramente democráticos *com* os alunos.

Outro aspecto necessário à decolonialidade pedagógica diz respeito ao lócus de enunciação que Paulo Freire ocupa ao teorizar as externalidades de sujeitos abandonados nas periferias e subalternizados pela modernidade/colonialidade; deste lugar exterior, é possível desvelar a colonialidade na retórica da modernidade e agenciar esforços decoloniais para sua superação. Tendo Freire sido subalternizado nas lutas político-educacionais que vivenciou na ditadura militar brasileira e em outros contextos semelhantes em outros continentes, Mota Neto e Streck (2019) reivindicam o caráter decolonial de sua intelectualidade, uma vez que esse lugar marcou categoricamente sua obra como um *testemunho crítico* (p. 2013), i.e., Freire atuou tanto na construção intelectual de uma realidade socialmente mais justa para as classes oprimidas, quanto em sua concretude, na medida em que

também se engajou na construção de propostas político-pedagógicas descolonizadoras, tanto no Brasil quanto em outros países da América Latina e da África, sem deixar de mencionar sua atuação nos Estados Unidos e na Europa, considerando também existir um Terceiro Mundo no interior do Primeiro (*op. cit.*, p. 2013).



Esse ponto conduz à reflexão sobre o engajamento crítico nas lutas pela derrocada de lógicas colonialistas na sociedade; dessa maneira, Freire ensina pelo exemplo de sua própria história que é necessário criticar os fenômenos moderno-coloniais<sup>9</sup> gerados pela colonialidade num posicionamento radical e abrangente para i. denunciar os aspectos do colonialismo e da colonialidade na sociedade e ii. organizar-se e mobilizar-se *com* as classes populares para o enfrentamento das estruturas assimétricas de poder que perpetuam o silenciamento, a opressão e a subalternização de sujeitos e comunidades por meio da colonialidade do ser.

Assim como Freire no campo da pedagogia, Fals Borda e seu método de investigação participativa *sentipensante* no campo das ciências sociais também é entendido por Mota Neto e Streck (2019) – com os quais estou de acordo – como precursor do pensamento pedagógico decolonial em Abya Ayla. Assim, Fals Borda investiu seus esforços na construção de uma ciência própria, caracterizada pelos autores enquanto *rebelde*, *subversiva* e *comprometida*, que seja útil às causas que sustenta; esse objetivo pressupõe o desafio da *autodeterminação cultural e política*, implicando o descarte dos complexos de inferioridade em relação ao pensamento e às práticas eurocentristas e a criação de grupos de referências próprios num movimento de autonomia epistemológica. Neste ponto, vale explicitar o alinhamento entre o projeto – entendido aqui como decolonial – de Fals Borda e a concepção ideológica de língua da linguística aplicada indisciplinar ou transgressiva, apresentada no início deste capítulo, uma vez que ambas são caracterizadas por adjetivos que denotam vigorosamente o movimento intelectual, corporal e coletivo de insurreição contra as colonialidades da modernidade.

Com relação à metodologia formulada por Fals Borda, a IAP – Investigação-Ação Participativa – “não se trata de somente investigar, nem somente educar, nem somente atuar. É uma tríade permeada por uma *filosofia de vida*, que a satura como um todo e com a qual se poderia reconstruir a sociedade como uma força nova. A IAP é, desse modo, uma metodologia dentro de um processo vivencial” (p. 218); trata-se

---

<sup>9</sup> A crítica de Paulo Freire com relação a diferentes aspectos da colonialidade e do colonialismo – como quanto à educação bancária, a invasão e a violência física e cultural, a desumanização, o patriarcado, os processos de racialização, a concentração de renda, o autoritarismo e o assistencialismo – sempre atravessaram múltiplas dimensões da pedagogia, das sócio-políticas, da ética, da antropologia e da epistemologia; sendo, seu discurso, portanto, crucial para a conscientização acerca da colonialidade do ser – “que abrange as consequências de todas as formas no existir humano” (p. *cit.*, p. 215) –, bem como para a insurgência popular contra estruturas que a alimentam.

de a(r)mar ideológica e intelectualmente as classes populares para que sejam protagonistas de suas próprias histórias, mantendo sempre a orientação para a práxis obstinada pela revolução decolonial.

E, no que diz respeito à sociologia *sentipensante*, trata-se de uma nova atitude educativa, de modo que o professor, o pesquisador investigador e o militante não só coexistem no mesmo indivíduo, mas se manifestam nos diferentes espaços em que ele transita e que ocupa, expondo e assumindo seus compromissos com a justiça social e política. Os autores transcrevem a definição apresentada pelo sociólogo – que, numa tradução livre, transponho para este texto também: “aquela pessoa que tenta aliar a mente ao coração, para guiar a vida pelo caminho certo e suportar seus muitos contratempos” (FALS BORDA, 2003, p. 9 *apud* MOTA NETO e STRECK, 2019, p. 217).

No que concerne à prática de letramento desenvolvida com meus alunos e que será detalhada no capítulo 4, observo uma aproximação entre a minha própria práxis e as ideias de Paulo Freire e Orlando Fals Borda, na medida em que, a partir da minha narrativização da oficina com a ressonância das vozes de meus alunos, buscarei explicitar no capítulo 5, como o que apresento no presente capítulo se materializa na geração de vínculos de confiança, no engajamento nas práticas da disciplina e na decolonialidade do ser, do saber e do poder.

Aliada à reflexão inicialmente apresentada do ponto de vista dos estudos decoloniais, a compreensão de linguística aplicada transgressiva, defendida por Pennycook (2006), coincidente com a de linguística aplicada indisciplinar, de Mota Neto (2006), contribui para embasar o trabalho com ensino de língua a que me dedico; em específico a prática de que trato nesta dissertação. O entendimento das questões de linguagem enquanto mutáveis, dinâmicas, vinculadas a contextos múltiplos, viabilizadoras de novos conjuntos de questões, interesses e assuntos se alinha à possibilidade de resultados múltiplos e impermanentes dentro da pesquisa-práxis na LA transgressiva. Isso quer dizer que existem preocupações maiores e que se distanciam daquelas tradicionalmente cultivadas numa LA tradicional, como por exemplo, a busca por unidade metodológica; em superação a esse propósito, uma LA que admite franqueza no tratamento de questões de cunho político e social, por exemplo, se ocupa de “imaginar e trazer à tona novas formas de politização”, assim como de “questionar suas próprias pressuposições” (PENNYCOOK, 2006, p. 70), porque não basta admitir a existência de injustiças inerentes a diversos âmbitos da

sociedade e se esconder atrás do véu da neutralidade científica – adotar tal postura é se eximir do compromisso com a busca por justiça social. Portanto, uma nova era da LA, denominada “transgressiva” pelo autor, também assume a parcialidade do pesquisador tanto quanto a imbricação entre domínio, acesso, diversidade e agenciamento na pesquisa e, logo, na educação.

Sendo assim, o autor recorre a David Scott (1999 *apud* PENNYCOOK, 2006, p. 70) para afirmar que é possível “dar por mais ou menos certas várias posições políticas e epistemológicas que envolveram batalhas longas: ‘as posições devem ser lidas como contingenciais, as histórias como locais, os sujeitos como construídos e o conhecimento como enredado no poder’”. Dessa maneira, a LA transgressiva está disposta a se despir das hipocrisias tradicionais e submergir nas emoções, na antidisciplina, na pluralidade de vozes de sujeitos e comunidades marginalizadas e na problematização, sobretudo política e social, de modo a emergir como veículo de impulsionamento das pautas tradicionalmente silenciadas.

A transdisciplinaridade atrelada à LA transgressiva se configura enquanto atravessamentos dinâmicos entre domínios do conhecimento que tradicionalmente foram categorizados como diferentes, em superação a meros empréstimos de construtos teóricos pertencentes a disciplinas consideradas estáticas. Pennycook (2006) recorre a Rajagopalan (2004) para elucidar a compreensão sobre transgressão transdisciplinar na LA:

‘um campo de investigação transdisciplinar’, o que significa ‘atravessar (se necessário, *transgredindo*) fronteiras disciplinares convencionais com o fim de desenvolver uma nova agenda de pesquisa que, enquanto livremente informada por uma ampla variedade de disciplinas, teimosamente procuraria não ser subalterna a nenhuma’ (ênfase no original). Isso, então, é um sentido da noção de transgressão. No domínio do conhecimento disciplinar, tal ideia sugere não meramente pluralismo inter- ou transdisciplinar, mas também um sentido mais ilícito de atravessar fronteiras proibidas, e talvez, no processo, começar a derrubar algumas dessas cercas disciplinares”. (PENNYCOOK, 2006, p. 73)

Mais especificamente, essa transdisciplinaridade está em relação de cumplicidade e envolvimento com a transgressão dos limites – limitações – do pensamento, da política e da ação tradicionais, de modo a invadir territórios proibidos para acessar o que sempre foi imposto como inacessível, pensar o impensável e fazer o *infazível* pela norma do pensamento tradicional. No entanto, é crucial compreender

que transgredir não implica caos ou violência, como alerta Pennycook (2006) ao remeter à explicação fornecida por Jenks (2003 *apud* Pennycook, 2006, p. 74): “a transgressão deve ser cuidadosamente separada da desordem ou do caos, já que sempre deixa implícita uma ordem que está sendo transgredida”. Também explicita o caráter hibridizador e pedagógico dos movimentos da linguística aplicada transgressiva. Hibridizador pois não se trata apenas de se fazer oposição por questionamento, mas recriar possibilidades para exceder a consciência crítica de modo transdisciplinar e criar paradigmas não-limitantes, que cruzem as fronteiras das opressões; pedagógico porque, ao transgredirem os limites tradicionais da pedagogia, professores compromissados com a LA transgressiva e praticantes de uma pedagogia decolonial podem também despertar seus alunos para o engajamento em mais movimentos de transgressão da ordem, do pensamento, das fronteiras e da opressão inerentes à lógica tradicional civilizatória.

Nos parágrafos seguintes, busco mostrar brevemente como percebo a pedagogia freireana em alinhamento de agendas críticas com a linguística aplicada indisciplinar/transgressiva, podendo, pois, serem mobilizadas nas práticas de letramento envolvidas nas aulas de línguas.

### **2.2.2 Educação para a libertação**

Freire (1996) desenvolve reflexões sobre como a educação deve capacitar os alunos a se tornarem pensadores críticos e autônomos. Desse modo, ele argumenta em favor da educação enquanto prática libertadora, preconizando o diálogo e a construção conjunta de conhecimentos através do compartilhamento de experiências e trocas de saberes; assim, o professor deve priorizar o respeito às identidades culturais dos alunos, buscando incorporar suas vivências nos processos de ensino e aprendizagem, elucidar as estruturas de poder e as injustiças sociais e desenvolver a autonomia crítica dos alunos para a tomada de decisões social e historicamente informada, formando sujeitos ativos de suas próprias vidas. Por estar intrinsecamente atrelado a um papel fundamental na transformação da sociedade por meio da educação crítica, cabe ao professor estar sempre em formação, qualificando seus saberes em diferentes âmbitos, seja no que se refere aos conteúdos que ministra, seja no que tange aos temas atravessadores das realidades local e global. Dessa maneira, o autor enfatiza a responsabilidade ética dos professores na criação de um ambiente

justo e democrático e também encoraja a prática reflexiva constante por meio do exame, análise e elaboração de ajustes metodológicos e procedimentais para a emergência desse ambiente acolhedor de aprendizagens.

À página 39, Freire (1996) diz sobre movimentos de “rebelião” ética que podem ser realizados com os alunos em sala de aula; chamando a atenção para a necessidade de justamente se prezar pela ética para que se possa questioná-la quando a observação, a reflexão e a vivência no mundo revelarem transgressões éticas realizadas pelas “minorias do poder”:

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um [dos educandos] é um imperativo ético e não um favor que podemos [nós educadores] ou não conceder uns aos outros. Precisamente porque éticos podemos desrespeitar a rigorosidade da ética e resvalar para a sua negação, por isso é imprescindível deixar claro que a possibilidade do desvio ético não pode receber outra designação senão a da *transgressão*. (FREIRE, 1996, p. 25, grifo do autor)

Observa-se que o autor atribui à palavra “transgressão”, sobretudo a transgressão da ética, um sentido negativo; no entanto, reitera que, diante de rigorosidades éticas que discriminem, desrespeitem, segreguem, subalternizem grupos, a “‘justa ira’ dos traídos e enganados” (p.39) justifica o direito e o dever da rebelião contra transgressões éticas, pois

nada, o avanço da ciência e/ou da tecnologia, pode legitimar uma “ordem” desordeira em que só as minorias do poder esbanjam e gozam enquanto às maiorias em dificuldades até para sobreviver se diz que a realidade é assim mesmo, que sua fome é uma fatalidade do fim do século (FREIRE, 1996, p. 39)

Desse modo, observa-se que quando Freire (1996) trata de movimentos de “rebelião” contra a ética imposta por minorias do poder parece aludir, de certa forma, ao mesmo conceito de “transgressão” apresentado por Pennycook (2006), na medida em que é nítido, na argumentação de ambos, o objetivo de intervenção no mundo para a promoção da justiça social. Dada a forte natureza ética da docência, o autor reafirma a importância do compromisso com valores éticos antes de tratar da possibilidade/necessidade de movimentos de questionamentos da própria ética, e, assim, apresenta uma necessária diferenciação semântica entre a transgressão ética efetuada com objetivo de opressão – em atenção a uma ética mercadológica – e aquela efetuada

com o objetivo de rebelar-se contra tal transgressão – ética social. E, diante da constatação da necessidade de, efetivamente, transgredir a ética, justifica:

nos achamos, ao nível do mundo e não apenas do Brasil, de tal maneira submetidos ao comando da malvadez da ética do mercado, que me parece ser pouco tudo o que façamos na defesa e na prática da ética universal do ser humano. [...] Nesse sentido, a transgressão dos princípios éticos é uma possibilidade mas não uma virtude. Não podemos aceitá-la. (FREIRE, 1996, p. 10)

Logo, ao se estabelecer uma relação dialógica entre Pennycook (2006) e Freire (1996), é possível afirmar que, tanto no âmbito da linguística aplicada indisciplinar/transgressiva quanto no da educação, questionamentos de ordem social, assim como a organização e a insurgência contra estruturas opressoras em plena operação na sociedade, devem ser prioridades na agenda de professores de língua envolvidos com a promoção de justiça social; sendo, dessa forma, possível a co-construção de estruturas democráticas e diversas.

Nos parágrafos seguintes, com o objetivo de contemplar o que afirmam dois dos documentos regulamentadores educacionais no país, buscarei apresentar uma leitura crítica de alguns pontos constantes na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH). Sem o intuito de traçar um panorama histórico da construção desses documentos ou me aprofundar neles, viso apenas a colocar sob escrutínio alguns dos pontos que considero chaves para as temáticas envolvidas nesta dissertação. Por fim, trago um breve comentário sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

### 2.3 EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS

No que diz respeito à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), trata-se de uma lei federal, promulgada há vinte e sete anos, e que estabelece, sobretudo, os princípios, as normas gerais, os objetivos e a estrutura organizacional de toda a educação brasileira. Assim, seu enfoque está na organização e na regulamentação do sistema educacional brasileiro, orientando políticas públicas e práticas educacionais em todo o país. Já neste documento, observa-se a contemplação da valorização dos direitos humanos e das pluralidades que compõem a diversidade identitária do povo brasileiro, de forma que os artigos 12º e 14º do título

IV versam sobre a articulação da escola com a família e a comunidade, criando integração para a gestão democrática das instituições de ensino, e encorajam a promoção de cultura de paz e combate ao bullying. Neste ponto, observa-se a promoção do diálogo e da atenção à realidade do outro, o que nos leva a compreender uma abertura para contemplação de diferentes vozes na sociedade.

Mais adiante, em seu título V, capítulo II, seção I, art. 26, parágrafos 4º e 9º, o documento promove i. o ensino de contribuições de diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, mencionando especificamente as matrizes indígena, africana e europeia; ii. a abordagem, nos currículos, de conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência por meio de temas chamados de “transversais”. Este ponto é especialmente importante, pois se trata da única utilização do termo “direitos humanos” em todo o documento; assim, embora timidamente, é feita menção a conteúdos relacionados aos direitos humanos, embora se trate de um documento que focaliza muitíssimo a formação técnica para o mundo do trabalho.

Em alguns outros pontos desse documento, vê-se também a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena, assim como os deveres e direitos cidadãos de respeito ao bem comum e à ordem democrática (art. 26-A e 27). No título VIII, de disposições gerais, o documento trata da necessidade de atenção às especificidades de estudantes indígenas, surdos, surdo-cegos, com altas habilidades e com deficiências, por meio da oferta de educação bilíngue e intercultural a esses indivíduos. Dessa forma, embora o enfoque do documento esteja na regulamentação geral do sistema educacional brasileiro, é importante destacar o respaldo legal nele encontrado para a prática de uma educação plurilíngue, pautada no diálogo e na atenção às diversidades socioculturais.

No que diz respeito, mais diretamente à regulamentação de uma educação em direitos humanos, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) é um documento legal que estabelece diretrizes e metas para promover a educação em direitos humanos no Brasil. Tendo sido elaborado visando à construção de uma sociedade mais justa, igualitária e democrática, busca envolver diferentes atores sociais, como governos, instituições de ensino, organizações não governamentais e a sociedade em geral, na implementação de ações de desenvolvimento da consciência crítica e do respeito aos direitos humanos em todos os níveis e modalidades de ensino. Sendo assim, quase uma década após a promulgação da LDB, o PNEDH

propõe especificamente a inclusão dos direitos humanos nos currículos escolares, por meio da formação de professores e gestores educacionais para abordar temas relacionados aos direitos humanos de maneira transversal nas disciplinas. Além disso, destaca a importância de criar espaços de diálogo e participação nas escolas, promover a educação para a cidadania e fortalecer a cultura de direitos humanos nas comunidades. Entre as metas do PNEDH estão a erradicação do analfabetismo, a promoção da educação inclusiva, o combate à discriminação e à violência nas escolas, a valorização da diversidade e a promoção da igualdade de gênero e etnia. Em síntese, o PNEDH consiste em um instrumento de luta pela transformação social por meio da educação, de modo a criar uma sociedade mais justa, inclusiva e respeitosa.

Dentre os objetivos gerais do PNEDH, está:

f) propor *transversalidade* da educação em direitos humanos nas políticas públicas, estimulando o desenvolvimento institucional e *interinstitucional* das ações previstas no PNEDH nos mais diversos setores (educação, saúde, comunicação, cultura, segurança e justiça, esporte e lazer, dentre outros.) (BRASIL, 2007, p. 26, grifos meus).

As escolhas lexicais destacadas no trecho acima revelam alinhamento do que rege o PNEDH com relação à abordagem de temas que perpassam a educação em Direitos Humanos e a transdisciplinaridade pressuposta nos movimentos de transgressão linguística defendidos por Pennycook (2006); assim como também nos mostra o trecho abaixo que essa mesma transdisciplinaridade deve encabeçar a formação dos profissionais: “d) incentivar a interdisciplinaridade e a *transdisciplinaridade* na educação em direitos humanos”. (BRASIL, 2007, p. 29, grifo meu). Por fim, não somente essa maneira de interação entre diferentes componentes curriculares na educação em Direitos Humanos, mas também o diálogo entre os sujeitos envolvidos estão presentes nos princípios direcionadores da educação em Direitos Humanos na educação básica: “f) a prática escolar deve ser orientada para a educação em direitos humanos, assegurando o seu caráter *transversal* e a *relação dialógica* entre os diversos atores sociais” (BRASIL, 2007, p. 32, grifos meus).

Sendo assim, afirma-se que a atuação docente sobre a promoção do conhecimento acerca dos Direitos Humanos, a sua colaboração para a formação crítica dos alunos, bem como a co-construção de uma realidade socialmente mais justa não só têm respaldo legal no Brasil, como também diretrizes e ações garantidas



em um documento legal específico em vigência há mais de uma década e meia no país.

Por fim, no que diz respeito à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), vale destacar que, juntamente ao PNEBH, é um documento cujo discurso se aproxima bastante da educação libertadora que defendo neste trabalho. Embora o documento apresente pontos passíveis de crítica negativa, irei me restringir aqui a algumas contribuições que ele traz para a reflexão sobre educação linguística em direitos humanos sob uma perspectiva decolonial – a qual busquei caracterizar no presente capítulo.

A BNCC começou a ser desenvolvida em 2015 e, tendo sido elaborada por *professores*, além de gestores educacionais, outros especialistas envolvidos na educação e consultas públicas, está em vigor desde 2017; trata-se de um documento de caráter normativo que define quais devem ser as aprendizagens essenciais garantidas na educação básica no Brasil. Assim, pedagogicamente, a BNCC estabelece o desenvolvimento de competências e o compromisso com a educação integral, i.e., o seu foco está não somente no que os alunos devem saber (conteúdos), mas ainda naquilo que devem saber fazer (habilidades), ao mesmo tempo em que as necessidades, as possibilidades e os interesses dos alunos são colocados no centro dos processos de ensino e aprendizagem. Isso é importante porque pressupõe o diálogo inerente à prática pedagógica, a escuta ativa e afetiva por parte de docentes e demais agentes da educação, além da sensibilização para e valorização das diversidades. Dessa forma, a estruturação das aprendizagens essenciais em competências gerais que são entendidas como mobilização de conhecimentos, habilidades e valores preconiza práxis pedagógicas plurais, além de abarcarem a valorização de conhecimentos historicamente situados, o desenvolvimento da abordagem científica – o que inclui a análise crítica, a imaginação e a criatividade – a construção de um repertório cultural, a apreciação de diferentes linguagens, foco no autoconhecimento pelo desenvolvimento de habilidades socioemocionais e desenvolvimento de projeto de vida, empatia e responsabilidade social.

Por fim, ressalto que, embora não seja meu objetivo neste trabalho me debruçar sobre os documentos legais que regulamentam a educação no país, considere importante trazer algumas considerações no que se refere ao respaldo legal garantido para um trabalho engajado sociopoliticamente e comprometido com a promoção de justiça social. No capítulo seguinte, será focalizada a apresentação e a discussão de

alguns conceitos essenciais para a compreensão de como esse tipo de ensino/aprendizagem pode se dar por letramentos escolares.

### 3 MULTILETRAMENTOS, LETRAMENTOS E EVENTOS DE LETRAMENTOS

“Nenhum livro sobre a descolonialidade fará diferença, se nós (intelectuais, estudiosos, jornalistas) não seguirmos a vanguarda da sociedade política global emergente (os denominados ‘movimentos sociais’)” (MIGNOLO, 2017, p. 6).

A leitura de e o trabalho com textos autênticos que circulam na sociedade permitem superar a fragmentação metodológica que é visível nas escolas – em específico no segmento do Ensino Médio, focalizado neste trabalho. Em geral, as disciplinas não são integradas e não há movimentos orgânicos de interligação de saberes de diferentes componentes curriculares. Sendo assim, práticas de letramento que mobilizem textos presentes no cotidiano dos alunos e professores têm a potência de articular a investigação desses textos em diferentes áreas do conhecimento e por diferentes perspectivas; podendo, dessa forma, ser considerados uma “alternativa didática para redimensionar o modelo tradicional de ensino e sua forma bancária de ensinar” (MARQUES e KLEIMAN, 2019). Sendo assim, neste capítulo, tratarei do ensino de língua sob a perspectiva dos letramentos, de modo a explicitar sua relevância e seu potencial para uma formação linguística crítica e socio-historicamente informada; para isso, lançarei mão de alguns trabalhos considerados essenciais nos estudos dos letramentos, são eles os de Marques e Kleiman (2019), Kleiman (2012) e Street (2014)<sup>10</sup>.

#### 3.1 PRÁTICAS E EVENTOS DE LETRAMENTOS: O MODELO IDEOLÓGICO

Conforme trazem Marques e Kleiman (2019), os projetos de letramento possibilitam que “os objetivos e objetos do ensino de língua sejam ressignificados em uma perspectiva de ensino crítica e dialógica” (p. 18 e 19). Na obra citada, as autoras analisam uma oficina de leitura no âmbito de um projeto de letramento realizado em 2005 numa escola de Natal - RN com o segundo ano do Ensino Médio; esse projeto tinha como tema o desarmamento e a escolha dos próprios alunos por esse tema se

---

<sup>10</sup> A coadunação das ideias de Brian Street, pesquisador britânico, com as de outros pensadores dos letramentos além dos apresentados nesta dissertação, sobretudo do sul global, configuraria um potente exercício para a compreensão da e o aprofundamento na temática dos letramentos. Neste trabalho, esse exercício ficou um pouco restrito, dado seu escopo.

deu por sua relevância em seus cotidianos, à alta frequência com que se deparavam com assuntos relacionados à temática do desarmamento no Brasil – isso porque, à época, estava para ser votado o referendo popular sobre a comercialização de armas de fogo no país. Assim, as autoras defendem a importância do trabalho com projetos de letramento na ampliação da competência leitora e escritora dos alunos, trazendo argumentos que elucidam o papel central que esse tipo de trabalho tem na formação cidadã e destacam, pois, o caráter dinâmico e pedagógico das oficinas de letramento. Nesse texto, as autoras, definem alguns conceitos que considero fundamentais para esta dissertação, tais como “letramento” e “oficina”, por exemplo; por isso, nos próximos parágrafos, apresentarei essas definições de modo a construir inteligibilidade sobre elas para relacioná-las às práticas que desenvolvi com meus alunos, as quais serão detalhadas no próximo capítulo.

Inicialmente, as autoras reafirmam a importância de uma concepção de linguagem assumida pelo professor de língua, uma vez que, ao se fazer essa definição, o professor designa *sobre o que, para que e como* ensina; a partir dessa consideração, apresentam a concepção que embasa a oficina que analisam, isto é, entendem a linguagem segundo Bakhtin, para quem a língua é ação social e a linguagem é produto histórico e social, tendo o dialogismo seu princípio fundador. Aliada a essa concepção de língua e linguagem, apresentam a definição de “gênero discursivo construído num viés histórico”, também em concordância com o autor russo, e acrescentam o “caráter dinâmico, interativo e agentivo” do uso dos gêneros, de modo que os alunos, enquanto agentes de letramento, têm a oportunidade de realizar coisas e marcar presença no mundo por meio da escrita (*Op. cit.*, p. 20).

Assim, as autoras afirmam que os estudos do letramento são essenciais na medida em que a escrita, dentro dessa perspectiva, se configura enquanto instrumento de inclusão social, de modo que, ao refletir sobre a leitura e a escrita, a escola pode expandir os sentidos dessas práticas e assumir engajamento delas em práticas emancipatórias maiores, oportunizando compreensão da realidade e intervenção nela. Dessa maneira, Marques e Kleiman (2019) fazem referência a Kleiman (1995)<sup>11</sup> para apresentarem a definição de letramento: “um conjunto de

---

<sup>11</sup> Kleiman (2012) retornou a esse texto seminal nos estudos de letramento para atualizar e ressignificar alguns pontos conceituais importantes. Esse texto também será mobilizado mais adiante no presente capítulo com o objetivo de traçar algumas diferenciações conceituais relevantes para o trabalho com multiletramentos.

práticas sociais cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e poder (KLEIMAN, 1995, p. 11 *apud* MARQUES e KLEIMAN, 2019, p. 20).

A partir da definição de “letramento”, as autoras explicitam a compreensão de “projetos de letramento” segundo Kleiman (2000), que os define enquanto “instrumentos de dinamização dos processos de ensino e aprendizagem”, de forma que a leitura e a escrita nessa metodologia são concebidas como práticas sociais e movimentos que não se encerram em si mesmos e devem estar bem contextualizadas, assumindo sua dimensão política e dialógica. Desse modo, essas práticas em projetos de letramento têm maiores chances de se tornarem significativas para os alunos, impulsionando a “apreensão de sua realidade social”, “sua agência cívica e participação social” (MARQUES e KLEIMAN, 2019, p. 21). Outro aspecto importante dos projetos de letramento que as autoras ressaltam é a oportunidade fornecida para o desenvolvimento de habilidades relacionadas à cooperação e co-responsabilidade por meio das tarefas que os alunos realizam em grupos, de modo que “a aprendizagem se dá vivencialmente”, de maneira situada e autêntica, permitindo aos alunos assumirem protagonismo na construção de seus conhecimentos.

Em seguida, as autoras discorrem sobre o projeto analisado em si, caracterizando de maneira geral seus objetivos, participantes, etapas, etc., e destacam i. a definição coletiva do tema, ii. a diversidade de gêneros textuais manipulados e construídos, iii. a escrita com propósito de circulação social e iv. a desterritorialização das práticas pela variação de ambientes – aspectos estes que podem ser considerados essenciais para o engajamento dos alunos nas diferentes atividades. Dentro do projeto, as autoras tratam das oficinas de letramento realizadas e seu foco no desenvolvimento da leitura, trazendo importantes reflexões sobre como essa metodologia de trabalho pode ser potente para a formação social crítica dos alunos, oportunizando a construção de pontos de vista e de visões de mundo sociopoliticamente informadas para o exercício da cidadania crítica. As autoras argumentam que a autonomia dos alunos na escolha de temas, de textos e de ambientes para a prática da leitura nas oficinas, por exemplo, propicia uma interação

mais dinâmica e autêntica entre alunos e professores e possibilitam estimular a criatividade dos alunos por meio de atividades multissemióticas e que não precisam ser deslocadas da prática social. Dessa forma, os alunos se engajam na aprendizagem significativa dos conteúdos quando são capazes de ler além das entrelinhas, de compreenderem e estabelecerem relações de intertextualidade e dialogismo e de irem além dos objetivos inicialmente traçados para o projeto e para as oficinas. As autoras exemplificam este ponto ao relatarem que, mesmo após pensarem que o projeto havia sido concluído, foram surpreendidas com a apresentação de uma charge – cuja produção não constava na agenda do projeto – feita por uma aluna que concretizou seu desejo de produção desse gênero a partir de suas próprias vivências com ele durante as oficinas.

Esse tipo de trabalho requer a alteração da dinâmica tradicional da escola, concluem as autoras, bem como a movimentação dos e nos diferentes espaços e priorizam a ampliação dos letramentos, na medida em que o caráter pedagógico, prático, dialógico e participativo das oficinas traz ao centro dos processos as perspectivas dos próprios alunos, suas experiências e a construção ativa e coletiva de conhecimentos interdisciplinares.

### **3.1.1 Letramentos autônomos e letramentos ideológicos**

A epígrafe deste capítulo traz uma asserção que considero vigorosa no que, em minha leitura, diz respeito à produção intelectual em perspectiva decolonial e sua relação com a participação em movimentos sociais. A condição que o filósofo e semiólogo argentino Walter Mignolo atribui ao valor das informações apresentadas por quem desvenda/estuda a decolonialidade, sobretudo no meio acadêmico, é a marcha conjunta dessas pessoas com os movimentos sociais. Leio essa afirmação tendo em mente as considerações de Freire (1987) acerca da práxis na educação – agenciada para a libertação e dirigida pelo diálogo, pela (auto)reflexão, pela criatividade, pela conscientização e por ações concretas na realidade visando a sua transformação social. Essa reflexão se deu em meio à minha leitura de Kleiman (2012), no momento em que a autora recorreu a Street (1984) e a outros autores para apresentar as definições de letramento autônomo e letramento ideológico. Assim, nos parágrafos seguintes, recorrerei a Kleiman (2012), para complementar algumas definições já apresentadas aqui com base em Marques e Kleiman (2019), e também

a Street (2014), para aprofundar em conceitos úteis à compreensão do letramento em suas concepções autônoma e ideológica. Por fim, buscarei elucidar como essa reflexão construída pela intersecção entre as ideias de Mignolo (2017), Freire (1987), Kleiman (2012), Marques e Kleiman (2019) e Street (2014) culmina no que entendo por ensino e aprendizagem decolonial de língua por meio da co-construção de conhecimentos em diálogo e movimento social.

Kleiman (2012) nos atenta para a onipresença da escrita nas sociedades tecnológicas, uma vez que esta se apresenta tão integrada em nossa realidade cotidiana que, muitas vezes, grupos mais letrados não têm tal percepção. Assim, tantas atividades rotineiras, como fazer uma lista para ir ao mercado, checar rótulos de produtos, ler cartazes promocionais, placas entre outros, são realizadas tão automaticamente que parecem até não demandar esforços cognitivos. No entanto, podem representar desafios e mesmo barreiras impostas diariamente a muitas pessoas que não foram escolarizadas, i.e., tiveram sua participação nas agências de letramentos restringida ou mesmo relegada para que pudessem sustentar as bases capitalistas de um sistema que mantém em exploração grandes grupos marcados, sobretudo, por gênero, classe e racialização. Dessa forma, o desfrute de direitos e de liberdade fica garantido e exclusivo a uma minoria que historicamente detém capital e poder. A autora, então, nos leva a refletir sobre como a restrição ao domínio da escrita imposta às pessoas não-escolarizadas pode restringir também o acesso delas não só em atividades corriqueiras, como ainda a instituições, à mídia, a direitos legais entravados pela burocracia e a lugares de poder na sociedade.

Sendo assim, Kleiman (2012) defende a vertente de pesquisa dos letramentos como a que mais concretiza a união do interesse teórico com o interesse aplicado/social na transformação da sociedade; isso porque essa vertente examina as “mudanças políticas, sociais, econômicas e cognitivas relacionadas com o uso extensivo da escrita nas sociedades tecnológicas” (p. 16) para levar o *analfabetizado*, por meio de uma pedagogia freireana, a “organizar reflexivamente seu pensamento, a desenvolver sua consciência crítica, capaz de introduzi-lo num processo real de democratização da cultura e de libertação” (p. 16). A autora nos informa também sobre uma significativa mudança de concepção ao longo do tempo nos estudos sobre letramento, de modo que, inicialmente, a partir da emergência do Estado como unidade política, a formação de identidades nacionais e o surgimento da escola, buscava-se determinar quais seriam os efeitos universais da alfabetização e/ou do

letramento, valendo-se da comparação da capacidade de reflexão metalinguística de sujeitos alfabetizados versus sujeitos analfabetizados<sup>12</sup>, por exemplo; ao passo que, na atualidade, os estudos passam a conceber efeitos locais dos letramentos, relacionando-os às práticas socioculturais e discursivas de diferentes grupos que utilizam a escrita, em que se busca descrever e caracterizar, por exemplo, como diferentes indivíduos de grupos sociais distintos falam sobre livros e, então, relacionar essas práticas com o sucesso na escola.

Aqui fica manifesta a diferenciação que a autora expressa entre os termos “alfabetização”<sup>13</sup> e “letramento”. A concepção por trás de processos de alfabetização se restringiria ao desenvolvimento da capacidade de decodificação/codificação linguística, análise metalinguística e manipulação de estruturas formais; por outro lado, o letramento – a depender da concepção adotada – não necessariamente requer atividades específicas de ler e escrever e, embora possa abarcar práticas de análises metalinguísticas e domínio de estruturas linguísticas formais/funcionais, abarca também a oralidade, os contextos socioculturais em que textos e discursos emergem, circulam e se inserem. Dessa forma, ao se considerarem os eventos de letramento envolvendo a escrita de que uma criança participa antes de frequentar a escola, por exemplo, em sua casa com sua família, em vivências em espaços religiosos, na rua ela está desenvolvendo práticas discursivas letradas e, pode, portanto, ser considerada letrada, mesmo que ainda não saiba ler e escrever. A partir disso e a depender de como esses eventos de letramento são conduzidos pelos adultos com quem interage, assim como também do conhecimento compartilhado com outras crianças, a oralidade dessa criança pode começar a ter características da oralidade letrada, antes mesmo de ela ingressar na escola.

---

<sup>12</sup> A autora não utiliza este termo. Eu, particularmente, prefiro sua utilização, na medida em que retira da pessoa não-escolarizada a responsabilidade por sua falta de oportunidade, assim como sua concepção enquanto uma “tábula rasa” e atribui essa responsabilização aos controladores do sistema econômico vigente, que *analfabetizam* determinados grupos sociais por meio da colonização e da colonialidade. Até o momento, não encontrei referências para estas reflexões, mas a sugestão do termo “analfabetizado” possui a mesma lógica de utilização do termo “escravizado” em detrimento a “escravo”. (Cf. Taille e Santos, 2012, disponível [aqui](#)).

<sup>13</sup> Excetuando-se, logicamente, a concepção freireana de alfabetização, como a própria autora afirma à página 16, já que as reflexões de Paulo Freire quanto à alfabetização visam justamente à desconstrução dessas práticas despolitizadas e alheias às realidades dos alfabetizandos.



Essas reflexões evidenciam como que esses eventos de letramento anteriores (e também simultâneos) à fase escolar determinam fortemente o sucesso ou o fracasso das crianças na escola, já que, tradicionalmente, a escola prioriza o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita dissociadamente do contexto dos alunos, da oralidade e de seus conhecimentos prévios. Assim, aqueles que já trazem uma certa bagagem de familiaridade com as práticas letradas, logicamente, apresentam melhor desempenho na escola, enquanto aqueles cujas experiências se distanciam das práticas letradas priorizadas na escola demonstram baixo rendimento. A autora relata alguns estudos que trazem evidências para esta constatação, os quais não detalharei aqui para não sair do escopo do capítulo<sup>14</sup>; porém, é importante dizer que eles mostram como que, em geral, esse fracasso escolar começa a se acentuar a partir do quarto ano do Ensino Fundamental, uma vez que, nos três primeiros anos da alfabetização, as práticas de letramento focalizam a leitura de textos e a localização de informações explicitadas neles e, a partir do quarto ano, outras capacidades cognitivas começam a ser exploradas, como o estabelecimento de relações entre os elementos do texto (personagens, ambientes, emoções, etc) com situações da vida real, categorizações e classificações, justificativas para comportamentos e acontecimentos e a construção de reflexões mais abstraídas do texto começa a ser requisitada.

Com isso, Kleiman (2012) explica que quando as crianças pertencem a famílias mais letradas (do ponto de vista do tipo de letramento dominante na escola), sua capacidade de verbalizar o conhecimento, os processos envolvidos numa tarefa e os princípios de organização que não estão contextualmente explicitados se destaca; no entanto, isso não revela que as crianças não-letradas ou pertencentes a famílias consideradas menos letradas não tenham demonstrado a utilização de estratégias tão complexas quanto essas; pelo contrário, os estudos revelam que elas são igualmente capazes de resolver problemas matemáticos e metalinguísticos e solucionar conflitos, porém aplicando lógicas (critérios) vinculadas a seus contextos socioculturais, isto é, provenientes das situações e práticas discursivas disseminadas em seu meio social e, muitas vezes, desconsideradas na escola: “a maior capacidade para verbalizar o conhecimento e os processos envolvidos numa tarefa é consequência de uma prática

---

<sup>14</sup> Esses estudos são: CARRAHER, CARRAHER e SCHLIEMANN (1988), GEE (1990), GOODY (1977), LÚRIA (1976), SCRIBNER e COLE (1981).

discursiva privilegiada na escola que valoriza não apenas o saber mas o ‘saber dizer’” (KLEIMAN, 2012, p. 26-27).

Nessas discussões apresentadas por Kleiman (2012), é possível destacar alguns conceitos importantes para a compreensão dos letramentos ideológicos (STREET, 2014). O primeiro deles é o de “evento de letramento”, que se refere não somente a situações envolvendo práticas discursivas na escola, mas em quaisquer outras agências de letramento. Por sua vez, “agências de letramento” ou “agentes de letramento” dizem respeito aos espaços e instituições onde o letramento é promovido na sociedade e às pessoas que agenciam esses processos, respectivamente. Por fim, as “práticas de letramento” envolvem as atividades realizadas nos eventos, por meio das quais o fenômeno do letramento se dá.

### 3.2 A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS POR LETRAMENTOS

Para além desses conceitos, considero alguns outros pontos imbricados nas discussões apresentadas por Kleiman (2012) também importantes para as reflexões sobre como engajar processos de ensino e aprendizagem de língua na co-construção de conhecimentos para a transformação social, são eles i. a dicotomização entre oralidade e escrita; ii. a polifonia da linguagem; iii. o papel da coletividade e da colaboração nos letramentos e iv. o mito do letramento e seus efeitos no âmbito social. Assim, nos próximos parágrafos, explicarei o que Kleiman (2012) nos ensina sobre cada um desses pontos, de modo a compreendê-los em articulação a uma perspectiva decolonial de práticas de letramentos em direitos humanos.

O primeiro ponto apresentado, que diz respeito ao afastamento entre as modalidades escrita e falada da língua, segundo Kleiman (2012) caracteriza fortemente o modelo de letramento denominado por Street (1984 *apud op. cit.*) como autônomo<sup>15</sup>. O enfoque nas diferenças entre os textos escritos e os falados revela uma concepção polar entre as modalidades, de maneira que os proponentes desse modelo caracterizam a escrita positivamente e a fala negativamente, isto é, atribuem o planejamento, a organização e a seletividade à escrita, ao passo que a fala é caracterizada enquanto informal, destituída de planejamento e seletividade, desorganizada.

---

<sup>15</sup> Do qual os principais representantes referenciados pela autora são Olson e Hildyard (1983).

Uma leitura crítica dessas asserções características do modelo autônomo de letramento revela não só uma reflexão rasa sobre as situações de uso da linguagem na sociedade, como também a atuação da colonialidade do saber e do ser ao disseminar o pensamento de que as comunidades e os grupos que dominam a escrita sejam cognitivamente superiores àqueles que não a dominam; isso porque, ao se atrelar formalidade, planejamento e seleção a uma modalidade linguística em detrimento da outra, não tarda associar tais qualidades aos grupos sociais que a dominam, ao mesmo tempo em que a falta delas, conseqüentemente, é atribuída àqueles que não a dominam. Socialmente, tudo isso culmina em preconceitos e opressões em diferentes dimensões a depender das interseccionalidades que atravessam esses grupos, além da exclusão de diversas situações e/ou práticas sociais em que a escrita ocupa papel central. Em outras palavras, culmina em restrição de direitos humanos a determinados grupos sociais.

Kleiman (2012) contra-argumenta essa dicotomia reducionista ao afirmar que nem toda escrita é formal e planejada, assim como nem toda oralidade é informal e sem planejamento, basta pensarmos em gêneros textuais como cartas pessoais e palestras inaugurais, por exemplo. A autora defende uma concepção de escrita e fala que não seja polar e que focalize as semelhanças entre as duas modalidades; assim, ela explica como alguns autores, como Tannen (1980), Chafe (1984) e Halliday (s/d) compreendem a fala e a escrita em um contínuo, de maneira que quando o foco está no conteúdo, a oralidade partilharia de mais traços com a escrita e, quando o foco está na identidade dos participantes e na relação que se pretende estabelecer com a audiência, a escrita, por sua vez, partilharia de mais traços em comum com a fala (KLEIMAN, 2012, p. 28).

O segundo ponto, sobre a polifonia da linguagem, está relacionado com o anterior e é trazido por Kleiman (2012) ao retomar as reflexões de Bakhtin sobre a prática social enquanto constitutiva da linguagem, também para contra-argumentar a dicotomia reducionista do modelo autônomo de letramento, ainda dominante da escola:

a linguagem, seja qual for a modalidade de comunicação é, por natureza, polifônica, incorporando o diálogo com vozes outras que as do enunciador. Estabelecendo o enunciado, ou o que nós chamaríamos de texto, como a unidade *real* da comunicação discursiva. Bakhtin insiste na necessidade de focalizar o linguístico como denominador comum dos mais diversos tipos de texto, apesar

de suas grandes diferenças formais e da complexidade intrínseca dos gêneros a que eles possam pertencer (KLEIMAN, 2012, p. 28-29, grifo da autora)

Assim, ao reafirmar o pensamento de Bakhtin, ficaria difícil de se sustentar a redução da dimensão interpessoal na escrita (KLEIMAN, 2012, p. 29), de modo que o olhar para o aprendizado desta enquanto processo que dá continuidade ao desenvolvimento linguístico da criança, com enfoque nos processos de produção de ambas as modalidades e nas semelhanças entre elas, seria a perspectiva que mais atenderia às necessidades de um ensino de língua em direitos humanos e por letramentos em sua concepção ideológica.

O terceiro ponto importante que destaco nas reflexões apresentadas por Kleiman (2012) se refere ao papel essencial da coletividade e da colaboração nos eventos de letramento, sejam eles na escola ou em outras agências. A autora defende que o suporte do adulto em eventos de letramento é tão essencial quanto nos processos de aquisição da fala em si – característica em comum das duas modalidades da língua – uma vez que a relação tutorial, em minha leitura, oferece paradigmas comportamentais, procedimentais e éticos e organizam pontos de partida na criação de conhecimentos. A autora também trata do papel central da coletividade nessas práticas – algo que poderia ser ilustrado com o compartilhamento de hipóteses, de interpretações, discussão de ideias e criação conjunta, seja de inteligibilidade, seja de textos/discursos em pequenos grupos, por exemplo. Assim, é possível afirmar que a coletividade enriquece e potencializa a criação de conhecimentos em eventos de letramento.

Por fim, o quarto ponto destacado diz respeito ao “mito do letramento” – assim denominado por Graff (1979 *apud* Kleiman, 2012) – ou, em minhas palavras, a ideologia colonial<sup>16</sup> que, segundo Kleiman, vem sendo reproduzida há três séculos e que “confere ao letramento uma enorme gama de efeitos positivos, desejáveis, não só no âmbito da cognição, mas também no social. Esses efeitos vão desde a participação na espécie até a posse de qualidades espirituais” (p. 34). Assim, a autora exemplifica, com discursos presentes na mídia hegemônica brasileira, os diferentes âmbitos em que se observam os efeitos nocivos dessa ideologia colonial de letramento

---

<sup>16</sup> No texto de Kleiman (2012), não há referências a perspectivas decoloniais. Mesmo assim, são vários os pontos em que os estudos de letramentos e uma perspectiva decolonial de ensino coincidem em termos praxiológicos, como busco destacar neste trabalho.

nos grupos sociais mais vulnerabilizados; esses discursos, em geral, a. atrelam a ideia de meritocracia às oportunidades de estudo, assim como a culpabilização pela falta delas, b. tratam da degradação da espécie diante dos números do analfabetismo, c. condicionam o domínio da escrita e da leitura à promessa de acesso ao progresso e ao mundo moderno, d. reforçam a necessidade de se ser letrado para gerar produtividade no trabalho, e. retratam o letramento como condição para emancipação da mulher e para o desenvolvimento cultural e espiritual no país. No entanto, não se encontram evidências para correlacionar esse letramento universal de concepção autônoma, propagado e *propagandado* no discurso midiático hegemônico, com o desenvolvimento econômico, com a mobilidade social e com a modernização, conforme afirma Kleiman (2012) em referência a Graff (1979). Em síntese, "o modelo autônomo tem o agravante de atribuir o fracasso e a responsabilidade por esse fracasso ao indivíduo que pertence ao grande grupo dos pobres e marginalizados nas sociedades" (p. 37-38).

A partir desses pontos discutidos nos parágrafos anteriores, salienta-se a necessidade da (auto)reflexão praxiológica por professores de língua, de modo a tornar possível, nas escolas, a concretização de práticas de letramentos que sejam mais plurais e emancipatórias e que mobilizem diferentes agentes de letramentos na criação de estruturas sociais verdadeiramente democráticas. Com o objetivo de fundamentar essas reflexões, nos parágrafos seguintes, apresentarei algumas conceitualizações e discussões feitas por Street (2014)<sup>17</sup> (além daquelas já trazidas por Kleiman (2012) anteriormente neste texto) que podem contribuir para a definição de agendas de letramentos na escola. O livro é constituído por cinco seções, de forma que aqui serão abordadas apenas duas delas, a primeira e a terceira; elas tratam, respectivamente, do letramento, da política e da mudança social em programas de letramento e do letramento na educação, escolarização e implicações dos novos estudos para a pedagogia.

Como já dito anteriormente, Street (2014) defende uma abordagem ideológica dos letramentos, a qual considera que as práticas de leitura e escrita estão constantemente inseridas não somente em significados culturais, mas também em

---

<sup>17</sup> A obra original em inglês foi publicada em 1995, já a tradução para o português, realizada por Marcos Bagno, foi publicada em 2014. Referências para a obra original: STREET, Brian V. **Social literacies: Critical approaches to literacy in development, ethnography and education**. London: Longman, 1995.

declarações ideológicas que determinam o que é considerado "letramento" e nas dinâmicas de poder associadas a ele (STREET, 2014, p.14). Nessa perspectiva, o autor nomeia a rejeição da noção autônoma de letramento por alguns estudiosos enquanto "novos estudos do letramento", cujo cerne está na determinação das relações entre língua escrita e língua falada pelo contexto, de maneira que são as condições sociais e materiais que afetam ou determinam os significados atribuídos às formas de comunicação. Assim, os letramentos são fundamentalmente políticos e constituídos de múltiplas práticas letradas, de forma que o autor contesta a suposição de que existam pessoas mais letradas do que outras; o que de fato haveria são múltiplas práticas de letramento coexistentes e dominantes em diferentes grupos sociais, sendo, portanto, crucial buscar compreender quais os mecanismos sociopolíticos centralizam práticas de letramentos específicas na escola e na sociedade, assim como buscar desvelar e desconstruir as relações de poder envolvidas nessa centralização.

Considero essas asserções fundamentais para a reflexão sobre e o agenciamento de práticas e eventos de letramento em direitos humanos, uma vez que o olhar que Street (2014) apresenta sobre a formação das estruturas sociais permite desvendar a lógica de atuação da colonialidade do ser e do saber nas sociedades governadas pelo cisheteropatriarcado branco.

O autor enfatiza também a importância da utilização do termo "letramentos", no plural, pois reforça o caráter múltiplo e transcultural das "práticas de letramento", na medida em que elas se referem a "modos culturais gerais de utilização do letramento aos quais as pessoas recorrem num evento letrado" (BARTON, 1991, p. 5 *apud* STREET, 2014, p. 18) e representam, pois, a noção de língua real em práticas sociais e linguísticas também reais. A partir disso, o autor defende a necessidade de se questionar como os significados tidos como essenciais em determinada cultura "reivindicam autoridade contra significados concorrentes e como estes ficam marginalizados" (p. 21). Com isso, fica clara a desassociação entre desenvolvimento cognitivo e letramento, conforme pressupõe o modelo autônomo criticado por Street; assim, em vez de o letramento determinar o desenvolvimento cognitivo ou vice-versa, o autor defende a ideia de que são processos coexistentes e que podem ser complementares a depender de quais tipos de letramento se coloque sob escrutínio e de quais sejam os contextos socioculturais considerados.

É justamente por isso que Street (2014) critica o discurso empregado no Ano Internacional da Alfabetização (1990), assim como o de outras campanhas de letramento, porque tais discursos estão assentados sobre uma concepção fortemente engessada do que se entende por letramento, isto é, a de que a aquisição do letramento por si só (neutro) geraria grandes impactos culturais e cognitivos, mobilidade socioeconômica e a libertação dos sujeitos que passassem pela alfabetização. Embora não seja escopo deste trabalho aprofundar neste ponto, é importante salientar a crítica que Street (2014) tece também ao modelo de alfabetização de Paulo Freire; baseando-se em Prinsloo (1990), educador sul-africano que aponta algumas vulnerabilidades no modelo tão fortemente influente de Freire, Street (2014) afirma que o método seria uma combinação de socialização política geral com técnicas linguísticas específicas. Isso porque, uma vez concluída a fase inicial de discussão crítica sobre determinada palavra-chave do contexto local de alfabetização, o animador<sup>18</sup> passa então a uma abordagem “quase exclusivamente silábica” (p. 166), em que os alunos aprendem a lê-la, escrevê-la e caminham para a construção de frases, de maneira que as aulas sobre formação de palavras tendem a seguir de modo indefinido, sem que os alunos desenvolvam hábitos de leitura e escrita inseridos em contextos de usos reais. Assim, o autor critica a susceptibilidade do método de Paulo Freire quanto à “manipulação culturalmente cega da parte de ativistas imbuídos de fervor ideológico e que acreditam tão fortemente estar ‘empoderando’ os camponeses ‘ignorantes’ que deixam de ver a dominação cultural e política que eles mesmos exercem” (STREET, 2014, p. 166, grifos do autor).

Entendo tal crítica de Street (2014) como um importante alerta para que professores compromissados com uma educação em direitos humanos e justiça social não acabemos apenas cooptando a urgência do discurso dos letramentos críticos, da linguística indisciplinar transgressiva ou de perspectivas decoloniais de educação, por exemplo, para – mesmo que não intencionalmente – ratificar as lógicas colonialistas operantes nas práticas de letramento autônomo, colaborando, assim, para a manutenção das estruturas sociais de poder e da opressão de direitos de grupos marginalizados.

Por fim, o último ponto que ressaltado em Street (2014) diz respeito à diferenciação que o autor faz entre os termos “letramento colonial” e “letramento

---

<sup>18</sup> Termo utilizado na edição em português para se referir, acredito, ao professor.

dominante”. O primeiro deles se refere à introdução (e conseqüente imposição) de uma forma específica de letramento a um povo colonizado como parte de um processo de colonização e, logo, dominação política, social e econômica; já o segundo, embora apresente características de operação da colonialidade, pressupõe uma espécie de dominação que opera internamente, isto é, a hegemonia de áreas urbanas sobre as rurais, dos homens cis, brancos e heterossexuais sobre mulheres e identidades LGBTQIAP+ não brancas, e das ditas “elites centrais” sobre as comunidades locais. Dessa forma, “para compreender os processos de transmissão de letramento nesses contextos, não basta simplesmente analisar o papel do colonialismo ou do neocolonialismo; também é necessário desenvolver modos de conhecer as estruturas de poder e as culturas locais” (STREET, 2014, p 55-56).

Diante das reflexões e discussões apresentadas até aqui neste capítulo – construídas pelas ideias de Marques e Kleiman (2019), Kleiman (2012) e Street (2014) e interseccionadas pelas perspectivas filosófico-pedagógicas de Mignolo (2017) e Freire (1987) – busquei elucidar o que compreendo por ensino e aprendizagem decolonial de língua por meio da co-construção de conhecimentos em diálogo e movimento social: uma práxis compromissada ideologicamente com a educação em direitos humanos e a promoção de justiça social, orientada para o agenciamento crítico de letramentos múltiplos e produção de conhecimentos histórico-sociais e linguísticos, concebida em diálogo com diferentes atores participantes das práticas de letramentos; sendo eles da comunidade escolar, como alunos, professores e demais funcionários da instituição, da comunidade universitária, como professores de formação continuada, orientadores e colegas, e do convívio social para além dessas dimensões, como amigos, familiares e conhecidos que, de alguma forma, mesmo indiretamente, se conectam com a empreitada de ensino e aprendizagem de língua.

Assim, é possível afirmar, por fim, que essa compreensão, caracterizada como decolonial, das práticas de ensino e aprendizagem de língua vai ao encontro de constatações apresentadas por Cadilhe (2019) no que diz respeito a uma educação transgressora (hooks, 2013); i.e., uma educação que possibilita a atuação conjunta de docentes e sujeitos de aprendizagem na dimensão micropolítica, por meio da co-criação de conhecimentos em ações situadas localmente. Nesse artigo, o autor tece reflexões sobre a potência do trabalho com multiletramentos<sup>19</sup> para a educação em

---

<sup>19</sup> Sobre esse tema, cf. Rojo (2012).



direitos humanos, apontando para a amplitude macropolítica que as práticas de letramentos podem alcançar ao viabilizar, não só a geração de informações sobre temas pertinentes a uma formação cidadã, mas ainda expandir a circulação dessas informações e contribuir para a conscientização de mais sujeitos. Situada na área de formação de professores, a proposta pedagógica desenvolvida e relatada por Cadilhe (2019) consistiu na criação e compartilhamento de postagens no Instagram por alunos de uma disciplina do curso de graduação em Letras na Universidade Federal de Juiz de Fora; essas postagens tinham como assuntos pautas pertinentes ao tema dos direitos humanos, evidenciando o papel central que a educação pode assumir na luta pela diminuição de injustiças sociais – no caso específico do estudo, sobretudo, aquelas intensificadas no Brasil a partir do golpe de estado ocorrido em 2016. Assim, o autor articula à apresentação da proposta desenvolvida com seus estudantes, discussões sobre a “plurissignificação que ancora sentidos possíveis” (p. 339) aos direitos humanos nos principais documentos legais que versam sobre a educação em direitos humanos vigentes no Brasil; também discorre sobre o desafio contemporâneo de se criar um projeto mais sensível às diversidades e que garanta a inclusão social de todas as pessoas em políticas públicas voltadas para a garantia de direitos humanos. Portanto, o autor evidencia, dessa forma, a posição estratégica que uma educação dialógica e engajada ideologicamente (STREET, 2014) com o protagonismo dos estudantes – e, por isso, transgressora (hooks, 2013) – parece ocupar na promoção da transformação do que é tido, no arcabouço jurídico, como o objeto dos direitos humanos em sujeitos reais de suas próprias práticas.

### 3.3 OFICINAS COMO DISPOSITIVO

Agrada-me a expressão que explica a oficina como o lugar de manufatura e de “mentefatura”. Na oficina, através do jogo recíproco dos participantes nas tarefas, confluem o pensamento e a ação. Em síntese, a oficina se converte no lugar do vínculo, da participação, da comunicação e, finalmente, da produção de objetos, acontecimentos e conhecimentos (GONZALES CUBELLES, 1987, p. 3 *apud* CANDAU, 1999, p. 11)

A epígrafe deste subcapítulo nos atenta tanto para a sensibilidade quanto para a potência transformadora da criação de oficinas pedagógicas, remetendo à lógica sentipensante da criação de conhecimento por meio do vínculo, da ação, da

comunicação e da criação conjunta. Foi em Candau (1999) que me deparei com essa afirmação da autora María Teresa González Cubelles sobre a oficina como um lugar de participação, sistematização de conhecimentos e criação de vínculos. Assim, as reflexões que Candau (1999) apresenta sobre o desenvolvimento dessa metodologia de trabalho vão ao encontro do que compreendo por oficinas de letramento: oportunidades de construção coletiva de saberes por meio da análise da realidade, assim como de seu confronto, compartilhamento de experiências e exercício de direitos humanos (p. 11). A autora defende a criação de oficinas como proposta pedagógica de educação em direitos humanos no âmbito do trabalho desenvolvido na ong Novamérica<sup>20</sup>, fundada em 1991 e a qual a autora integra até os dias de hoje.

Candau afirma que, tradicionalmente, as iniciativas de educação em direitos humanos na América Latina têm origem na educação popular não-formal, sobretudo a partir dos anos 80, de modo que os grupos que trabalham nesse âmbito têm fortes convicções quanto à necessidade de se estabelecer uma cultura dos direitos humanos e que ela deve partir do cotidiano para gerar novas práticas sociais nas escolas. Assim, a autora apresenta alguns elementos fundamentais para o desenvolvimento de uma educação em direitos humanos, seja formal ou informalmente, na escola e em outros espaços, sob perspectiva crítica e transformadora:

1. a explicitação de um posicionamento ideológico, do qual partem as definições metodológicas, os conteúdos e as estratégias didáticas;
2. uma concepção pedagógica que articule “nossa existência no tecido diário de relações, emoções, perguntas, produção de conhecimento e construção de sentido” (p. 4) à proposta de trabalho a ser desenvolvida;
3. a afirmação de uma visão política da educação que promova a democracia plena como estilo de vida;
4. a promoção de uma ética de trabalho que favoreça a solidariedade, a coletividade, a criação coletiva e o bem comum;
5. a construção de uma cultura de direitos humanos;
6. a formação de consciência sobre as diversas culturas que compõem o “tecido social brasileiro e latino-americano” (p. 8);

---

<sup>20</sup> Site da instituição: <http://www.novamerica.org.br/ong/> .

7. a formação de professores como agentes culturais e sociais, mobilizadores de processos pessoais e grupais de cunho sociocultural;
8. a multidimensionalidade do processo educativo, que deve compreender as dimensões do ser, ver, saber, celebrar, comprometer-se, sistematizar e socializar.

A partir desses fundamentos para a prática de uma educação em direitos humanos – ou do que podemos chamar de “mobilização de oficinas como dispositivo epistêmico” – Candau (1999) defende a oficina pedagógica enquanto uma estratégia de formação privilegiada, na medida em que está orientada para o diálogo com a realidade social em grupos de trabalho fortemente participativos e colaborativos; desse modo, sobre as oficinas, a autora destaca que:

são espaços de construção coletiva de um saber, de análise da realidade, de confrontação e intercâmbio de experiências, de exercício concreto dos direitos humanos. A atividade, a participação, a socialização da palavra, a vivência de situações concretas através de sóciodramas, a análise de acontecimentos, a leitura e discussão de textos, a realização de vídeo-debates, o trabalho com diferentes expressões da cultura popular, etc, são elementos presentes na dinâmica das oficinas (CANDAU, 1999, p. 11)

Essa “dinâmica das oficinas” a que a autora se refere seria constituída de uma estrutura básica, composta por um momento de aproximação da realidade/sensibilização, seguido por um aprofundamento/reflexão, a construção coletiva e a conclusão/compromisso, de modo que, para cada um desses momentos, é necessário prever uma arquitetura que priorize a experiência de vida dos sujeitos participantes.

Do Valle e Arriada (2012) argumentam na mesma direção em que Candau (1999) no que diz respeito à potência de oficinas pedagógicas para a educação em direitos humanos. Os autores refletem sobre como o caráter dinâmico e praxiológico das oficinas é essencial para a transformação socioambiental por meio de intervenções na realidade das (e com) comunidades com as quais as oficinas foram conduzidas. Defendem também, no caso deste estudo, a integração entre as comunidades acadêmica e a de moradores do bairro onde se localiza a universidade, num movimento em prol da implantação e da disseminação da coleta seletiva por meio de projetos de extensão. Assim, essa possibilidade de integração entre pressupostos

teóricos e práticos que fundamentalmente caracterizam as oficinas viabilizam o compartilhamento de tempo e espaços de aprendizagem por diferentes sujeitos, de forma que a transformação do que é produzido nas oficinas também transforma quem o produz de maneira ativa e reflexiva.

Esses são dois exemplos de trabalhos que, embora abordando temáticas a princípio distintas – uma com atuação mais ampla, que visa ao resgate/despertar de uma consciência latinoamericana e à criação de um estilo de vida realmente democrático, e a outra com enfoque na questão socioambiental – aproximam-se pela iniciativa de produzir saberes outros que culminem na criação de práticas, movimentos e/ou ações que transformam a realidade localmente, assim como pressupõem a colaboração coletiva, o afetamento entre os sujeitos, a integração de comunidades para a formação de novas comunidades de intervenção social.

Candau (1999) e Do Valle e Arriada (2012) ilustram, portanto, no que consiste a mobilização de oficinas de letramento como dispositivos epistêmicos e, considerando-se a potência da escola para a concretização de iniciativas como estas, é que passo, no próximo capítulo, a narrativizar a oficina desenvolvida com meus alunos, a fim de compreendê-la também enquanto dispositivo didático-pedagógico para transformação e justiça social.

## 4 PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS

Como professores de línguas, que histórias contamos sobre nossos alunos e sobre nós mesmos enquanto professores? Que histórias nossos alunos contam sobre eles mesmos e sobre nós, como professores? Como os alunos e os professores recebem a história de outros e que impacto essas histórias têm na construção de suas próprias histórias? (BARCELOS, 2020, p. 20)

Como a narrativização da oficina pode ser utilizada como dispositivo epistêmico para compreensão de seus desdobramentos? A pesquisa narrativa dá atenção às emoções, às percepções, identidades e crenças na construção de conhecimentos, assim como se preocupa com o papel que elas desempenham nesse processo e têm a potência de nos fazer refletir sobre como as histórias que contamos e ouvimos impactam o ensino e a aprendizagem, no caso deste trabalho, de língua inglesa; a partir dessas reflexões, é possível então compreender as nuances desses processos e intervir neles fazendo modificações e ajustes, propondo novos caminhos e certificando-se de quais caminhos não seguir, i.e., tomando decisões informadas epistemologicamente. A epígrafe deste capítulo apresenta, pois, alguns questionamentos fundamentais que Barcelos (2020) propõe aos professores-pesquisadores engajados nessas investigações e reflexões possibilitadas por essa metodologia de pesquisa. Dessa maneira, pode-se afirmar que tais questionamentos se configuram como dispositivos de autoconhecimento e de conhecimento do outro na empreitada da investigação sobre ensino e aprendizagem.

A autora tece outras importantes considerações no que diz respeito à investigação científica narrativa no ensino de línguas; considero tais colocações muitíssimo pertinentes ao escopo do presente capítulo e, por isso, irei apresentá-las brevemente ao longo dos próximos parágrafos.

Inicialmente, ela afirma que, enquanto seres humanos, somos, por excelência, narradores e contadores de histórias, de maneira que essa característica é indissociável de nossa natureza e da nossa singularidade e, assim, nossas histórias constituem quem somos da mesma forma que nos construímos a partir de e por meio delas. Indo mais a fundo nessa reflexão, Barcelos (2020) destaca a presença constante de uma história que habita cada um de nós, sendo ela composta de várias outras pequenas histórias repletas das mais diversas emoções; logo, é como se vivêssemos em uma constante tecitura narrativa de e sobre nós mesmos. Por isso, a

autora ressalta que “as narrativas que contamos para nós mesmos podem ser, ao mesmo tempo, as mais perigosas e as mais empoderadas” (p. 19); isso porque somos passíveis de acreditar em histórias que nos contam sobre nós e, mesmo aquelas que não são, a princípio, verdadeiras podem, a partir de nossa crença nelas, passarem a sê-lo.

Essas observações nos levam a refletir sobre quais narrativas têm sido histórica e coletivamente contadas aos alunos sobre eles mesmos e, assim, a autora fornece alguns exemplos de falas dos próprios alunos que estão sempre presentes em seus discursos sobre aprendizagem de inglês e que qualquer professor ouviu e/ou ouve frequentemente: “não sei nada de inglês, nem português sei direito”; “meu inglês não é bom”; “por qual motivo eu tenho que aprender inglês? Eu não vou usar isso mesmo!” (p. 21), dentre outros. Essas falas podem ser bastante reveladoras justamente de quais são as narrativas que estão sendo contadas a esses alunos, as quais eles próprios passam a reproduzir: a de que não são capazes, a de que há um padrão x em que se enquadrar para ter conhecimentos em língua inglesa, a de que seus conhecimentos não são suficientes e a de que eles não são capazes de se apropriar da língua de forma a instrumentalizá-la, a de que são inadequados para as situações de uso atribuídas à língua inglesa e tantas outras asseverações intrinsecamente conectadas à geração de emoções e sensações muito negativas como tristeza, impotência, desânimo, desconfiança, relutância, entre outras.

Focalizo o ensino e a aprendizagem de língua inglesa, em específico, por ser o recorte deste trabalho – assim como o faz Barcelos (2020); no entanto, essas reflexões apresentadas podem ser facilmente associadas ao ensino e aprendizagem de outras línguas no Brasil, mesmo de língua portuguesa. Isso revela como, enquanto professores, lidamos com um grau de autoestima baixíssimo por parte de nossos alunos – fato que é, muitas vezes, reiterado e perpetuado no próprio discurso de muitos professores. Isso aponta também para a operação de lógicas da colonialidade do ser e do saber, que ficam visíveis na penumbra da linha abissal que emerge dessas narrativas sobre ensinar e aprender inglês e que divide indivíduos dignos de determinados conhecimentos e grupos indignos, sub-humanizados, ignóbeis.

Diante das reflexões colocadas até aqui, evidencio a urgência de, enquanto professores, mudarmos essas histórias que contamos sobre ensinar e aprender língua inglesa. É, portanto, pelo interesse real nos mundos dos alunos que se inicia a escuta ativa e afetuosa de suas histórias para que possamos declamar e escrever juntos

novas histórias de autoaceitação, empoderamento, autoconfiança, persistência, felicidade, agenciamento e motivação (BARCELOS, 2020, p. 36).

#### 4.1 A OFICINA – CONTEXTO E PARTICIPANTES

Com o objetivo de mobilizar como dispositivo epistêmico para esta dissertação um trabalho desenvolvido por mim e pelos alunos do 1º ano do Ensino Médio em 2022 da atual escola em que trabalho, busco, fazer a narrativa das motivações, dos processos e dos desdobramentos dessa iniciativa a partir da minha perspectiva de docente de língua inglesa que propôs aos alunos tal movimento e que os acompanhou durante o seu desenvolvimento; tal prática se delineou enquanto oficina de letramento.

A escola em questão é uma instituição de porte pequeno ao se considerar a estrutura física: é composta de quatro andares, dos quais, no primeiro e no terceiro, localizam-se a recepção, a sala de convivência dos funcionários, as salas de setores administrativos, e é onde acontecem aulas de cursos preparatórios, como pré-vestibulares, pré-ENEM e pré-PISM (Programa de Ingresso Seletivo Misto – o vestibular seriado da Universidade Federal de Juiz de Fora); no segundo andar, encontram-se a secretaria e a coordenação do ensino médio, assim como as salas de aula desse segmento, uma cantina com uma área de convivência interna e uma varanda; no quarto andar, está localizado o auditório e o laboratório para aulas de ciências biológica, física e química. Do ponto de vista da estrutura social, embora a escola apresente uma estrutura física considerada pequena em comparação a de outras instituições na cidade, é conhecida localmente por sua humanidade no ensino, acolhimento de diversidades e bons resultados em aprovação nos exames de seleção – o que atrai um número elevado de estudantes para as turmas de preparatórios. De fato, a minha percepção é a de que é um lugar acolhedor, que nos recebe, tanto a professores quanto alunos, com uma garrafa de café e um convite para uma conversa descontraída.

A direção é composta por quatro pessoas, sendo elas um homem e três mulheres, de forma que cada uma dessas pessoas atua em determinada dimensão da empresa: direção pedagógica, marketing, recursos humanos e setor financeiro. A coordenação pedagógica é composta por uma mulher que conduz o trabalho com as turmas de preparatórios e um homem que encaminha o trabalho com as turmas do

ensino médio. Há duas recepcionistas, uma secretária e uma auxiliar de coordenação, pelo menos duas mulheres e um homem responsáveis pela limpeza da escola e serviços gerais, uma profissional de marketing, uma psicóloga e um funcionário de TI, um grupo consideravelmente heterogêneo formado por cerca de trinta a trinta e dois professores de diferentes componentes curriculares. Percebo o grupo de funcionários da instituição como diverso e representativo, de modo que sinto que pode ser confortável para pessoas de diferentes etnias, orientações sexuais, gêneros, idades, entre outros, se verem representadas nesse grupo e/ou se sentirem acolhidas ao se depararem com elas na escola. Pelo menos, de minha experiência pessoal e, mesmo em comparação a outras instituições em que já trabalhei ou estive, foi dessa forma que me senti ao chegar na escola e interagir com as pessoas. Logicamente, há de se considerar o lugar de que falo: como dito anteriormente, sou uma mulher branca jovem, de origem da periferia de Juiz de Fora, cisheterossexual, neurotípica e atravessada por um recorte de classe social bastante determinante em minha história. Há de se considerar juntamente a isso a sensibilidade que passei a desenvolver a partir do contato com práticas de letramentos de gênero, classe e raça para questões de representatividade com as tratadas aqui, de modo que a falta de diversidade no corpo de funcionários de outra instituição em que trabalhei me gerava bastante desconforto, mesmo não sendo atravessada por tantos recortes identitários. Assim, considero que, embora longe do ideal, as diversidades encontradas nessa escola são sim bastante inclusivas.

Quanto ao número de alunos, é variável ao longo do ano a depender da abertura de turmas voltadas para exames específicos e o fechamento delas após a realização destes; especificamente no ensino médio, na época em que a oficina foi realizada, havia uma turma de 1º ano, uma de 2º e duas de 3º, totalizando cerca de setenta a oitenta alunos que compunham grupos bastante heterogêneos e com lotação inferior a vinte e cinco em cada sala. No dia a dia, observo que os alunos têm bastante liberdade para circular entre os diferentes espaços na escola durante os momentos de intervalo e no contraturno, é fácil acessá-los, pois em geral, estão nos espaços de convivência da cantina ou da varanda ou conversando entre si em pequenos grupos com ou sem algum funcionário conversando com eles também. Em determinadas datas, como datas comemorativas ou próximas a simulados, é comum eu chegar na escola ao som de música ao vivo, com o diretor da escola e os alunos



cantando em karaokê e tocando instrumentos, sobretudo, violão na área de convivência da cantina.

É interessante acrescentar que, desde o segundo semestre de 2022, a escola começou a oferecer um curso de Libras (Língua Brasileira de Sinais) para alunos e professores e, a partir do primeiro semestre de 2023, a disciplina de Libras foi introduzida na grade de matérias obrigatórias para o ensino médio, assim como Música, Inteligência Emocional e Ética. Observo, portanto, um esforço por parte da escola para promoção do diálogo, do bem-estar e da compreensão do lugar do outro.

A turma com a qual a oficina foi realizada era composta de quatorze alunos de quinze e dezesseis anos, habitantes de diferentes regiões da cidade, provenientes de diferentes escolas onde haviam concluído o ensino fundamental, com diferentes bagagens e conhecimentos prévios no que se refere à disciplina de língua inglesa, e cujos enquadres sociais quanto à etnia, classe, gênero e orientação sexual eram diversos. A dinâmica de interação deste grupo era bem orgânica e acolhedora, de forma que era comum a alguns alunos manifestarem, com naturalidade, questões pessoais ou bem íntimas diante de todo o grupo. Alguns exemplos dessas manifestações envolveram, a depender dos contextos, comentários de diferentes alunas sobre a ausência da figura paterna em suas vidas, o compartilhamento de questões de saúde por uma aluna que passava por episódios de distonia e desassociação, conversas de diferentes alunas relatando terem contado aos pais sobre sua sexualidade, solicitações para se ausentar da aula para regular ansiedade, relatos de racismo sofrido por uma aluna negra (um envolvendo abordagem policial), e a apresentação por parte de uma aluna trans de sua identidade de gênero com a solicitação de que, a partir de então, todos a chamassem pelo seu nome, no feminino – algo que eu nunca vi aluno algum desrespeitar. Dessa forma, da minha perspectiva, tratava-se de uma turma que havia criado uma relação consistente de confiança e escuta afetiva. Logicamente, não devemos idealizar a relação entre esses alunos como perfeita; certamente havia comportamentos dissidentes e conflitos, mas mesmo as situações como essas que eu presenciei foram trazidas para debate pelos próprios alunos, com a intenção de revelarem diferentes pontos de vista – que ora se encerravam em conciliação ora em discussões mais acaloradas e sem acordo.

Quanto a mim, chegava na escola com uma série de inseguranças, medo de vigilância por parte da direção e coordenação da escola, medo de julgamento por parte dos alunos, desconfiança ao buscar desvendar o momento em que a escola se

revelaria diferente do que eu encontrava ou do que eu achava que era. Assim, eu buscava desfrutar da liberdade e da confiança que me era oferecida quanto à atuação profissional, mas visando sempre a um equilíbrio entre o que posso chamar de *ousadia didático-metodológica* e o lugar seguro de práticas tradicionais geralmente “bem-vistas” em muitas escolas. Dessa forma, eu buscava uma espécie de blindagem à possível exposição de um fracasso. Assim, embora propondo atividades “fora da caixinha”, eu me preocupava em voltar para essa caixinha tão logo fosse possível para observar quais seriam os desdobramentos da saída dela. Hoje, após quase dois anos como integrante dessa escola, sinto-me realmente acolhida e querida, sinto que as pessoas têm, de fato, confiança no meu trabalho e sinto que consigo fazê-lo de forma a me sentir realizada; sinto-me também à vontade para dividir com as pessoas com quem trabalho sobre atividades que acredito não terem cumprido bem seu propósito.

#### 4.1.1 Princípios da oficina

Considerando o contexto apresentado, acredito fortemente que a liberdade criativa e a autonomia pedagógica que encontrei nessa escola é indubitavelmente essencial para a realização de iniciativas como a que é narrada aqui e, demonstrando a instituição confiança na competência e no engajamento dos professores a práticas pedagógicas alinhadas aos valores da escola, penso que é possível aventurar-se a sair da zona de conforto da estrutura tradicional da sala de aula de maneira saudável, prazerosa e otimista. Assim, busquei com essa oficina oportunizar aos alunos momentos de observação da escola, de reflexão acerca de sua identidade e da identidade da instituição, de diálogo comigo e com os colegas sobre seus interesses e afinidades, co-criação de materiais que representassem partes de suas identidades, experiências, afinidades e interesses para que pudessem também compor a paisagem linguística da escola e, por fim, momentos de discussão dos afetamentos que as atividades nos provocaram, bem como de avaliação, autoavaliação e sugestões para práticas futuras. Cada uma dessas etapas é apresentada a seguir desta forma: inicialmente, coloco as minhas motivações e o que justificou a proposição e a realização da oficina; em seguida, detalho os meus objetivos pedagógicos e a metodologia empregada no trabalho, bem como o acompanhamento que fiz dos alunos durante o desenvolvimento de suas produções e, por fim, concluo com os desdobramentos, que serão focalizados no capítulo 5.

Como dito anteriormente, a escola onde leciono presencialmente no momento oferece as três séries do Ensino Médio, além de cursos preparatórios para vestibulares, ENEM e PISM (Programa de Ingresso Seletivo Misto da UFJF); sendo assim, todos os estudantes do 1º ano eram novatos na escola – como eu também era no ano de 2022. Considerando isso e a necessidade de conhecer não só a escola, os professores, demais funcionários, como também meus próprios alunos, pensei em utilizar as atividades avaliativas do primeiro bimestre nessa série para promover um movimento que me propiciasse esse contato e que também fornecesse aos alunos a mesma oportunidade. Além disso, buscava compreender as bagagens que cada um deles trazia, no que se refere a conhecimentos prévios a serem explorados nas aulas e também a questões de diferentes domínios que trouxessem como constitutivas de suas experiências e identidades.

Eu havia observado que a paisagem linguística da escola é bastante colorida e multissemiótica, com frases e imagens que encorajam um olhar humano, inovador, curioso e direcionado para aprovação nos exames de ingresso que a instituição prioriza, como, por exemplo: “acolhimento e ensino fora da caixinha”, “as melhores amizades são as que apoiam seus sonhos”, “que o respeito e o amor vençam a desinformação”. Havia entendido o objetivo de incentivar os alunos por meio da geração de identificação destes com o que veem nas paredes da escola, numa iniciativa de aproximar o ambiente de estudo deles de seus costumes, as situações cotidianas que vivem, do tipo de linguagem que empregam, dos assuntos sobre os quais conversam. No exemplo abaixo, constante na figura 1, é possível observar uma composição feita no quadro negro que fica na área de convivência da cantina. É possível notar que o giz já se encontrava um pouco apagado justamente por ser uma área bastante ocupada pelos estudantes, que encostam nesse quadro e, inclusive, fazem nele frequentes intervenções, escrevendo suas assinaturas ou outros dizeres.

Figura 1 – Acolhimento e ensino fora da caixinha - pensamento crítico, aprovação e respeito



Fonte: acervo pessoal da autora

A figura 2 traz um exemplo de como é a paisagem linguística dos corredores da escola: há sempre uma frase em forma de questionamento, conselho ou citação juntamente a elementos não verbais, como o que se observa abaixo – em que, embora sem o ponto de interrogação, vê-se um questionamento sobre o sonho de profissão dos alunos, juntamente com ilustrações de algumas profissões, como bailarina, médico, veterinário, professor, jogador de basquete e chefe de cozinha.

Figura 2 – Qual é o seu sonho?



Fonte: acervo pessoal da autora

É interessante observar que a arte na palavra “sonho”, na imagem acima, foi escolhida em detrimento do uso do ponto de interrogação – um recurso linguístico formal e normativo – que, em minha leitura, parece não ter cabido na proposta estética pretendida, sendo, portanto, omitido da pergunta sem prejuízos para sua

compreensão, pois quem observa a parede não tem como entender algo diferente de um questionamento sobre seu sonho profissional.

Com isso, ficou evidente para mim a importância do espaço e das relações estabelecidas entre os sujeitos que o habitam e entre os sujeitos e o próprio espaço; a minha percepção era a de que as paredes da escola *convidavam* os alunos a se verem nelas mesmas; dessa forma, assim como nós marcamos o mundo com as nossas intencionalidades, por ele também somos marcados, de modo que a vida humana acontece “pelas axiologias do dito real, no contato com os demais sujeitos e mediados por diversos espaços e tempos que se entrecruzam e se convergem nos instantes do viver” (LOPES e COSTA, 2023, p. 323)<sup>21</sup>.

Assim, havia proposto aos alunos do 1º ano do Ensino Médio que contribuíssem com a paisagem linguística da escola de modo a incentivá-los a se expressarem utilizando a língua inglesa – por ser o componente que leciono – na criação de objetos que pudessem passar a compor a identidade do colégio naquele momento e que pudessem refletir suas próprias identidades. Desse modo, eu acessaria aquilo que eles gostariam de comunicar, obteria informações sobre as vidas, os gostos e interesses de cada um e formaria uma espécie de panorama diagnóstico acerca dos estágios de aprendizagem linguística em que se encontravam para que pudesse planejar as aulas levando em consideração suas vivências.

#### 4.1. 2 **Objetivos da oficina**

Além dos objetivos pedagógicos supramencionados, os objetivos gerais consistiram na tentativa de promover uma oportunidade de socialização entre os estudantes recém-chegados na escola e seus colegas das outras turmas, demais professores e funcionários e quaisquer outras pessoas que viessem a circular naquele ambiente escolar – já que todos teríamos acesso às produções dos alunos do 1º ano do ensino médio. Além disso, a oficina foi pensada com o intuito de encorajar a expressão artística e de língua inglesa dos alunos, de forma que eles pudessem explorar sua criatividade gerando algo que fizesse parte da escola e que comunicasse algo que fosse importante para eles. Com isso, o objetivo era perceber como a língua

---

<sup>21</sup> Este trabalho será retomado no capítulo seguinte, quando trarei algumas de suas reflexões, pois as considero contributivas para a análise e discussão de meus dados.

inglesa estava presente na vida deles, e, principalmente, se havia, quais e como seriam suas memórias com e/ou na língua inglesa. A socialização entre os alunos da própria turma, bem como o desenvolvimento da habilidade de trabalhar em equipe, também foi prevista, uma vez que os trabalhos deveriam ser desenvolvidos coletivamente em pequenos grupos e, ao final, haveria uma discussão geral com todos os grupos.

#### **4.1.3 Metodologia de trabalho da oficina de letramento**

A metodologia de trabalho foi desenvolvida junto com os alunos na tentativa de co-construção de uma prática de educação dialógica: a definição de grupos, o suporte que utilizaríamos, o tempo necessário para dedicação ao trabalho, os temas, o número de produções por grupo, os locais de intervenção e a forma de socializar as produções entre os alunos da turma foram definidos no nosso segundo encontro na oficina por meio de uma conversa com o grupo todo. Como nós estávamos nos conhecendo, tentei fazer com que eles se expressassem na língua que desejassem, podendo utilizar português, inglês, outra língua que estudassem, inclusive misturando essas línguas – dessa forma eu já poderia identificar não só diferentes saberes dos alunos, como as potencialidades de cada um para contribuir nesse movimento de integração e os pontos em que precisavam de auxílio. Um ponto que sobressaiu nessas conversas, cujo objetivo era dar forma a esse trabalho, foi a sensibilidade por parte de alguns alunos ao traduzirem para o português o que era dito em inglês por mim e por outros alunos, para que aqueles que declaravam não conseguir compreender também o pudessem fazê-lo. Dessa forma, as interações ocorriam ora em português, ora em inglês e, neste caso, mediadas pela tradução proativa de alguns alunos.

#### **4.1.4 Grupos e temas da oficina de letramento**

Inicialmente, propus que eu mesma definisse os grupos, sob a justificativa de que assim os alunos trabalhariam de forma mais produtiva e conheceriam outros colegas para além daqueles com os quais cada um já estava se associando. No entanto, vários alunos contra-argumentaram afirmando que, como se tratava do primeiro trabalho da disciplina, não havia evidências de que a definição de grupos feita

por eles seria menos produtiva do que a que fosse feita por mim; além disso, era necessário que houvesse certa afinidade entre os membros dos grupos para que pudessem chegar a um consenso sobre o tema que abordariam. Entendi que os contra-argumentos eram válidos, sobretudo por se tratar de um primeiro trabalho desenvolvido numa língua adicional numa escola que era nova para todos nós.

Os alunos<sup>22</sup> então se organizaram de maneira a formarem dois quartetos e dois trios e decidiram abordar os seguintes temas:

Tabela 1 – Grupos e temas

<b>G1</b>	<b>G2</b>	<b>G3</b>	<b>G4</b>
Armando Bianca Rafaela Ana Cláudia	Elisa Lúcio Estéfanie Jonas	Isadora Laura F. Ana Vívian	Ingrid Carlla Laura A.
<b>Theme: Fighting prejudice.</b> (Combate ao preconceito)	<b>Theme: Quotes from books and films.</b> (Citações de livros e filmes)	<b>Theme: Self acceptance and respect to diversities.</b> (Autoaceitação e respeito às diversidades)	<b>Theme: Excerpts of songs' lyrics.</b> (Excertos de letras de músicas)

Produzida pela autora.

Considero importante que, na maioria dos trabalhos feitos em grupo, haja pelo menos um integrante que tenha mais afinidade com ou que já tenha mais conhecimentos em língua inglesa, de forma a poder dar suporte aos membros que não têm tanta afinidade com esta, apresentam dificuldades na disciplina ou ainda não tiveram a oportunidade de construir tantos conhecimentos na língua. Identifico nesta estratégia não só uma forma de inclusão do máximo de alunos possível, mas também de engajamento nas atividades, já que a incompreensão do que está sendo proposto e realizado culmina na desmotivação.

<sup>22</sup> Os nomes utilizados neste trabalho para fazer referência aos alunos são fictícios.

Diante das sondagens que eu já havia feito nas aulas anteriores, tal critério havia sido atendido na divisão feita pelos próprios alunos: no grupo um, a aluna Ana Cláudia teria esse papel de *tutoria* de língua inglesa; no grupo dois, ele seria desenvolvido pela Estéfanie; no três, pela Isadora e, no quatro, pela Carlla. Não foi necessário explicitar esse papel de tutoria para os alunos: eles mesmos já foram identificando os perfis e se organizando dessa maneira; quando necessário, ao acompanhar as discussões de cada grupo e ouvir suas dúvidas de natureza linguística, antes de responder, eu perguntava ao “tutor de língua inglesa” do grupo a sua visão – que em geral estava de acordo com a minha – e a dúvida era sanada; quando não o era, eu dava as explicações necessárias ao grupo.

Não houve intervenção minha na escolha dos temas, eu havia explicado que cada grupo poderia definir o tema que desejasse desde que fosse coerente com os objetivos da oficina; dessa maneira, os próprios alunos conversaram e definiram seus temas para apenas me comunicar quais seriam. Como não notei nenhuma incoerência entre os temas pelos quais eles haviam se decidido e os nossos objetivos, todas as escolhas foram mantidas. Embora eu tenha ficado feliz com as escolhas temáticas de cada grupo, sinto que perdi a oportunidade de, naquele momento, questionar o porquê de os alunos terem feito tais escolhas e de conversar com eles sobre esses temas que haviam selecionado como objeto de interesse deles. Todos os grupos explicitaram razões para as suas escolhas no momento da apresentação dos cartazes; mesmo assim, resolvi lançar mão de um momento posterior de conversa com os alunos para que eles pudessem explicar mais a fundo o que lhes mobilizava nas escolhas que haviam feito. Dessa forma, meses após a realização da oficina e, portanto, havendo possibilidade de as memórias dos alunos acerca dessas explicações não serem tão precisas, acredito que essa espécie de roda de conversa permitiu não só o exercício de resgate das atividades, como o de buscar estabelecer conexões entre ela e o então atual momento<sup>23</sup>, no que diz respeito às aprendizagens na língua inglesa, às relações estabelecidas entre os alunos, entre mim e os alunos, eles e a disciplina, e entre nós e a escola. As reflexões catalisadas nessas rodas de conversas serão apresentadas e comentadas no capítulo de discussão dos dados.

---

<sup>23</sup> Segundo semestre de 2022.



#### 4.1.5 Suporte e produções na oficina

Na conversa inicial sobre a oficina, em que eu fiz a proposta de intervir na paisagem multissemiótica da escola, os alunos manifestaram o desejo de confeccionar cartazes. A princípio, fiquei surpresa com a escolha, pois, no colégio em que eu trabalhava até o ano anterior, mesmo antes da pandemia de Covid-19, o desejo dos alunos (mesmo em séries diferentes) era sempre o de utilizar tecnologias mais recentes, envolvendo ao máximo o uso de celulares, internet e reduzindo o quanto fosse possível a necessidade de encontros presenciais para realização de trabalhos. Tendo em vista os objetivos pedagógicos, aprovei a ideia apoiando-me na vontade de deixar os alunos produzirem um gênero textual com o qual estivessem mais confortáveis naquele momento, e também na falta de sugestões alternativas que fossem tão minimamente onerosas quanto cartazes; isso, especialmente porque o alunado da escola é bem heterogêneo no que diz respeito ao grupo étnico, orientação sexual, religiosidade e, principalmente classe social e situação econômica, pois muitos alunos fazem parte de famílias de classe média baixa, utilizam ônibus para se deslocar, cursaram o ensino fundamental em escolas públicas, estudam com bolsas parciais e/ou integrais e um número considerável vem de escolas particulares maiores e tradicionais da cidade, fazem parte de famílias com poder aquisitivo maior, já viajaram para o exterior e utilizam carros de aplicativos para se deslocarem.

Ficou decidido então que os alunos produziram o gênero textual cartaz, não haveria um número limite de produções por grupo, eu traria duas folhas de cartolina branca para cada equipe e, aquelas que desejassem, poderiam trazer mais material e produzir mais cartazes. Ao final da confecção destes, faríamos uma reunião em roda, de forma que cada grupo apresentaria seus cartazes, contando-nos sobre suas motivações, objetivos e a importância dos temas escolhidos. Por fim, utilizaríamos as paredes do segundo andar, onde se localiza o ensino médio, como suporte das produções.

Destaco a produção do gênero textual cartaz como central na oficina. Trata-se de um gênero escrito e multissemiótico, que foi confeccionado para a divulgação e defesa das informações selecionadas pelos alunos, constituindo-se também enquanto veículo das suas próprias narrativas. Embora a oficina tenha produzido outros gêneros

textuais, sobretudo orais e bilíngues<sup>24</sup>, como a roda de conversa e as entrevistas, os cartazes se definiram enquanto gênero textual principal, cujo protagonismo foi essencial não só na organização das etapas da oficina para a culminação nessas produções escritas, como para os letramentos desenvolvidos a partir das narrativas socializadas neles pelos alunos<sup>25</sup>.

#### 4.1.6 Tempo de dedicação à oficina

Estima-se que, da apresentação da proposta até a afixação dos cartazes, cerca de quatro a cinco horas tenham sido gastas para que o trabalho ficasse pronto; isso porque a primeira aula foi dedicada à apresentação e explicação da iniciativa, a segunda aula consistiu da divisão de grupos, definição de temas, discussões acerca das observações que os alunos haviam feito da paisagem linguística escolar até então e planejamento dos conteúdos que comporiam os cartazes; assim, passou-se a terceira aula tirando-se dúvidas, sobretudo, de natureza linguística no que se refere a esses conteúdos que haviam sido planejados e na confecção dos cartazes em si; por fim, a última aula foi dedicada à finalização dos cartazes (houve grupos que se reuniram fora do horário de aula para elaborarem a estética de suas produções), afixação destes nas paredes do 2º andar da escola e socialização das ideias, motivações e objetivos comunicativos dessa prática. No momento de conclusão da atividade, fizemos uma roda na área de convivência da cantina e cada grupo foi explicando seus cartazes, fornecendo informações contextuais e tratando da importância do tema por eles escolhido. Permiti que os alunos utilizassem as línguas portuguesa e inglesa da maneira como se sentissem mais confortáveis, de modo que houve alunos que falaram apenas em português, alunos que misturaram as duas línguas e alguns poucos alunos que se expressaram apenas em língua inglesa. Vale destacar que, no caso destes, eles próprios e/ou outros alunos tiveram a preocupação proativa de traduzir, como já manifestada anteriormente nas aulas, o que estava sendo dito para que todos pudessem entender – sem que eu tivesse intervindo ou dado comando algum a esse respeito.

---

<sup>24</sup> O vocábulo “bilíngue” foi empregado aqui para fazer referência às duas línguas utilizadas nas interações ao longo da oficina, português e inglês. Muito da qual se configurando enquanto *translanguaging* Cf.: VOGEL e GARCÍA, 2017.

<sup>25</sup> Para aprofundamento na temática dos gêneros textuais, cf.: Bakhtin, 2011; Bazerman, 2011; Dolz e Schneuwly, 2004; Marcusci, 2010.

Considerando-se o retorno a essa atividade meses depois para conversar com os alunos de modo a compreender melhor as afetações dessa oficina em cada um deles, acredito que aproximadamente cinco horas tenha sido o tempo total de dedicação à iniciativa.

#### **4.1.7 Local de exibição das produções da oficina**

O espaço de que a escola dispõe é considerado pequeno para a quantidade de pessoas que nele circula diariamente, visto que, no total, são quatro andares, sendo o primeiro composto pela recepção, setores administrativos, sala de convivência dos professores, sanitários e seis salas de aulas onde acontecem os cursos preparatórios; o segundo andar é onde opera o ensino médio, sendo este composto por uma recepção, secretaria, quatro salas de aulas, sanitários, uma varanda e área de convivência com cantina; o terceiro andar não recebeu alunos no ano de 2022 e foi ocupado por trabalhadores dos setores de marketing e tecnologia da informação, mas também contém sete salas de aula; por fim, o quarto andar dispõe de um auditório, duas salas de aulas que não foram utilizadas em 2022, um laboratório e sanitários. Além de ser caracterizado como pequeno, como já dito, esse espaço escolar é também comumente descrito como acolhedor, aconchegante e humano pelos próprios alunos e professores em conversas na sala de convivência e por uma família de ex-alunos em uma ocasião comemorativa; isso, acredito, deva-se à cultura de constante contato físico entre as pessoas que circulam por lá: cumprimentos calorosos com sorrisos, apertos de mão e abraços podem ser observados diariamente.

Sabendo da extensão das instalações da escola, em conversa com o diretor sobre a localização que poderíamos utilizar para instalar a contribuição dos alunos do 1º ano para a paisagem linguística daquele ambiente, ele havia sugerido o corredor onde estão três das quatro salas de aula do ensino médio no 2º andar, pois os trabalhos ficariam próximos à sala de aula do primeiro ano. No entanto, ao compartilhar essa sugestão com os alunos, eles manifestaram o desejo de utilizarem toda a área do 2º andar, pois os alunos do 1º andar (dos cursos preparatórios) frequentemente se juntam aos do ensino médio na hora do intervalo e circulam por todo o andar, desde a recepção, passando pelos sanitários, até a área de convivência

da cantina e, desse modo, mais pessoas poderiam interagir com seus trabalhos. O argumento dos alunos novamente se mostrou baseado em evidências, e tendo contado ao diretor sobre essa ideia deles, ele autorizou a utilização do espaço tranquilamente. Dessa forma, cada grupo escolheu quais paredes utilizar para afixar seus cartazes, de modo que praticamente todas as paredes continham contribuições dos alunos à paisagem linguística do 2º andar.

Não me recordo precisamente por quanto tempo os cartazes permaneceram nas suas localizações originais, parece-me ter sido cerca de duas a três semanas. Depois desse tempo, a equipe de marketing os reorganizou, colocando-os todos juntos em uma parede, que é também um quadro negro, da área de convivência da cantina, pois fariam um trabalho de divulgação das produções dos alunos nas redes sociais da escola<sup>26</sup>, com o objetivo de tornar pública essa iniciativa de intervenção na paisagem linguística da instituição.

Figura 3 – Cartazes na área de convivência da cantina após reorganização pela equipe de marketing



Fonte: Acervo pessoal da autora.

<sup>26</sup> O vídeo para divulgação pode ser visto na página da escola no Instagram: [https://www.instagram.com/reel/CdoAISBltg4/?utm\\_source=ig\\_web\\_copy\\_link&igshid=MzRIODBiNWFIZA==](https://www.instagram.com/reel/CdoAISBltg4/?utm_source=ig_web_copy_link&igshid=MzRIODBiNWFIZA==)

A fotografia permite observar que foi feito um novo trabalho artístico com os cartazes dos alunos, pois a paisagem linguística foi reconfigurada com o objetivo específico de divulgação; assim, a funcionária do marketing, em uma nova intervenção na paisagem linguística escolar, não só dispôs os cartazes numa única parede, como utilizou giz para representar molduras nos cartazes e desenhar corações decorativos.

Após a reorganização, os cartazes permaneceram em exposição por cerca de um mês e foram retirados para que se desenhasse um projeto interdisciplinar voltado para a conscientização ambiental no mês de junho. Atualmente, os cartazes se encontram guardados na escola.

#### **4.1.8 Socialização das produções da oficina**

Conforme dito no subitem anterior, a socialização oral das produções foi feita na última etapa da oficina, seguida pela afixação dos cartazes pelos alunos nas paredes do segundo andar da escola. Naquele momento, os alunos relataram como confeccionaram os cartazes e chegaram a compartilhar suas impressões sobre a atividade e como se sentiram ao desenvolvê-la. De modo geral, trataram da importância e relevância social dos temas que haviam escolhido, como, por exemplo, a demonstração de amparo para vítimas de violência sexual, a representação do ponto e vírgula como símbolo de superação suicida, a convivência com e o acolhimento a pessoas com deficiências e o combate ao racismo e à homofobia. Alguns justificaram a escolha do local de afixação de determinados cartazes, como o local daquele que comunicava amparo para vítimas de violência sexual; os alunos explicaram que haviam afixado o cartaz próximo à porta do banheiro feminino, porque este é o local para onde as vítimas geralmente se direcionam logo após sofrer violência desse tipo.

Tendo ficado os cartazes, no total, cerca de dois a quase três meses compondo a paisagem linguística da escola, todos os alunos do andar e muitos do primeiro andar tiveram a oportunidade de interagir com as produções do 1º ano, assim como também o tiveram professores e demais funcionários da instituição.

## **4.2 ACOMPANHAMENTO E DESDOBRAMENTOS DA OFICINA DE LETRAMENTO**

Após definir que esta prática co-construída com meus alunos seria colocada sob escrutínio em meu trabalho de mestrado, compreendi que era necessário entender mais (e/ou recuperar) sobre a percepção dos alunos quanto ao trabalho; assim, resolvi fazer um pequeno questionário para direcionar uma roda de conversa sobre essa oficina com cada grupo para que os alunos pudessem expressar o mais espontaneamente possível suas opiniões no que tange às seguintes questões:

- a. Por que vocês escolheram trabalhar com o tema x?
- b. Quais eram os seus objetivos ao trabalharem com esse tema?
- c. Vocês acreditam que o trabalho que fizeram impactou a vida de vocês e/ou de outras pessoas de alguma maneira? Expliquem.
- d. Quais memórias vocês têm desse trabalho? Vocês as consideram importantes? Por quê?
- e. E com relação aos trabalhos de seus colegas de outros grupos? O que ficou para vocês? O que vem em mente sobre eles?

A partir dessa roda de conversa com cada um dos grupos, foi possível selecionar três cartazes que se demonstraram mais proeminentes nas memórias dos alunos e com os quais eles demonstraram mais identificação; não coincidentemente, acredito, esses cartazes são os mesmos que já haviam se destacado anteriormente logo após terem sido afixados nas paredes da escola. Assim, no capítulo seguinte, apresentarei i. minha interpretação das camadas de reflexão alcançadas pelo desenvolvimento dessa oficina e quais letramentos podem ser destacados; ii. os desdobramentos que a criação dessa oficina oportunizou para o estabelecimento de vínculos entre os participantes; iii. o impacto no engajamento nas atividades em minha disciplina ao longo do ano e iv. análise e discussão dos três cartazes que mais se destacaram seja no momento de sua socialização, seja posteriormente no discurso dos alunos durante as rodas de conversa.



## 5 DISCUSSÃO DOS DADOS

Este capítulo é dedicado à análise e discussão do que foi construído e dos debates gerados pelos alunos e suas produções ao longo da oficina de letramento. Assim, por meio do que observei acontecer a partir da socialização das produções na escola e do que foi salientado pelos próprios alunos nas rodas de conversa que tivemos meses após a finalização do trabalho, selecionei os quatro cartazes que mais protagonizaram debates, compartilhamento de narrativas e menções para, então, fazer reverberar em minha própria escrita o impacto dessa criação coletiva naquele espaço, juntamente às vozes de meus alunos quanto ao que consideraram relevante abordar, revelar e discutir dentro dessa prática que havíamos partilhado. Dessa forma, buscarei refletir e tecer comentários interpretativos e analíticos que buscam articular as categorias teóricas apresentadas nos capítulos dois e três à minha discussão, colocando sob escrutínio elementos que contribuem para a criação de inteligibilidade acerca dos desdobramentos e do alcance ideológico e formativo da realização dessa oficina de letramento.

Início a análise mobilizando alguns princípios em articulação ao que dispõem Lopes e Costa (2023), de maneira a estabelecer uma possibilidade de perspectiva para a compreensão da complexidade espacial revelada nesse movimento de chegada em um espaço, de passar a interagir com ele a partir de intervenções em sua paisagem linguística. Os autores trazem alguns conceitos e reflexões que considero colaborativas para a minha análise e que podem ser coadunadas tanto a uma perspectiva transgressiva de ensino de língua inglesa como a uma perspectiva decolonial de educação em direitos humanos por letramentos ideológicos.

Lopes e Costa (2023) assumem o que denominam “vivência espacial” (LOPES, 2021) como centralidade da vida humana, de forma a aproximar os mapas vivenciais que criamos e compomos às enunciações que produzimos a partir de vivências em diversos espaços e tempos. O trabalho, embasado por uma perspectiva pedagógica vygotskyana (VYGOTSKY 2010; 2018) e por uma perspectiva discursiva bakhtiniana (BAKHTIN, 2002), trata dos mapas vivenciais como um “gênero de linguagem” (p. 21) para refletir especificamente sobre as autorias infantis. Assim, embora o estudo tenha enfoque na compreensão de aspectos relacionados às infâncias, algumas reflexões podem ser trazidas para o contexto do presente trabalho.



A primeira dessas reflexões diz respeito à concepção do espaço enquanto socialmente produzido, de forma que “as marcas humanas que passam a constituí-lo são as mesmas que o tornam instância de nosso desenvolvimento, uma vez que tocam a humanidade de todos que vivenciam determinado espaço, direta ou indiretamente” (p. 324); assim, essa concepção supera a lógica de imutabilidade, imobilidade e inércia dos espaços e se alinha a uma perspectiva decolonial de se concebê-los. Ao recapitular as intervenções feitas no espaço da escola, é possível observar a inconstância de sua estruturação por meio das humanidades que ele carrega e que imprime: inicialmente o meu olhar impactou a configuração daquele espaço, tanto quanto ele também me havia impactado; ali eu lia e era tocada por experiências prévias à minha chegada ao mesmo tempo em que minha chegada começou a atribuir novas nuances à configuração daquele espaço. Tendo eu e meus alunos do 1º ano começado a fazer parte dele, passamos a marcá-lo com as nossas identidades e alteridades, da mesma forma que outras pessoas, incluindo as que já estavam ali presentes quando chegamos, passaram a criar novas interações com a nova configuração, gerando, pois, relações outras de humanidades, identidades e alteridades entre os sujeitos e o espaço da escola. A funcionária do marketing, em específico, que reorganizou os cartazes com um objetivo, deixou marcas de seu diálogo com a paisagem (a opção por desenhar os corações, a escolha das cores de giz utilizadas) por meio da composição que criou, da mesma forma que também se afetou pela interação com aquela configuração espacial ao passar a ter vivências decorrentes de sua circulação por ali. Em síntese, é possível evidenciar a manifestação do espaço como uma entidade i. que parece compor as relações de identidades, humanidades e alteridades com os seres que por ali circulam; ii. de caráter mutável, cambiante e em constante construção.

A segunda reflexão trazida por Lopes e Costa (2023) diz respeito ao entrelaçamento do espaço não só com a criação de experiências, mas também de vínculos, por meio de sua concepção como dimensão de encontro de alteridades. Assim, os conceitos de “vivência espacial” e “mapas vivenciais” se sobressaem, de forma que o primeiro termo se refere à “unidade sujeito-meio, envolta por uma dimensão de alteridade que reinaugura o mundo a cada evento vivenciado” (p. 325), configurando a vivência enquanto marca central da condição humana e indissociável do espaço. E o segundo conceito diz respeito ao que se entende pelas (marcas de) autorias infantis (no caso do estudo de Lopes e Costa, 2023) criadas a partir das

vivências das crianças (sujeitos) nos espaços em/com que interagem. Assim, os autores, ao tratarem do momento do nascimento de cada pessoa afirmam que

todo ser humano, ao nascer, entra em um espaço geográfico e em um tempo histórico pré-existente, encontra paisagens geográficas criadas nas relações econômicas, políticas e sociais, oriundas das gerações que os precederam e de suas lutas por um projeto societário. A ontogênese humana é marcada por esse encontro geracional, onde o fim de uma **história** se encontra com o principado de outra. [...] essa condição de cada um de nós pegar o mundo herdado e o reelaborar criando o novo, **criando outras histórias**, outras geografias e nisso, **criando-se** como ser ciente, um outro diferente, singular e com peculiaridades constitutivas diversas daqueles que nos antecederam (LOPES e COSTA, 2023, p. 327, grifos meus)

A partir disso, os autores explicitam o entendimento dos mapas vivenciais como criações que ecoam e ressignificam realidades exteriores, bem como se configuram como elos que unem consciências e aproximam diferentes sujeitos, à medida em que (se) (re)compreendem (n) o outro humano. E, embora estejam tratando do nascimento do ser humano literalmente, é possível adotar a mesma perspectiva para olhar metaforicamente para a chegada dos sujeitos num novo espaço – como é o caso da minha chegada e a dos meus alunos nessa nova escola.

Este ponto é muito importante, pois relaciona-se a um dos desdobramentos da oficina que ficaram mais sobressalentes para mim: a contribuição para o estabelecimento de um vínculo de afeto e confiança não só manifestado por vários alunos entre eles mesmos, como também com relação a mim em diferentes momentos, e também manifestado por mim em relação a eles – a própria escrita deste trabalho, aliás, pode ser considerada uma evidência desse vínculo de mim para com eles. A seguir, trarei as narrativas de duas situações que me afetaram profundamente e que configuram, a meu ver, bons exemplos para essas afirmações.

Situação 1:

*Não me recordo ao certo quanto tempo havia se passado desde a conclusão da oficina, pode ter sido uma aula, assim como pode ter sido um mês. Uma aluna havia me chamado para conversar, dizendo ter algo pessoal para me dizer e, ao meu ouvido,*

*disse que era trans e me disse seu nome. Eu agradei pelo compartilhamento e perguntei se eu deveria chamá-la por seu nome ou continuar utilizando o nome dado pelos pais. Ela me disse que, por enquanto, eu deveria seguir utilizando o nome dado pelos pais e, quando fosse a hora de usar seu nome, ela me diria. Assim combinamos. Também não me recordo quanto tempo se passou desde esse momento até o dia em que ela me deu a notícia de que havia contado para todo mundo seu verdadeiro nome e, portanto, eu já deveria começar a utilizá-lo para me dirigir ou me referir a ela.*

Essa aluna não teve essa conversa com cada um dos professores<sup>27</sup>, ela se sentiu acolhida e amparada para iniciar comigo um movimento de importância crucial na sua vida, porque ela confiou que eu não a julgaria e lhe daria apoio. Essa aluna tem conhecimentos de língua inglesa muitíssimo elaborados e eu sempre preparo atividades bem mais desafiadoras para ela – das quais ela gosta, pois sempre as realiza muito bem e me dá ideias e feedbacks para as próximas atividades. Esses desafios vão desde as estruturas linguísticas em si até papéis mais elaborados nas dinâmicas de atividades em grupos e duplas. Irei retomar a narrativa do vínculo entre mim e esta aluna na discussão do cartaz 3 – “love is too beautiful to be hidden in the closet”.

#### Situação 2:

*Uma vez, no final de uma aula, uma aluna se levantou e me entregou um papel. Disse que era para eu ler e entregar de volta para ela. Assim, levei o papel para casa dentro de um dos bolsos da minha calça e o li depois do almoço. A narrativa que estava ali era tão estarrecedora que me paralisou, levei para a minha terapia para compreender do que se tratava. Minha aluna me contava sobre seus episódios de dissociação<sup>28</sup>; tratava-se de uma questão de dissociação total, de não identificação com seu próprio*

<sup>27</sup> De forma nenhuma, desejo implicar nessa afirmação uma comparação entre mim e os meus colegas de trabalho, em que eu me coloco como melhor do que eles. Apenas desejo ressaltar a importância da escuta ativa e afetuosa na criação da oficina para a geração de vínculos de confiança e afeto na educação, bem como para o engajamento dos alunos em atividades.

<sup>28</sup> “A dissociação é um fenômeno da psicopatologia no qual acontece uma desconexão temporária do indivíduo com a realidade que está vivendo, podendo ele sofrer com a desconexão de seus pensamentos, suas emoções, sua memória e até de sua própria identidade. Em casos mais graves, a pessoa não consegue distinguir se o que está vivendo é ou não real.” Essa definição foi transcrita de um artigo sobre o tema, publicado no site de pós-graduações da USCS: <https://www.posuscs.com.br/o-que-e-dissociacao/noticia/2407>, acesso em 24 de out. 2023 às 00:27.

*eu, de se cortar para tentar sentir se o que estava vivendo era real e de pensamentos suicidas para terminar a angústia. No dia seguinte, eu chamei essa aluna para conversar, agradei por ter compartilhado comigo uma questão pessoal tão difícil, ofereci apoio, companhia, compartilhei algumas questões minhas na intenção de fazê-la compreender que ela não estava sozinha e que a condição na qual ela estava poderia ser uma resposta do próprio corpo dela a um nível elevadíssimo de estresse, falei sobre a importância de conversar com a família e receber tratamento. Inicialmente, essa aluna se mostrou relutante, pois não gostaria que algumas pessoas em sua família soubessem, mas com o tempo, ela foi se abrindo para a necessidade de compartilhar com outras pessoas, me disse que havia compartilhado o mesmo papel com outras duas professoras e que estava se abrindo para seus amigos mais próximos também, na intenção de comunicar às pessoas à sua volta sua situação para pedir ajuda.*

No momento da escrita desta dissertação, a referida aluna já estava recebendo os tratamentos necessários e contava com apoio de um grupo de amigos. Ela havia produzido com seu grupo na oficina os cartazes sobre autoaceitação e respeito às diversidades. Para uma menina de quinze anos, ela apresenta bastantes conhecimentos sobre as questões pessoais com que lida, demonstra uma compreensão da vida digna de alguém que acumula uma multiplicidade de experiências, é aquele tipo de aluna que “é boa em tudo”, sempre com notas altíssimas, com conhecimentos linguísticos e literários em língua inglesa muito avançados, toca instrumentos musicais e estuda outros idiomas, dentre os quais, o russo. Além disso, faz desenhos sempre cheios de cores e cada vez mais realistas, em geral, retratando pessoas e personagens dos livros que lê. Da mesma forma como a protagonista da situação 1, a da situação 2 encontrou em mim e nas outras duas professoras com quem compartilhou seu relato aquilo de que ela precisava: ser ouvida.

Retornando à segunda reflexão trazida por Lopes e Costa (2023), posso afirmar que o encontro com alunas como as protagonistas das situações 1 e 2 – *o encontro de nossas histórias na criação de outras histórias* – a partilha de momentos como os narrados, a criação conjunta de conhecimentos na oficina que deu início a toda essa comutação de universos que os transforma não podem desconsiderar o espaço em que ocorreram, a escola. Com isso, fica evidente a potencialidade do espaço escolar como um lugar que convida e acolhe as diversidades, encorajando o

compartilhamento das dificuldades e percalços inerentes ao momento da vida em que os estudantes se encontram.

### 5.1 CARTAZ 1 E REFLEXÕES

Figura 4 – “Fire on the racist”



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Em uma aula em que os alunos tinham que me apresentar suas ideias para os cartazes, Bianca me apresentou a prévia desse cartaz. Ela me mostrou a frase e me contou sobre sua ideia de fazer um fogo na parte de baixo, um punho no meio – representando a luta antirracista – e o restante em vermelho. Diante da criatividade e da vivacidade com que aquela aluna falava sobre seu cartaz, naquele momento, compreendi a potência da narrativa daquela menina. Ela, uma garota negra, com piercings no rosto, *side-cut*<sup>29</sup>, tatuagens, riscos nas sobrancelhas, vinda da periferia

<sup>29</sup> A tradução literal para o português é “corte lateral”, trata-se de um corte de cabelo que consiste em raspar uma lateral da cabeça e dispor os fios de cabelo mais longos em direção à outra lateral.

da cidade, com uma forma de se expressar e de se apresentar que se destacava na turma. Bianca tem um acumulado de experiências de vida que destoam de seus colegas; sempre que abordo algum tema socialmente transversal, é ela quem se voluntaria prontamente para contribuir, é ela quem sempre cita Djonga<sup>30</sup> ou outros rappers com quem se identifica.

Em seu grupo, os integrantes haviam combinado de cada um produzir seu próprio cartaz de acordo com o que quisesse expressar desde que o assunto fizesse sentido para o grupo todo; assim, Bianca confeccionou este sobre a luta antirracista, um aluno ficou responsável pelo cartaz contra a homofobia (cartaz 4) e a outra aluna, pelo cartaz da violência contra a mulher. Já no momento em que Bianca havia compartilhado sua ideia comigo, dizendo que fazia referência à música “olho de tigre”, de Djonga<sup>31</sup>, eu pensei no desconforto que aquele cartaz pudesse gerar e que isso pudesse se tornar um empecilho para o mantermos; afinal, não é porque a escola seja um ambiente diverso e acolhedor que um cartaz que diz literalmente “fogo nos racistas” iria poder ficar tranquilamente afixado em uma das paredes onde funciona a recepção do ensino médio – entendo o quanto, num mundo capitalista como o que vivemos, uma escola particular do porte desta necessita de injeção de capital e, assim, um cartaz com uma frase tão categórica poderia sim afastar possíveis famílias pagantes interessadas em matricular seus adolescentes. Diante de tudo isso, alertei Bianca sobre a possibilidade de, talvez, não podermos afixar seu cartaz na parede devido a implicações que estavam além de nossa alçada – ao que ela me respondeu sem hesitar que tomaria para si quaisquer riscos, que, caso houvesse algum incômodo, ela assumiria a responsabilidade sobre essa possibilidade dizendo que eu a havia proibido de utilizar tal cartaz no trabalho e ela, me desobedeceu. Assim, eu contei a situação ao diretor da escola, à época à frente da coordenação pedagógica do ensino médio também, e ele, de fato, me disse que seria algo complicado de se manter; no entanto, em nenhum momento, condenou o cartaz ou proibiu sua exibição e, dessa forma, Bianca estava ciente da possível barreira com que lidaria na exibição de seu cartaz. A oficina seguiu, Bianca afixou o cartaz no local onde achou mais

---

<sup>30</sup> Djonga é um dos rappers brasileiros mais influentes da atualidade; suas composições apresentam fortes críticas sociais por meio de uma linguagem direta, explícita e considerada agressiva. Mais informações sobre o artista podem ser acessadas em [https://wikifavelas.com.br/index.php/Djonga\\_-\\_Rapper](https://wikifavelas.com.br/index.php/Djonga_-_Rapper). Acesso em 28 Nov 2023.

<sup>31</sup> O videoclipe da música pode ser assistido no canal oficial da gravadora Pineapple Storm TV no YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=0D84LFKiGbo>. Acesso em 29 Out 2023.

apropriado na área de convivência da cantina. Vale ressaltar a convicção dessa adolescente para defender suas convicções – algo que pode parecer inusitado para quem não sabe das tantas vezes em que ela já “levava batidas da polícia”.

Em um retorno do intervalo, eu cheguei no andar e estava havendo um burburinho em torno do cartaz de Bianca, juntamente com o diretor da escola e alguns outros alunos. Eu nunca soube ao certo o que houve, mas, segundo relatos de meus alunos, o diretor havia “implicado” com o cartaz e segundo meu diretor, ele estava aproveitando a situação para fomentar o pensamento crítico dos alunos. O fato é que, na semana seguinte, todos os cartazes estavam juntos, numa parede só, tendo sido reorganizados pela funcionária responsável pelo marketing, de forma que houve um movimento de divulgação do trabalho no Instagram, com um vídeo em que falei sobre as motivações para o trabalho e de meu orgulho dos resultados dele<sup>32</sup>. O cartaz de Bianca não foi retirado, ele foi mantido na composição de um painel juntamente com todos os outros e, mesmo após a divulgação, todos os cartazes permaneceram afixados na parede da cantina por cerca de dois meses, quando foram retirados para dar lugar à arte de uma campanha sobre a preservação do meio ambiente.

No que se refere aos letramentos, é possível considerar que o cartaz de Bianca teve como efeito a reflexão e o debate em torno do tema que aborda, uma vez que desde antes de sua confecção, ele já emitira em mim um alerta para possíveis inquietudes – o que, de fato, ocorreu. Nas rodas de conversa, a maioria dos alunos citou o “cartaz da Bianca” como “o que ficou do trabalho”, em resposta à minha última pergunta do pequeno questionário feito para guiar a interação.

Em termos de elementos linguísticos e multissemióticos, acredito que a intensidade semântica do enunciado escolhido por Bianca e expressa como um manifesto para a luta antirracista, “fire”, para protagonizar o cartaz juntamente com a representação de um fogo de onde emerge o símbolo da luta antirracista e a escolha da cor vermelha remetendo ao sangue tenham sido cruciais para gerar o impacto e a mobilização que geraram na escola. Outro ponto importante de se analisar é a preservação da identidade linguística de Bianca na frase em inglês: “fire on the racist”,

---

<sup>32</sup> A funcionária do marketing havia pedido que eu escolhesse um aluno para falar também. Eu escolhi uma das autoras dos cartazes 2 (logo adiante no texto). Ela chegou a gravar sua fala, mas ela não consta no vídeo divulgado. Suponho que tenha sido ela própria que tenha solicitado a remoção, mas não posso afirmar.

sem marcação de plural em “racist”, assim como utilizado em português no verso da música que inspirou a autora do cartaz: “fogo nos racista”.

Em uma fala no momento da roda de conversa, Bianca compartilhou que as motivações que a levaram a produzir seu cartaz relacionaram-se ao desejo de fazer algo diferente, “colocar um sentimento” seu em vez de simplesmente fazer algo “por fazer”, afinal sempre gosta de trabalhar com temas sociais e havia ficado animada com a liberdade criativa promovida na oficina. Assim, devido ao fato de muitos estudantes terem mencionado seu cartaz como algo que “ficou” da oficina, acredito que seu objetivo tenha sido cumprido.

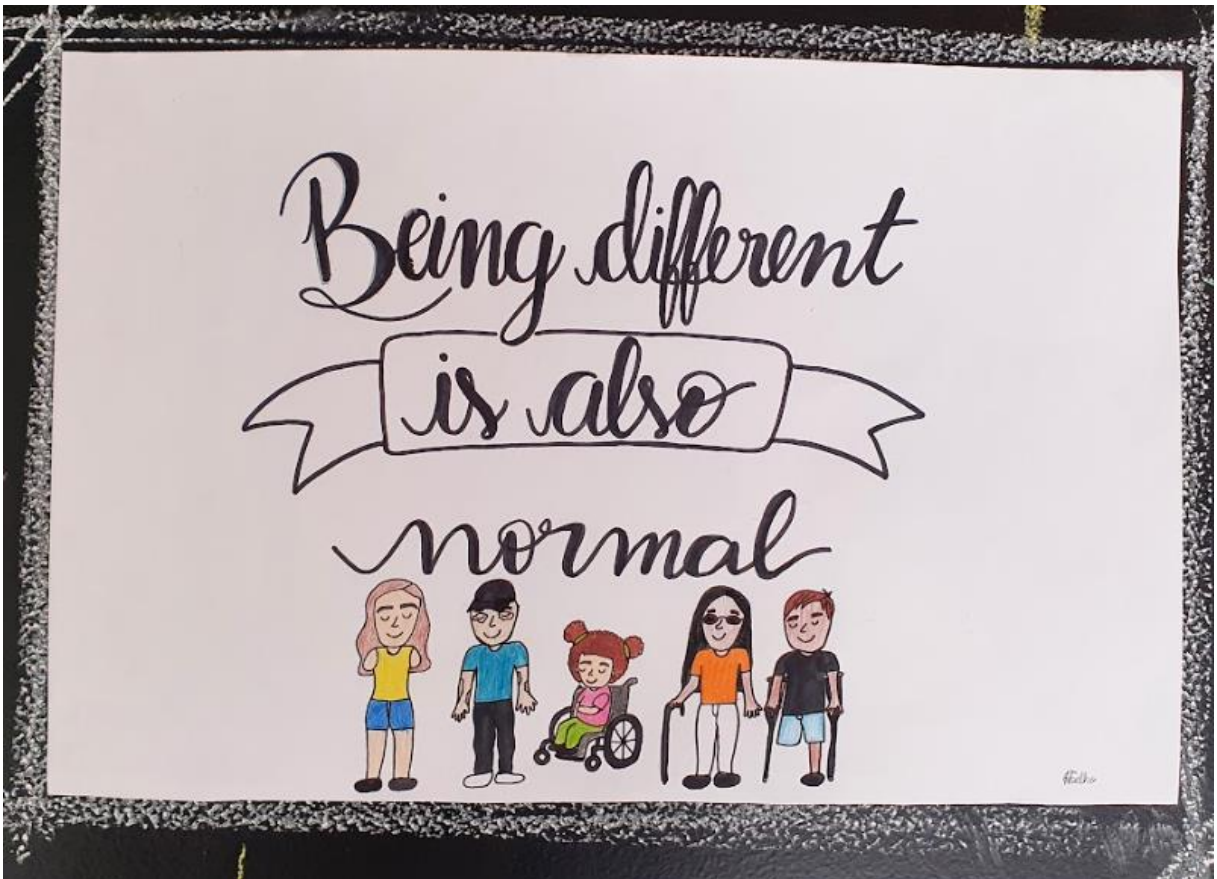
Vale destacar, nesta análise, uma reflexão sobre a diferença entre “aprendizagens” e “letramentos”. Embora se possa afirmar a ocorrência de ambos os fenômenos na oficina, é pertinente pontuar que os letramentos têm uma conexão explícita com as práticas sociais em contexto, tratando-se, aqui, de um conceito ideologicamente orientado, em que os conhecimentos e as habilidades são é construídas de modo atrelado à reflexão social. No que diz respeito às aprendizagens, por outro lado, pode-se dizer que não necessariamente ocorrem sempre na forma de ou por meio de letramentos, na medida em que se trata de “passar a conhecer”, “deter e/ou manipular informações sobre algo e/ou sobre como fazer algo”; assim, pode-se afirmar que, na oficina de letramento, muitas aprendizagens se deram por meio de letramentos, da mesma forma que se pode dizer que os letramentos fizeram parte das experiências de aprendizagens dos envolvidos (STREET, 2014).

Algo relevante a se ressaltar antes de se prosseguir ao próximo cartaz é o fato de a própria Bianca ter mencionado o “cartaz das diferenças” como aquele que mais lhe marcou. Ela afirmou que achou o cartaz muito bonito e que, se não fosse pela mensagem expressa nele, muito provavelmente, ela e sua autora nunca teriam interagido, já que pertencem a realidades socioeconômicas muito distintas.

## 5.2 CARTAZES 2 E 3 E REFLEXÕES

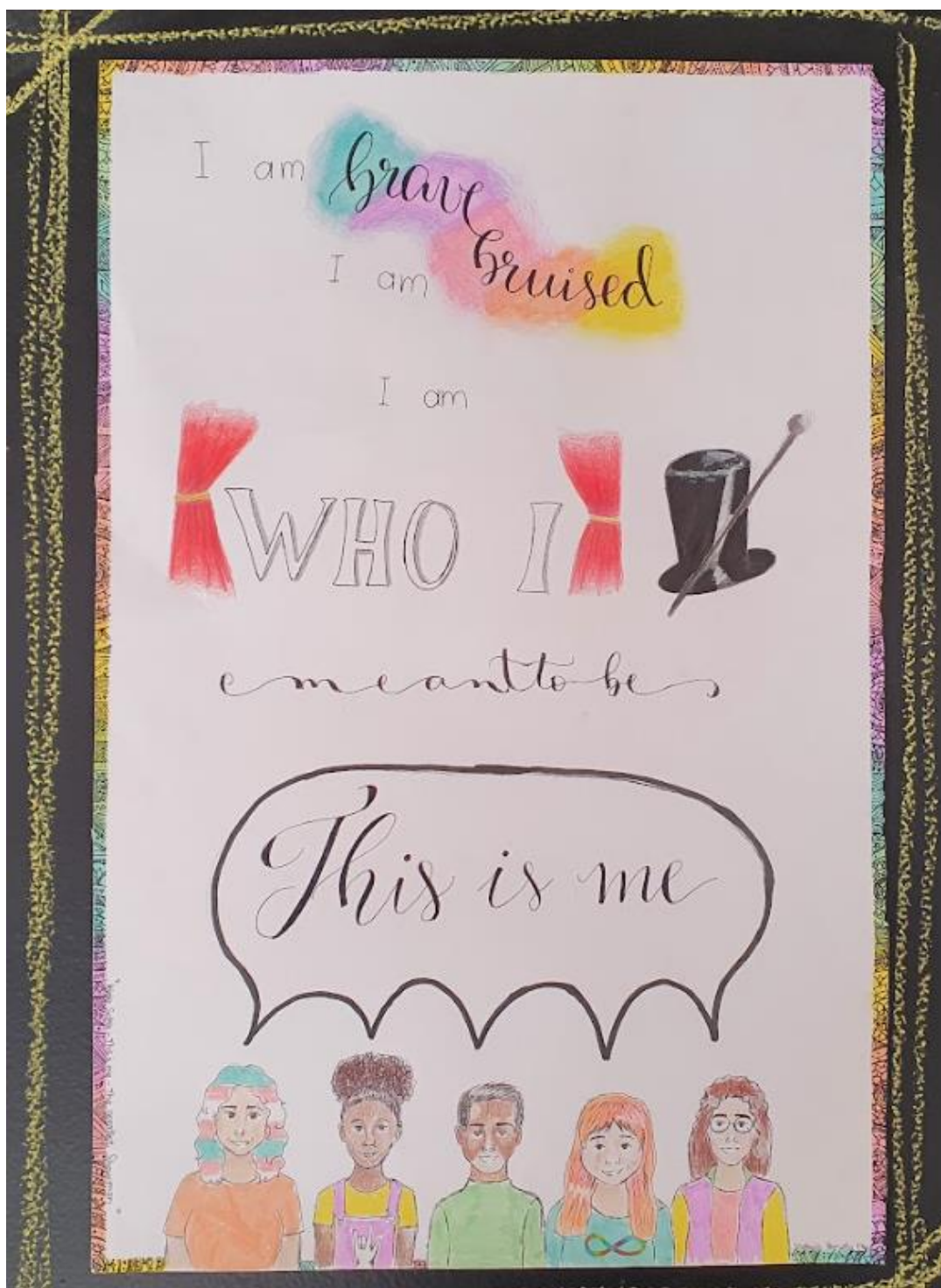
Figura 5 – “Being different is also normal”





Fonte: Acervo pessoal da autora.

Figura 6 – “I am brave, I am bruised, I am who I meant to be. This is me”



Fonte: Acervo pessoal da autora.

O grupo autor dos cartazes acima, que abordou o tema autoaceitação e respeito às diversidades, trabalhou de maneira bastante autônoma, de forma que, durante as aulas, sempre que eu me aproximava para saber como estava o processo de criação e confecção dos cartazes e oferecer ajuda, as meninas relatavam que estava tudo certo e que não precisavam de ajuda, me mostravam os desenhos

tomando forma, as diversas cores surgindo em harmonia nos cartazes, eu elogiava a potência daquelas composições e seguia para o próximo grupo. Assim, como nós não havíamos conversado muito durante a criação do trabalho, eu só compreendi a sua amplitude meses depois da “conclusão” da oficina, quando, nas rodas de conversa com os grupos, diferentes alunos foram me relatando sobre como foram impactados pelo “cartaz das diferenças”, como se referiam. Uma aluna – que no decorrer do ano, se tornou amiga da autora dos desenhos desses cartazes – compartilhou que havia se emocionado com a segunda menina, da esquerda para a direita, representada no segundo cartaz (figura 5) acima, porque lhe fazia lembrar de si mesma quando criança, quando sofria bullying na escola em que estudava, e ver uma representação do que poderia ser lido como sua criança interior num cartaz que valorizava as diversidades trouxe-lhe um sentimento de conforto. Alguns alunos foram impactados pela qualidade das habilidades artísticas apresentadas nos cartazes, mencionando a diversidade de cores e a beleza estética do texto escrito.

Assim como se passaram meses até eu compreender a amplitude desses cartazes pelas vozes de meus alunos, também não foi no momento da oficina em que eu compreendi as narrativas que aqueles cartazes traziam. Foi quando uma das autoras me procurou para compartilhar suas angústias psicológicas, como relatei na situação 2 no capítulo anterior. Foi quando ela dividiu comigo, por meio de cartas que ela escrevia se dirigindo a um leitor que não era nomeado, mas que ela escolhia, que eu compreendi a potência dos elementos representados nos cartazes, a escolha vocabular, a estética da disposição do texto, a profundidade narrativa que traziam.

Dessa forma, no que se refere aos elementos linguísticos e multissemióticos, é possível observar no cartaz da figura 5 uma ênfase nos recursos expressivos “is also”, uma vez que estão contidas na representação de uma fita. Essas fitas são geralmente vistas em diversas situações na sociedade, como em inaugurações, em embrulhos de presentes, em decorações de festas, adornando elementos que geralmente devem ser destacados. O destaque dado a esses recursos linguísticos revela uma sensibilidade para o acolhimento das diversidades à normalidade, de forma que a utilização do advérbio “also” inclui possíveis outras características atribuídas a “ser diferente”, como, por exemplo: é difícil, é desafiador, dentre outros, a qualidade de ser também normal, i.e., comum, aceitável. Um elemento que pode corroborar essa interpretação é a junção dos termos “brave” (corajosa/o) e “bruised” (machucada/o) no cartaz da figura 6, em que suas autoras unem artisticamente o final da primeira

palavra ao início da segunda; uma palavra à qual historicamente são associadas ideias positivas na sociedade, como virtude e força, e outra à qual a sociedade atribui ideias negativas como fraqueza, dependência e impotência. Assim, as autoras subvertem essas associações ao desconstruir a lógica dualista de que não se pode assumir fragilidades e ter coragem ao mesmo tempo ou de que quem tem coragem não tem fragilidades. Trata-se da revelação de um olhar sensível e amadurecido para situações de vida em que é comum se ouvirem afirmações categóricas e excludentes, em que quando se tem ou se é x, não é possível ser ou ter y.

Outro ponto que merece atenção é a repetição da estrutura “I am” (eu sou) para se ligar a “brave”, “bruised” e “who I” (quem eu), num fluxo que revela uma autoafirmação de quem se é e de quem se deseja ser: “I am who I meant to be” (eu sou quem eu pretendia ser). Além disso, a cortina vermelha, juntamente à cartola e à varinha mágica representadas juntamente com as palavras “who I”, fazendo referência a um espetáculo teatral, podem ser entendidas, portanto, como a celebração de quem se é, um movimento que inaugura ou que reforça, diante da sociedade, a autoafirmação de quem se é de verdade.

Por fim, as expressões faciais de todas as pessoas representadas nos cartazes 2 e 3 (figuras 5 e 6) são retratadas como de pessoas que expressam positividade – todas as personagens sorriem. Além disso, os olhos fechados, representados no cartaz da figura 6, podem ser lidos como índice de alívio ou contentamento por se poder ser quem se é ou bem-estar pela companhia de diversidades outras. O discurso das pessoas representadas no cartaz da figura 5 corrobora essa ideia: novamente bastantes cores fazem referência à multiplicidade de diversidades existentes no mundo e as diferentes pessoas afirmam – ou gritam, considerando o tamanho maior do texto escrito contido no balão – em coro “this is me” (esta/e sou eu), novamente numa manifestação coletiva de celebração e autoafirmação das individualidades diversas.

Assim, esses cartazes contribuíram não só para promoção de letramentos críticos em diversidade na sociedade, por meio da subversão de lógicas dualistas excludentes que historicamente perpetuam limitações a determinados indivíduos, como também à compreensão de uma narrativa de vida de uma de suas autoras.

### 5.3 CARTAZ 4 E REFLEXÕES



Figura 7 – “Love is too beautiful to be hidden in the closet”



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Da mesma forma como ocorreu com os cartazes 2 e 3 (figuras 5 e 6 acima), eu não sabia ao certo quais eram as motivações que o autor deste cartaz havia tido para a escolha da frase “love is too beautiful to be hidden in the closet” (o amor é bonito demais para ser escondido no armário) e a escolha por abordar questões de gênero e sexualidade; assumo por hipótese que pode ser devido à interação com as outras meninas do grupo, as quais demonstram consciência político-social bem desenvolvida; e, assim, o cartaz pode trazer algo da própria história de seu autor. Esse aluno sempre foi bastante reservado em minhas aulas, não demonstrando proatividade para compartilhar suas narrativas, ele se tornou amigo de Bianca – que o fazia com frequência – mas comigo sempre manteve um certo distanciamento, nada que chegasse a se configurar enquanto empecilho para nossa interação, ele apenas era mais reservado e, logicamente, eu respeitava sua postura. Ele não era muito engajado na disciplina de língua inglesa, estava frequentemente sem materiais e sem localização de onde nos encontrávamos no caminhar do curso, eu lhe dava oportunidades para ir ao escaninho buscar seu material, incentivava-o a fazer

anotações, encorajava suas contribuições para as discussões, e ele só respondia quando era convidado, sempre com poucas palavras. Embora não demonstrasse o envolvimento que eu desejava, nossas interações sempre foram cordiais e ele era sempre agradável.

Foi apenas na roda de conversa com seu grupo, que ele relatou que os temas sociais tinham se mostrado muito relevantes para ele durante a pandemia e que seu objetivo com aquele cartaz era de dar apoio a pessoas que precisam ouvir ou ler a frase que ele colocou em seu cartaz. Ele fez uma colocação que eu considero significativa e diz respeito ao fato de, em muitas escolas, as pessoas ficarem fingindo que “as coisas não existem”, quando, na verdade, elas “estão aí” e nós precisamos tocar nessas questões. Esse ponto era especialmente pertinente para mim, que, nos anos anteriores, havia trabalhado numa instituição em que não era permitido abordar assuntos como os que os alunos desse grupo trouxeram em seus cartazes; quando o fizesse, o professor deveria ser acompanhado pela coordenação do início ao fim da atividade, ter muita parcimônia ao tocar nos assuntos e, principalmente ao expor o que os alunos trouxessem – por medo, eu nunca o havia feito. Assim, eu me perguntava se os alunos tinham (e qual seria a) compreensão dessa dimensão, dessa postura que muitas instituições escolhem adotar diante de pautas sociais: a de escamotear a sua existência para se protegerem dos desdobramentos que virão desse toque. Então, foi quase um ano depois de ter deixado a instituição passada que eu me deparei com a resposta desse aluno, que, na pandemia, havia estudado numa escola mais tradicional, de maior porte na cidade.

Assim, a seleção deste cartaz para análise nesta dissertação se diferencia dos anteriores, uma vez que estes revelaram para mim, após as rodas de conversa com seus autores e com os demais grupos o quão autonarrativos eles são, eles trazem a história de seus autores e se configuram claramente, em minha leitura, enquanto autonarrativas multissemióticas. Já o presente cartaz, que dá visibilidade às questões de sexo e gênero, colocando no centro do debate a beleza do amor, conta a história de uma outra pessoa e de forma não-intencional por parte de seu autor.

Na roda de conversa com o grupo que abordou trechos de letras de músicas, Carlla compartilhou que o trabalho que desenvolvemos na oficina foi crucial para que ela tornasse pública na escola sua identidade de gênero, a partir da lógica de que se era permitido exibir na escola um cartaz que demonstra explicitamente apoio a questões de orientação sexual, também seria permitido tornar pública sua identidade

de gênero e seu nome e, assim, ela revelou ter se sentido confortável para “sair do armário”. Outro ponto que assumo hipoteticamente que possa ter fortalecido sua decisão foi o fato de as cores da bandeira trans aparecerem nas diversidades representadas no cartaz anterior, da figura 6, em que as autoras desenharam uma pessoa com os cabelos compridos e coloridos com as cores da bandeira trans. Em outros momentos, Carlla relatou que seu encontro com uma outra pessoas trans na escola a fortaleceu para esse movimento de tornar pública essa parte de sua história e abraçar sua identidade de gênero; era um garoto trans do terceiro ano, que também era meu aluno na época. Assim, assumo que elementos como estes integrando a paisagem linguística e as experiências da escola, fizeram com que Carlla se sentisse parte daquela comunidade e, portanto, fortalecida o suficiente para fazer seu movimento de autoafirmação.

No que diz respeito aos letramentos, o cartaz 4 nos trouxe importantes oportunidades para desenvolvimento de letramentos de gênero e sexualidade e, do ponto de vista dos elementos linguísticos e multissemióticos mobilizados, as cores da bandeira LGBTQIAP+ reluzindo em fundo para a frase tão impactante sobre o amor fez o cartaz se destacar em meio à configuração do painel feita pela funcionária do marketing, assim como as cores fortes do cartaz de Bianca fizeram o mesmo. Com relação à fonte empregada pelo autor na frase, em uma possível leitura, demonstra uma espécie de ruptura estética com relação à semântica da frase, uma vez que o estilo de letra revela uma sensação de rigidez e pungência, enquanto a semântica da frase revela doçura e aconchego; assim, nessa composição única, visualizo a politização dessas sentenças num manifesto com as cores do movimento LGBTQIAP+ para acordar a sociedade quanto à urgência de se priorizar o amor sobre qualquer outra coisa.

De maneira geral, percebo que os diferentes cartazes produzidos pelos alunos contribuíram para experiências de aprendizagens diversas não só para eles mesmos, mas também para outras pessoas que interagiram com essas produções, como eu mesma, o diretor da escola, a funcionária do marketing e possivelmente várias outras pessoas cujas narrativas não chegaram até nós. Essas experiências de aprendizagem se deram, muitas vezes, em eventos de letramentos étnicos, sociais, de gênero, sexualidade, classe e de acolhimento e valorização das diversidades.

No que se refere aos conhecimentos que os alunos apresentaram por meio de seus cartazes e discursos e que eu desejava acessar com a oficina, destacou-se um

grau de conscientização e reflexividade por parte de vários alunos sobre a necessidade de dar visibilidade a questões de etnia, gênero, sexualidade, classe e saúde mental. Com relação à língua inglesa, observei uma heterogeneidade muito rica, de modo que o tipo de conhecimento que cada um demonstrava ter em relação ao idioma, assim como os assuntos trazidos nos cartazes, revelou traços de seus atravessamentos sociais, como é o caso da Bianca, que mesmo sem intenção, manteve sua identidade linguística expressa na frase que utilizou em seu cartaz ao transgredir a concordância de número esperada para a frase em inglês.

Concluí que os alunos trabalharam de modo produtivo a liberdade criativa que lhes foi oferecida, de forma que a totalidade demonstrou engajamento na atividade, animados por poderem compartilhar no gênero que eles mesmos escolheram – cartazes – o que quer que desejassem sobre as suas identidades. Acredito que essa liberdade de criação foi crucial para dar espaço a motivações intrínsecas para a criação das produções, como uma aluna afirmou ao ser questionada sobre o porquê de terem escolhido versos de música para colocarem nos cartazes; ela declarou que havia gostado do trabalho pelo simples fato de poderem falar de coisas de que gostam e de isso poder chegar até alguém, de poder fazer com que outras pessoas passassem a ouvir aquelas músicas simplesmente porque ficaram curiosas com o cartaz e poderem, então, acabar compreendendo a profundidade das letras.

Observei também uma recepção humanizada e acolhedora dos trabalhos uns dos outros, principalmente, pela ausência de comentários negativos. Não houve críticas negativas a nenhum dos trabalhos; talvez isso se deva às perguntas que eu elaborei para guiar as rodas de conversas, que não contavam com uma pergunta que elicitasse a reflexão nesse sentido; ainda assim, a ausência completa de quaisquer comentários negativos revela uma vontade (necessidade?) coletiva de acolhimento e apoio. Também o discurso de uma aluna que me informou que à época “não sabia nada de inglês”, não compreendia muitas coisas, mas que ela havia escolhido um cartaz favorito não pelo que estava escrito, mas pela qualidade dos desenhos e, sendo ela própria, uma desenhista com ricas habilidades, disse que de arte ela entendia e, por isso, o cartaz eleito por ela como o que mais lhe tocou (cartazes 2 e 3) foi aquele em que ela havia visto os desenhos mais bonitos. Nesse discurso, observo a afirmação de seus próprios critérios de análise, baseados em seus conhecimentos artísticos no lugar da ênfase na “falta de conhecimento em língua inglesa” – como é bastante comum ouvirmos.



Com os cartazes, as rodas de conversa e a produção desta dissertação, tive acesso a narrativas de vidas de meus alunos, com questões centrais em suas identidades; promovemos o diálogo e a interação não só sobre as produções mas entre os próprios alunos sobre as questões abordadas nos cartazes e, embora eu não possa afirmar que a oficina tenha sido determinante para a formação de todos os vínculos que observei na turma, é possível observar uma contribuição dela para o estabelecimento de vínculos de confiança dos alunos para comigo, como exemplificado nas situações 1 e 2 narradas no capítulo anterior, as partilhas que foram feitas nos momentos das rodas de conversas, e mesmo em outros momentos que extrapolam o escopo deste texto. O vínculo de amizade e o respeito entre alunos também pode ter sido encorajado pela dinâmica da oficina, ao se colocarem na posição de ouvintes das histórias dos colegas e ao narrarem suas próprias histórias.

A comparação com as outras turmas, com as quais eu não havia tido a oportunidade de mobilizar um trabalho deste tipo, permitiu atribuir uma parcela de toda a espontaneidade, confiança e afeto manifestado pelos e entre os alunos à nossa construção coletiva de conhecimentos realizada na oficina de letramento. Cheguei a me aventurar numa prática de yoga<sup>33</sup> com a turma do 2º ano poucas semanas antes do PISM, a qual, acredito, contribuiu para fortalecer, no final do ano, esse vínculo de confiança e afeto já tão consolidado com a turma de 1º ano desde o primeiro semestre letivo.

Por fim, a desconstrução do que tradicionalmente é entendido por “finalizar um trabalho” também sobressaiu na análise desses cartazes e no entrelaçamento narrativo que decorreu deles, uma vez que a oficina apresentou desdobramentos tão importantes para a educação e durante tanto tempo após a sua “conclusão” – assim como apresenta até hoje, no momento em que escrevo este texto. Dessa maneira, determinar o “fim” ou a “conclusão” do trabalho se torna improfícuo; em vez disso, vale tratar apenas de seus desdobramento e repercussões quanto i. à relação estabelecida entre mim e meus alunos e entre eles mesmos; ii. ao engajamento deles nas atividades desenvolvidas ao longo dos meses que se sucederam; e iii. à sólida e

---

<sup>33</sup> Embora eu não exerça formalmente a instrução de yoga há muitos anos, eu tenho uma formação como instrutora de hatha yoga e, quando percebo que algumas práticas, sobretudo de relaxamento, de respiração e de alongamento corporal, podem contribuir para minhas aulas ou quando os alunos manifestam curiosidade e interesse, abro espaço para explorar essas práticas nas aulas de inglês.

visível construção de conhecimentos de ordem linguística e extralinguística por parte dos alunos ao longo do ano em diversos eventos de letramentos.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como reafirmado ao longo deste trabalho, esta pesquisa se configurou enquanto pesquisa narrativa (CADILHE, 2020a; BARCELLOS, 2020; MELLO, 2020) no âmbito da Linguística Aplicada *Indisciplinar*, abrangendo temas como identidade e representatividade na paisagem linguística escolar, textos multissemióticos, ensino e aprendizagem de língua inglesa na educação básica, criação de vínculos e de oportunidades de engajamento em eventos de letramentos, educação linguística em direitos humanos, pesquisa narrativa e perspectiva decolonial de educação linguística. Sendo assim, o diálogo com autores de diferentes áreas do conhecimento se fez presente ao longo das reflexões que foram apresentadas nesta dissertação, uma vez que para entendermos a linguagem na vida social, “é preciso sair do campo da linguagem propriamente dito”, conforme orienta Moita Lopes, 2006, p. 96. Assim, uma virada discursiva se mostrou necessária para o enlace entre a linguística aplicada com outras áreas do conhecimento, sobretudo, a Sociologia, a Filosofia e a Antropologia nas pesquisas que tratam da vida contemporânea e se inserem nesse campo de pesquisa.

Com isso, a partir de um ponto de vista linguístico e social, o objetivo desta investigação foi o de criar inteligibilidade acerca do desenvolvimento da oficina e de seus desdobramentos, através da mobilização de minha narrativização dos fatos como dispositivo epistêmico. Como parte integrante desse movimento de reflexão praxiológica sobre uma educação linguística antropologicamente informada, lancei mão de conceitos advindos da linguística aplicada indisciplinar (MOITA LOPES et al 2006) e da educação linguística em direitos humanos (FREIRE, 1987; CADILHE, 2020b; CADILHE E LEROY, 2020) sob uma perspectiva decolonial (QUIJANO, 2010; MALDONADO TORRES, 2019; MIGNOLO, 2017). Tais conceitos foram apresentados e discutidos nos dois capítulos teóricos que sucederam a introdução desta dissertação, de forma que o capítulo 2 focalizou as reflexões pertinentes à linguística aplicada e à educação linguística em direitos humanos e o capítulo 3, os letramentos, também com alinhamento à educação em direitos humanos. No capítulo 4, aprofundei nos princípios metodológicos da oficina sob escrutínio nesta investigação narrativa (CADILHE, 2020; BARCELOS, 2020; MELLO, 2020) e trouxe a narrativização detalhada dessa oficina de letramento; o capítulo 5 foi dedicado à análise e discussão dos dados a partir de temas emergentes na investigação e, por fim, no presente

capítulo, retomo os objetivos da pesquisa, juntamente a alguns aspectos da pesquisa narrativa, reiterando, por fim, a potência da oficina realizada com meus alunos no que diz respeito à sua mobilização enquanto dispositivo epistêmico de letramento e ponto de partida para a reflexão praxiológica que caracteriza esta dissertação.

Barcelos (2020), citando Telles (1999), reitera o potencial da pesquisa narrativa para a “emancipação do professor e para o desenvolvimento de sua identidade profissional” (p. 22). Além disso, a autora trata de como essa metodologia de pesquisa se consolida adequada para “investigar o conhecimento prático e pessoal dos professores, suas crenças e emoções” (*op. cit.*). Do ponto de vista de quem a escreve, posso afirmar que esta pesquisa teve efeitos no modo como exerço a função docente, sobretudo pela possibilidade que ela me viabilizou de olhar tão de perto para as narrativas de meus alunos e para a minha própria. Mas não foi só isso, quando relembro como iniciei o mestrado, sinto-me realizada com tantas aprendizagens construídas, seja pelas leituras que revelaram um universo riquíssimo de informações e oportunidades, pelo diálogo com meus professores, orientador e colegas, pelo meu exame dos cartazes e das narrativas compartilhadas por seus autores e a tecitura deste texto em si. Se, por um lado, o olhar científico decolonial e transgressivo nos mostra que afirmações muito categóricas devem ser, no mínimo, pensadas cuidadosamente na construção de inteligibilidade sobre os dados; por outro, neste momento, no que se refere à rememoração de minha experiência nesta formação, posso afirmar definitivamente que me conheço infinitamente melhor enquanto professora e estudante de linguagem, compreendo o alcance e as limitações de meus conhecimentos neste momento e vejo com clareza minhas perspectivas de ensino de língua inglesa – transgressiva, decolonial, dialógica e compromissada com a justiça social pela educação em direitos humanos. Em se tratando das emoções, são sempre muitas e envolvem orgulho da “conclusão” deste trabalho, da potência avassaladora de meus alunos e de suas histórias e felicidade por ter podido testemunhar discursos tão esperançosos.

No que se refere especificamente às discussões apresentadas no segundo capítulo desta dissertação, ao me debruçar sobre os dados no capítulo 4 e ao refletir sobre eles no capítulo 5, é válido destacar o quão sobressalente estão i. a situacionalidade da oficina desenvolvida com meus alunos – uma vez que os comentários analíticos que teci neste texto se referem àquele grupo específico de pessoas com quem desenvolvi a oficina e não devem ser retirados deste contexto –

assim como ii. os atravessamentos sócio-históricos de alguns dos sujeitos participantes e que foram revelados pelos seus próprios cartazes autonarrativos ou pela sua interação com cartazes de outros grupos: saúde emocional, luta antirracista e questões específicas de gênero. O diálogo, assim como a escuta afetiva, também se configurou essencial para a percepção e a compreensão de diferentes nuances desses atravessamentos sócio-históricos, seja por meio das rodas de conversa, seja pelos tantos encontros ao longo do ano, quando os alunos foram revelando as tramas de suas teias autonarrativas e eu pude visualizar porções mais amplas dos tecidos que traziam e fazer sentido de suas histórias.

A ampliação metodológica, pontuada por Moita Lopes (2006) nas pesquisas em linguística aplicada indisciplinar, também ficou evidente neste trabalho, uma vez que i. não me ocupei de fazer uma caracterização tradicional dos dados, de forma que estes se revelaram em minha própria narrativa e foram tomando forma à medida em que eu os articulava com minhas leituras e, assim, se compuseram da oficina de letramento como um todo, da minha própria narrativa de acontecimentos e de eventos de letramentos dela decorrentes, dos cartazes produzidos pelos alunos; ii. as metodologias da pesquisa em si (pesquisa narrativa) e da oficina de letramento se entrecruzaram diversas vezes, contribuindo ora para a compreensão de uma, ora para a reflexão sobre a outra.

A transgressão de fronteiras foi um outro ponto sobressalente neste trabalho, a começar pelo meu próprio lugar neste movimento de lecionar-viver-dissertar, pois é um lugar que flutuou entre espaços distintos, variando entre a escola, a universidade (física e digital) e minha própria casa; também transgredimos as fronteiras disciplinares do que é tradicionalmente dito como conhecimentos escolares, conhecimentos linguísticos, conhecimentos de aula de língua inglesa, conhecimentos. Assim, por meio desse movimento orgânico co-construído com os alunos, foi possível refletir sobre identificação, pertencimento, identidades e representatividade na escola. E, finalmente, tudo isso contribuiu para o engajamento em diversos eventos de letramentos distintos e fortaleceu vínculos de confiança e afeto entre mim e os alunos, deles para comigo e entre nós e o espaço escolar.

Diante disso, compreendo que o autoconhecimento praxiológico, como o gerado pelas pesquisas narrativas, é imprescindível na definição do pesquisador e de seu ponto de vista. A pesquisa precisa explicitar quem é o pesquisador, de onde ele pesquisa e o que lhe move. Barcellos (2020, p. 23), citando Moraes (2014, p. 56) trata

da importância do papel de pesquisador-observador na pesquisa narrativa, que se posiciona como participante em determinados momentos e como observador em outros, de maneira que está constantemente cruzando fronteiras de intimidade com o texto da pesquisa. A autora estabelece uma importante distinção entre pesquisa narrativa e pesquisa com narrativas; neste trabalho, porém, não me debrucei sobre essa diferenciação teórica por não considerar a distinção determinante para a configuração da presente pesquisa. A pesquisa narrativa é uma forma de análise de dados por meio do *storytelling* (contar histórias), enquanto que, na pesquisa com narrativas, os dados são constituídos de narrativas; assim, neste trabalho, adotei o termo “pesquisa narrativa” por observar que a narrativização dos dados se configurou sobressalente em comparação à utilização de narrativas como dados; mas a pesquisa incorporou as duas situações, de modo que as narrativas de meus alunos também compuseram os dados, na medida em que estão no centro do meu discurso narrativo. Por último, voltando à complexidade na caracterização dos dados, na pesquisa narrativa, interessam a temporalidade – englobando tanto as experiências passadas como o anseio por experiências futuras –, aspectos pessoais, como emoções, sentimentos e sensações, e os contextos sócio-históricos.

Por fim, reitero a urgência do engajamento da disciplina de língua inglesa na escola na educação em direitos humanos, construída a partir da politização do ensino dessa língua, da valorização de comunidades reais de falantes de inglês – como o grupo que protagonizou a oficina – em superação a comunidades idealizadas e civilizatórias, que servem apenas para reafirmar a língua inglesa enquanto capital simbólico e seu *status* de promissora de oportunidades de trabalho no exterior, sobretudo nos países do norte. Essa idealização mantém em operação a colonialidade do saber e do ser no ensino de língua ao determinar quais saberes são requisitados para se pertencer a determinada comunidade e também quais são os indivíduos que alcançam seus objetivos sociais e financeiros por meio do domínio da língua. É preciso olhar para as línguas inglesas que estão presentes nos cotidianos dos alunos e trazer suas nuances para o centro dos processos de ensino e aprendizagem – gerando novas crenças sobre a utilização dessa língua e novas narrativas, mais inclusivas, reais, diversas e transgressivas.

Nada mais latente nesse compromisso do que o que ensina bell hooks em seu capítulo “Language – Teaching New Worlds/New Words” de seu livro “Teaching to Transgress – Education as the Practice of Freedom” (1994): “I know that it is not the

English language that hurts me, but what the oppressors do with it, how they shape it to become a territory that limits and defines, how they make it a weapon that can shame, humiliate, colonize”<sup>34</sup> (p. 168). *Fire on the racist!*

---

<sup>34</sup> “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 uma arma capaz de envergonhar, humilhar, colonizar” (hooks, 2013, p. 224)

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BARCELOS, Ana M. F. Compreendendo a pesquisa (de) narrativa. In. CORRÊA Jr., Ronaldo (Org.). **Pesquisa narrativa: histórias sobre ensinar e aprender línguas**. 1ed. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020.
- BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais: tipificação e interação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação; Ministério da Justiça. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Distrito Federal: Ministério da Educação, 2007.
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência francófona. In. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 41-70.
- DO VALLE, Hardalla Santos; ARRIADA, Eduardo. “Educar para transformar”: a prática das oficinas. **Revista Didática Sistêmica**, v. 14, n. 1, 2012, p. 3-14,
- CADILHE, Alexandre J. Direitos humanos, educação e multiletramentos: o uso do Instagram na formação do(a) professor(a) de língua. In. **Fólio – Revista de Letras**, v. 10, 2019, p. 315-343.
- CADILHE, Alexandre J. Fabricando paraquedas coloridos: Linguística Aplicada, decolonialidade e formação de professores. In. **Raído: Dourados**. V. 14, n. 36, 2020, p. 56-79.
- CADILHE, Alexandre José. Narrativas e reflexão epistêmica. In. CORRÊA Jr., Ronaldo (Org.). **Pesquisa narrativa: histórias sobre ensinar e aprender línguas**. 1ed. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020.
- CADILHE, Alexandre José; LEROY, H. R. Formação de professores de língua e decolonialidade: o estágio supervisionado como espaço de (re) existências. **Calidoscópico**, v. 18, 2020, p. 250-270.
- CANDAU, V.M. Educação em Direitos Humanos: uma proposta de trabalho. In. **Oficinas Aprendendo e Ensinando Direitos Humanos**. Novameria/PUC-Rio, 1999.



- CARVALHO, S. M. G.; PIO, P. M. A categoria da práxis em Pedagogia do Oprimido: sentidos e implicações para a educação libertadora. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**: Brasília, v. 98, n. 249, maio/ago, 2017, p. 428-445.
- FALS-BORDA, O. Pesquisa-ação, ciência e educação popular nos anos 90. In: STRECK, D. (org.). **Fontes da Pedagogia Latino-Americana: uma antologia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GORTER, D. Introduction: the Study of the Linguistic Landscape as a New Approach to Multilingualism. **International Journal of Multilingualism**, v. 3, n.1, 2006, p. 1-6. Disponível em: <<http://depot.knaw.nl/2984/1/20870.pdf>>.
- hooks, b. **Teaching to transgress: education as the practice of freedom**. New York: Routledge, 1994.
- hooks, b. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Trad. CIPOLLA, M. B. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- KLEIMAN, A. Modelos de Letramentos e as Práticas de Alfabetização na Escola. KLEIMAN, A. (org.). **Os Significados do Letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- KLEIMAN, A.; VIANNA, C.; GRANDE, P.B. de. A Linguística Aplicada na contemporaneidade: uma narrativa de continuidades na transformação. **Revista Calidoscópio**, v. 17, n. 4, 2019, p. 724-742.
- KUMARAVADIVELU, Bala. The decolonial option in English language teaching: can the subaltern act? In. **TESOL Quarterly**, 50(1), 2014, p. 66-85.
- LOPES, J.J.M E COSTA, B.M.F. Mapas vivenciais e espacialização da vida. In. **Leituras discursivas: abordagens múltiplas dos usos significativos das linguagens**. Revista Porto das Letras, vol. 9, nº 1, 2023, p. 321-335.
- LOPES, J.J.M.; KAPPOR, A. E PAULA, S.R V. A vida espacializada de bebês e crianças: legados para pensar a docência na educação infantil. In. **Docência na Educação Infantil: das Políticas Curriculares às Práticas Pedagógicas**. Cad. CEDES 43 (119), Jan-Apr, 2023. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/CC256562>>
- MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, N. (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019, p. 31-61.

MARCUSCI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definições e funcionalidade. In: DIONISIO, Ângela Paiva et all. **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 19-38.

MELLO, Dilma. Pesquisa Narrativa e formação de professores. In. CORRÊA Jr., Ronaldo (Org.). **Pesquisa narrativa: histórias sobre ensinar e aprender línguas**. 1ed.São Paulo: Pimenta Cultural, 2020.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. In. **Rev. bras. Ci. Soc.** [online]., vol.32, n.94, 2017.

MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje. In. **Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu/PR, 1(1), 2017, p. 12-32.

MIGNOLO, Walter. Desobediência Epistêmica, Pensamento Independente e Liberdade Decolonial. **Revista X, [S.I.]**, v. 16, n. 1, feb. 2021, p. 24-53.

MIGNOLO, Walter. Uma outra língua: mapas da linguística, geografias literárias, paisagens culturais. In. MIGNOLO, W. **Histórias locais/projetos globais**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2020.

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

MOTA NETO, João Colares da; STRECK, Danilo Romeu. Fontes da Educação popular na América Latina: contribuições para uma genealogia de um pensar pedagógico decolonial. In. **Educar em Revista, [S.I.]**, v. 35, n. 78, p. 2019, p. 207-223.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In. SANTOS, B.S. & MENESES, P. (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: Rojo, R. & Moura, E. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012, p. 11-31.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Introdução. In. **O fim do império cognitivo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In. SANTOS, B.S. & MENESES, P. (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Percursos para as epistemologias do Sul. In. **O fim do império cognitivo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo: Parábola. Edição do Kindle, 2014.

TAILLE, E. H.; SANTOS, A. R. Sobre escravos e escravizados: percursos discursivos da conquista da liberdade. In. **III Simpósio Nacional Discurso, Identidade e Sociedade**: Campinas, 2012.

VOGUEL, S. e GARCÍA, O. Translanguaging. In. **Oxford Research Encyclopedia**: Nova Iorque, 2017.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In. CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

## APÊNDICE A – Escola





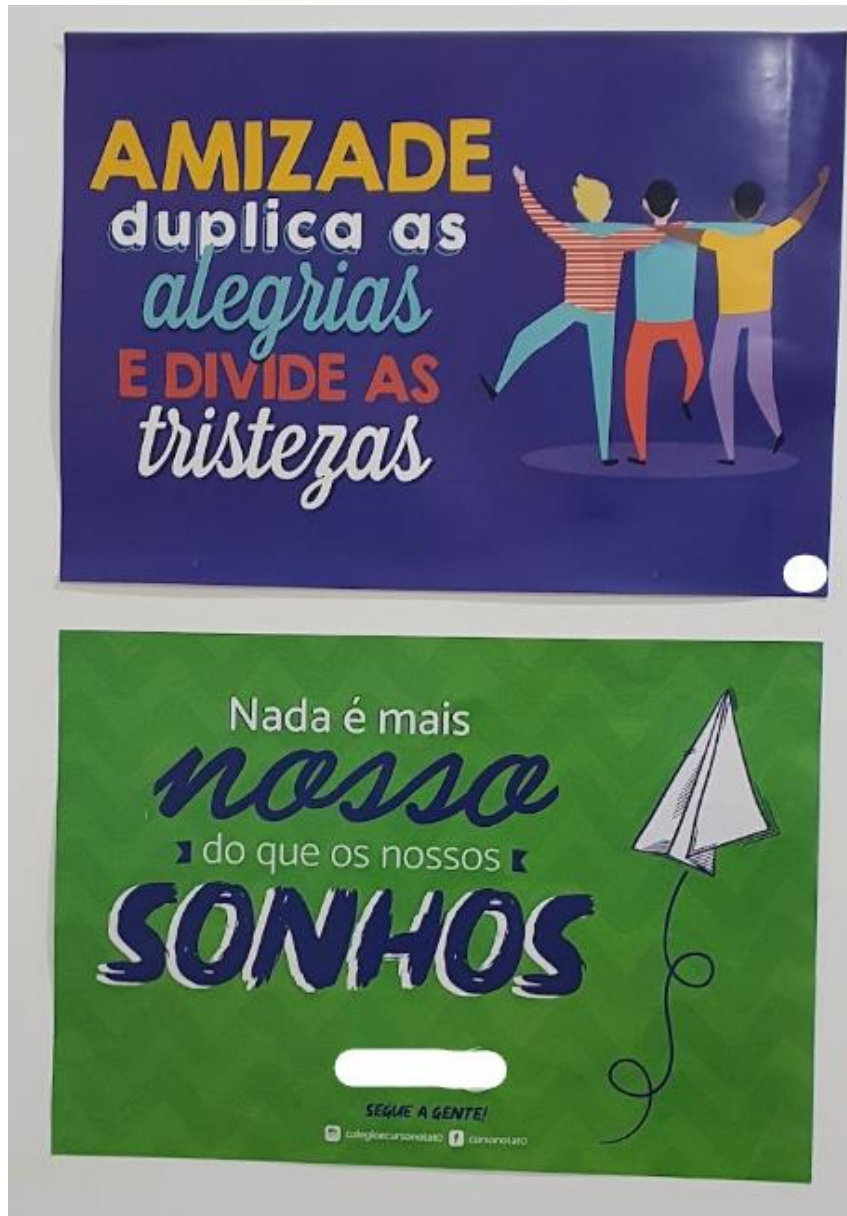


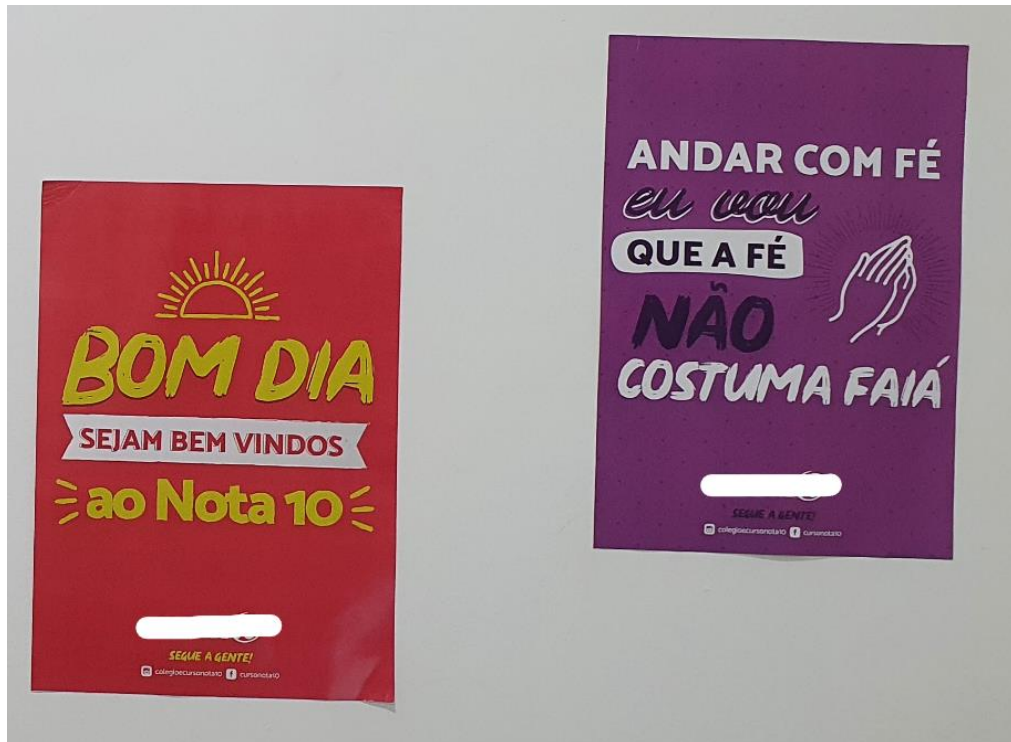








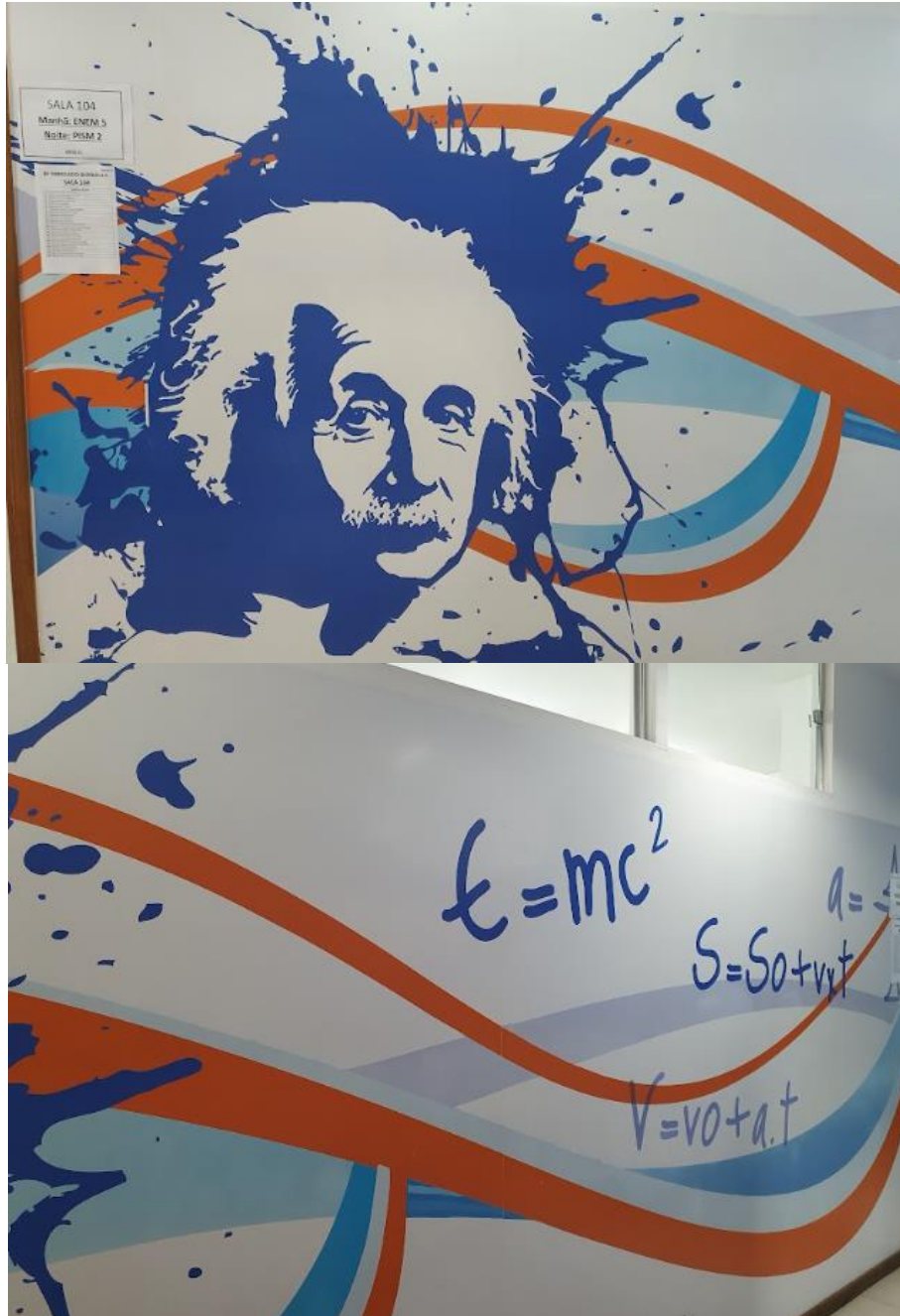












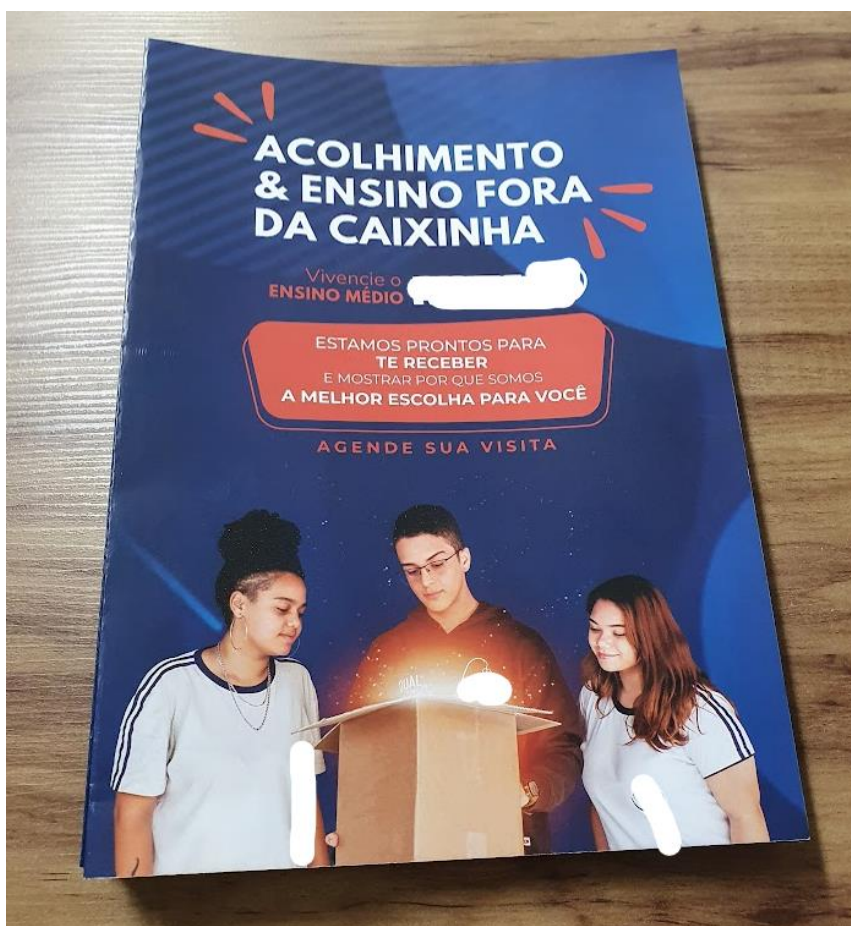












## APÊNDICE B – Cartazes

