

Vanderlei J. Zacchi  
Cláudia Hilsdorf Rocha  
organizadores

# DIVERSIDADE E TECNOLOGIAS NO ENSINO DE LÍNGUAS



Blucher Open Access



VANDERLEI J. ZACCHI  
CLÁUDIA HILSDORF ROCHA

DIVERSIDADE E TECNOLOGIAS  
NO ENSINO DE LÍNGUAS

2020

*Diversidade e tecnologias no ensino de línguas*

© 2020 Vanderlei J. Zacchi, Cláudia Hilsdorf Rocha  
Editora Edgard Blücher Ltda.

Diagramação: Laércio Flenic Fernandes

Revisão: Samira Panini

---

# Blucher

Rua Pedroso Alvarenga, 1245, 4º andar  
04531-934 – São Paulo – SP – Brasil  
Tel 55 11 3078-5366  
contato@blucher.com.br  
www.blucher.com.br

Segundo Novo Acordo Ortográfico, conforme 5. ed.  
do Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa,  
Academia Brasileira de Letras, março de 2009.

É proibida a reprodução total ou parcial por quaisquer  
meios, sem autorização escrita da Editora.

---

Todos os direitos reservados pela Editora  
Edgard Blücher Ltda.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Angélica Ilacqua CRB-8/7057

---

Diversidade e tecnologias no ensino de línguas /  
Vanderlei J. Zacchi, Cláudia Hilsdorf Rocha. – 1. ed. –  
São Paulo : Blucher Open Access, 2020.  
204p.

Bibliografia

ISBN 978-65-5506-055-3 (impresso)

ISBN 978-65-5506-056-0 (eletrônico)

Open Access

1. Ensino de línguas. I. Título. II. Zacchi, Vanderlei J.  
III. Rocha, Cláudia Hilsdorf.

20-0449

CDD 810.81-13

---

Índices para catálogo sistemático:

1. Ensino de línguas

---

# APRESENTAÇÃO

*Vanderlei J. Zacchi*  
*Cláudia Hilsdorf Rocha*

Este livro é resultado de duas ações, envolvendo principalmente duas universidades públicas: a Universidade Federal de Sergipe e a Universidade Estadual de Campinas. A primeira ação é o projeto de pesquisa Letramentos, Tecnologias Digitais e Diversidade na Formação de Professores. A segunda é a V Jornada de Educação, Linguagem e Tecnologia (JELT), que foi realizada na Unicamp em 2019. A proposta do projeto, financiado pela Capes e pela Fundação de Apoio à Pesquisa e à Inovação Tecnológica do Estado de Sergipe (Edital Fapitec-SE nº. 10/2016 – Promob)<sup>1</sup>, era formar parcerias para, por meio de ações de cooperação, discutir o cenário para a formação de professores levando-se em consideração dois aspectos da sala de aula da educação básica: a presença (ou ausência) das tecnologias digitais e a diversidade de identidades que caracteriza os estudantes nos dias atuais.

Uma dessas parcerias foi com o Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PPG-LA) da Unicamp. A V JELT foi também resultado dessa parceria e teve como um dos objetivos centrais estimular o debate no campo da

---

<sup>1</sup> A publicação deste livro também foi financiada pela Capes e Fapitec com fundos do projeto mencionado acima.

Linguística Aplicada crítica e áreas afins sobre visões e caminhos alternativos e mais evidentemente desafiadores de compreensão, engajamento e investigação ligados às mais diversas práticas educacionais e de linguagens na atualidade. No entrecruzamento dessas duas ações, surgiu o presente livro. Os capítulos que o compõem abordam dois temas principais: tecnologia e diversidades em suas relações com o ensino de línguas e a formação de professores.

No primeiro capítulo, “Diversidade e tecnologias: o que têm a dizer professores de inglês de Sergipe?”, as autoras Ana Karina de Oliveira Nascimento e Marlene de Almeida Augusto de Souza analisam dados coletados na pesquisa mencionada acima, procurando entender a maneira como os professores de inglês de Sergipe lidam com as incertezas trazidas pela diversidade e pelas tecnologias. A partir dos dados coletados foi possível identificar algumas questões que podem orientar os possíveis encaminhamentos na organização dos cursos de formação de professores de modo a prepará-los para lidar com as incertezas nas salas de aula decorrentes da presença da diversidade e das tecnologias digitais. As autoras concluem que, tanto em um caso quanto em outro, é preciso encaminhar discussões que apontem para a importância de os professores criarem condições para que seus alunos problematizem e questionem a maneira como a sociedade está organizada – uma sociedade que exclui determinados grupos do acesso às tecnologias e do acesso às escolas e a outros espaços – e principalmente as consequências de tal exclusão.

Na sequência, Cláudia Hilsdorf Rocha e Denise Bertoli Braga apresentam o texto “Pluralidades em português brasileiro: uma proposta de aprendizagem virtual de línguas atrelada à reflexão crítica sobre diversidade cultural”, no qual discutem a importância das tecnologias digitais e móveis na educação linguística crítica em línguas estrangeiras. De modo mais específico, essa discussão mais ampla está relacionada ao debate acerca de cursos denominados virtuais, massivos e abertos (MOOCs) e orientados para a aprendizagem de uma língua estrangeira (LMOOCs). Nesse contexto, as autoras discorrem sobre os desafios e possibilidades dessa nova modalidade de aprendizagem a partir da análise de um LMOOC intitulado *Pluralidades em Português Brasileiro* (PPB), desenvolvido na plataforma Coursera, por uma equipe de professores e colaboradores vinculados à Universidade de Campinas, entre 2014 e 2015. O conjunto de questões apresentadas no capítulo revela a importância de uma política educacional mais fortemente pautada pelas ideias de justiça e de equidade social, de modo que as ações ligadas à educação virtual em larga escala venham proporcionar, de forma mais consistente, a construção de iniciativas preocupadas com as pluralidades e,

assim, com o desenvolvimento de cursos mais marcadamente acessíveis, seguros, motivadores, socialmente representativos e reflexivos.

No terceiro capítulo, “Língua estrangeira, educação e diversidade: um olhar sobre discursos extremistas na prática pedagógica em língua estrangeira”, Kawachi, Vivacqua e Aquino apresentam um trabalho desenvolvido com sequências didáticas no ensino de língua inglesa e de língua portuguesa para estrangeiros. A proposta se constrói sobre concepções de língua e de prática pedagógica que têm em comum a preocupação de desenvolver o trabalho com letramento crítico simultaneamente à apropriação consciente de elementos linguísticos e discursivos no ensino de línguas. Como resultado, os autores demonstram como, a partir dessa prática baseada em sequências didáticas sobre temas polêmicos, é possível não só promover mais autonomia para os alunos, mas também que eles aprendam a língua estudada enquanto efetivamente a utilizam, em situações nas quais eles realmente querem se inserir porque têm o que dizer e querem se manifestar.

Formação e trabalho colaborativos de professoras(es) de francês para a construção de práxis transformadoras, o quarto capítulo, de Tatiana da Silva Figuerêdo e Mariana R. Mastrella-de-Andrade, aborda o papel da formação colaborativa na transformação da práxis docente a partir de um projeto elaborado em uma unidade escolar pública do Distrito Federal especializada no ensino de línguas estrangeiras, um dos chamados Centros Interescolares de Línguas. O projeto foi elaborado por um grupo de quatro professores de francês de um desses centros em torno da ausência de atividades relevantes para a educação antirracista nas escolas de línguas em geral. O capítulo aborda o desenvolvimento do projeto com base numa visita dos alunos à exposição *Ex Africa* em Brasília e atividades subsequentes. As autoras argumentam que todo o desenho do projeto só foi possível porque houve diversas vozes trabalhando colaborativamente para a construção de algo que fosse significativo para as professoras e especialmente para os alunos, permitindo a manifestação das suas subjetividades. Como resultado, as diversas identidades dos professores e alunos permitiram um dimensionamento criativo do projeto e uma adesão importante.

Na sequência, Maria Amália Vargas Façanha e Simone Lucena apresentam o texto “Letramentos e leituras multimodais de materiais didáticos e as aulas de inglês”, buscando compreender de que maneira as teorias dos letramentos poderiam contribuir para a expansão de perspectivas de docentes de inglês quanto à multimodalidade presente nos materiais didáticos, considerando-se o papel que o ensino de língua inglesa pode desempenhar na formação da cidadania crítica. A pesquisa foi desenvolvida no contexto de um curso de extensão, de formação

continuada, envolvendo docentes de inglês de escolas da rede pública do estado de Sergipe. O eixo principal da pesquisa, assim como do curso ministrado, girou em torno do livro didático, multimodalidade e a prática docente. Ao final, as autoras chegam à conclusão de que as problematizações propostas através de práticas embasadas nas teorias dos letramentos contribuíram para a ampliação dos olhares dos docentes participantes do curso, que demonstraram reconhecer a necessidade de ressignificação de práticas que ainda possam atribuir aos elementos multimodais o papel secundário de auxiliares da interpretação de textos escritos, desconsiderando toda a carga política e ideológica neles presentes.

No sexto capítulo, “A presença da discussão de gênero nos livros didáticos de história e língua portuguesa”, Dánie Marcelo de Jesus e Luís César Castrillon Mendes discutem como as questões em torno da temática de gênero vêm sendo materializadas em livros didáticos de língua portuguesa e de história no Brasil. Assim como no capítulo anterior, o livro didático, em especial vinculado ao PNL D, assume papel central. Os autores informam que a escolha desse tema se tornou bastante pertinente após os constantes debates acerca da implementação e/ou proibição da discussão concernente aos estudos de gêneros, que parecem trazer um efeito retroativo na produção de material didático criado no Brasil. Após uma análise das cinco coleções do PNL D 2015 de língua portuguesa e de história mais utilizadas por professores e professoras no Brasil, os autores constataram, entre outros aspectos, que a questão do gênero está identificada com a história ou com o protagonismo das mulheres nas narrativas, persistindo o dualismo homem X mulher. Assim, outras distinções na diferença entre esses gêneros não aparecem.

No capítulo seguinte, Nara Hiroko Takaki faz uma discussão sobre a maneira como alunos de graduação de um curso de Letras Português-Inglês mesclam narrativas e dança para reiterar identidades enquanto desenvolvem a criatividade e a ética. O texto, intitulado “Language teacher education in Brazil: a nexus of narratives and dancing from a Southern decolonial perspective”, segue, entre outros, os conceitos de linguagem de Bakhtin e de pedagogia crítica de Paulo Freire. A autora aponta que explorar condições para formas criativas de avaliação é possível na formação de professores de línguas. Assim, criticidade, criatividade e tecnologia podem ser ferramentas poderosas para ressignificar sentidos e ocupar uma zona de contato diferente.

O oitavo capítulo, de autoria de Vanderlei J. Zacchi, volta-se à temática da vivência ética dos jogos digitais, sob o título “Escolhas pessoais mas nem tanto: a construção da ética em jogos digitais”. Neste texto, o autor discorre

sobre o conceito de ética e problematiza as noções de agência e autonomia, a fim de amparar a análise do jogo *The Cave*. Zacchi argumenta que a simulação vivenciada nos jogos dialoga com a vida cotidiana, uma vez que a experimentação em contexto ficcional se realiza de maneira (perform)ativa, envolvendo, geralmente, também o nível corporal. Além disso, as experiências de realidade proporcionadas pelos jogos digitais são compreendidas, na visão do autor, como processos de constituição performativa, na medida em que não há como separar nossas identidades como jogadores de nós mesmos como sujeitos. As discussões oferecidas neste capítulo inserem, ainda, os jogos digitais no âmbito do novo *ethos* promovido pelas tecnologias digitais na sociedade contemporânea, ressaltando as relações de colaboração e agência compartilhada que emergem das experiências vivenciadas por entre as complexas e tênues fronteiras entre o jogo e a vida. Nessas condições, é possível concluir que a construção da ética em jogos digitais alinha-se à ideia de ação no mundo, a partir da qual regras e comportamentos são (re)negociados continuamente, com vistas à (re) construção social e ao bem comum.

Encerrando esta coletânea, temos o nono capítulo, escrito por Alastair Pennycook. O texto, intitulado “Critical and posthumanist applied linguistics”, constitui-se a partir das respostas do autor a perguntas previamente enviadas pelos organizadores deste volume a partir da apresentação de uma conferência pelo autor na V JELT. O propósito central das questões apresentadas recai no aprofundamento das discussões sobre o caráter pós-humanista da linguística aplicada contemporânea e seus possíveis efeitos para a (re)construção de agendas no campo dos estudos das linguagens e áreas afins. A tessitura do texto desenvolvido por Pennycook evidencia a complexa articulação de uma gama variada de ideias, que se ocupam, de modo mais proeminente, do fortalecimento de um projeto interessado na luta contra as forças neoliberais de mercado e os discursos xenofóbicos que têm imperado no mundo, de forma crescente e desenfreada, afetando violentamente as pessoas e o planeta. O capítulo mostra-se, assim, tanto um convite à reflexão sobre concepções e modos de pensar e fazer ciência hoje em dia, como um chamado para a urgência da construção de formas outras de ação no mundo, que se mostrem potencialmente mais abertas, descentradas e pacíficas, ao mesmo tempo em que revelem uma força vital de reconexão com o planeta como um todo.

Em meio à diversidade de temas, focos e olhares presentes nos capítulos aqui reunidos, desejamos que a leitura desta coletânea possa ser interessante, desafiadora e instigante. Que juntos possamos, por meios dos textos

apresentados, permitir e encorajar a confluência de ideias, diálogos e projetos alternativos e transformadores no campo da educação linguística em sua interface com as tecnologias.

---

# SUMÁRIO

- 1. DIVERSIDADE E TECNOLOGIAS: O QUE TÊM A DIZER PROFESSORES DE INGLÊS DE SERGIPE? .....11**  
*Ana Karina de Oliveira Nascimento*  
*Marlene de Almeida Augusto de Souza*
- 2. PLURALIDADES EM PORTUGUÊS BRASILEIRO: UMA PROPOSTA DE APRENDIZAGEM VIRTUAL DE LÍNGUAS ATRELADA À REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE DIVERSIDADE CULTURAL..... 31**  
*Cláudia Hilsdorf Rocha*  
*Denise Bertoli Braga*
- 3. LÍNGUA ESTRANGEIRA, EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE: UM OLHAR SOBRE DISCURSOS EXTREMISTAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA.....59**  
*Guilherme Jotto Kawachi*  
*Maria Victoria Guinle Vivacqua*  
*Patrícia Aquino*
- 4. FORMAÇÃO E TRABALHO COLABORATIVOS DE PROFESSORAS(ES) DE FRANCÊS PARA A CONSTRUÇÃO DE PRÁXIS TRANSFORMADORAS ..... 79**  
*Tatiana da Silva Figuerêdo*  
*Mariana R. Mastrella-de-Andrade*
- 5. LETRAMENTOS E LEITURAS MULTIMODAIS DE MATERIAIS DIDÁTICOS E AS AULAS DE INGLÊS..... 97**  
*Maria Amália Vargas Façanha*  
*Simone Lucena*
- 6. A PRESENÇA DA DISCUSSÃO DE GÊNERO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA E LÍNGUA PORTUGUESA .....117**  
*Dánie Marcelo de Jesus*  
*Luís César Castrillon Mendes*

<b>7. LANGUAGE TEACHER EDUCATION IN BRAZIL: A NEXUS OF NARRATIVES AND DANCING FROM A SOUTHERN DECOLONIAL PERSPECTIVE.....</b>	<b>137</b>
<i>Nara Hiroko Takaki</i>	
<b>8. ESCOLHAS PESSOAIS MAS NEM TANTO: A CONSTRUÇÃO DA ÉTICA EM JOGOS DIGITAIS .....</b>	<b>163</b>
<i>Vanderlei J. Zacchi</i>	
<b>9. CRITICAL AND POSTHUMANIST APPLIED LINGUISTICS.....</b>	<b>179</b>
<i>Alastair Pennycook</i>	
<b>SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES .....</b>	<b>197</b>

## DIVERSIDADE E TECNOLOGIAS O QUE TÊM A DIZER PROFESSORES DE INGLÊS DE SERGIPE?<sup>1</sup>

*Ana Karina de Oliveira Nascimento  
Marlene de Almeida Augusto de Souza*

### 1. INTRODUÇÃO

Um dos papéis dos formadores de professores é criar condições para que os professores (em formação) reconheçam a necessidade de lidar atualmente com uma série de incertezas (ZACCHI, 2015; ZACCHI, NASCIMENTO, 2019). Muitas delas são geradas por dois aspectos presentes nas salas de aula: a diversidade e as tecnologias digitais. Como os professores foram e têm sido preparados para lidar com essas questões, hoje inegavelmente presentes em sala de aula e discutidas em várias pesquisas (FERREIRA, 2014; MONTE MÓR, 2015; NASCIMENTO, 2014; ZACCHI, NASCIMENTO, 2019)?

É partindo dessa pergunta que foi conduzido, na Universidade Federal de Sergipe (UFS), o projeto de iniciação científica “Formação de professores de inglês numa era de incertezas”, cujos objetivos principais foram: realizar um levantamento sobre as expectativas que os professores de inglês em Sergipe têm sobre seus alunos, tanto na atualidade quanto no futuro próximo; analisar como professores de inglês em Sergipe veem e lidam com a diversidade identitária dos

---

<sup>1</sup> Este trabalho é decorrente de projeto de pesquisa financiado pela Capes e Fapitec (Edital Fapitec-SE nº 10/2016 – Promob) e coordenado por Vanderlei J. Zacchi.

seus alunos; e examinar como professores de inglês em Sergipe lidam com o conhecimento prévio que os alunos têm sobre as tecnologias digitais.

Para a realização da pesquisa, conduzida por 3 professores pesquisadores, 1 mestranda e 2 graduandos pesquisadores bolsistas<sup>2</sup>, delineada como qualitativa de cunho interpretativista (ANDRÉ, 2004; MOITA LOPES, 1994), optamos pelo uso de questionários, entrevistas semi estruturadas e grupo focal (MAZZA; MELO; CHIEZA, 2009), nesta ordem. A pesquisa foi conduzida no período entre 2017 e 2019.

Participaram das duas primeiras fases da pesquisa – levantamento de dados por meio de questionários e entrevistas – professores de inglês da rede pública de Sergipe, sendo no mínimo um por Diretoria Regional de Ensino (DRE), conforme divisão adotada pela Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe (Seduc)<sup>3</sup>, de forma a cobrirmos uma maior área do estado de Sergipe. Fizeram também parte da pesquisa alunos do curso de Letras Português-Inglês e Inglês da UFS, estes sendo do primeiro e do último anos. O nosso intuito com essa escolha era confrontar visões em diferentes estágios da formação inicial. Assim, tivemos 53 graduandos e 19 professores da rede estadual respondendo às perguntas abertas presentes no questionário. Na fase de entrevistas contamos com a participação de 10 graduandos e 10 professores, entrevistados por cerca de uma hora. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas.

No que concerne ao grupo focal, fizeram parte os 6 pesquisadores descritos anteriormente, 3 professores da rede pública e 4 graduandos, sendo 2 matriculados no início do curso e 2 concluintes. Para esta fase da pesquisa, em virtude da distância e falta de disponibilidade de alguns professores de participarem aos sábados à tarde na UFS, apenas professores lotados na DEA<sup>4</sup> e DR-08<sup>5</sup>, portanto, mais próximos da universidade, participaram do grupo focal. Nestes encontros, também gravados em áudio e vídeo, tivemos a chance de desenvolver discussões sobre os temas da pesquisa: diversidade e tecnologias

---

<sup>2</sup> Uma era bolsista CNPq e o outro era bolsista da Coordenação de Pesquisa (COPES) da UFS.

<sup>3</sup> A Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe divide o estado em 10 áreas, quais sejam: DEA (que cobre a região da capital, Aracaju) e DRE-01 a DRE-09. Mais informações sobre as cidades que fazem parte de cada diretoria, ver: <https://www.seed.se.gov.br/redeEstadual/escolas-rede.asp>. Acesso em: 21 fev. 2019.

<sup>4</sup> Diretoria de Educação de Aracaju.

<sup>5</sup> Diretoria Regional de Educação 08 em que estão incluídas as escolas dos municípios localizados próximos a Aracaju, quais sejam: Nossa Senhora do Socorro, São Cristóvão, Laranjeiras, Barra dos Coqueiros, Itaporanga D'Ajuda, Riachuelo, Santa Rosa de Lima e Santo Amaro das Brotas.

digitais. Por fim, contamos ainda, como instrumento de pesquisa, com os diários de campo dos pesquisadores.

No caso deste artigo, escrito por duas das professoras pesquisadoras participantes do projeto, o objetivo é analisar os dados coletados ao longo da pesquisa, visando entender de que maneira os professores de inglês de Sergipe entendem e lidam com as incertezas trazidas pela diversidade, descritas e analisadas na primeira seção, e pelas tecnologias, descritas e analisadas na segunda seção. A partir dos dados coletados foi possível identificar algumas questões que podem orientar os possíveis encaminhamentos na organização dos cursos de professores de modo a prepará-los para lidar com as incertezas nas salas de aula decorrentes da presença da diversidade e das tecnologias digitais.

## **2. A INCERTEZA TRAZIDA PELA DIVERSIDADE**

Nesta seção, serão descritos e analisados os dados de um dos objetivos específicos do plano de trabalho “Formação de Professores de Inglês e Diversidade” do projeto de iniciação científica “Formação de professores de inglês numa era de incertezas”. O objetivo do plano de trabalho foco desta seção é: “Fazer um levantamento de como [esses] professores enxergam o outro, o diferente e o desconhecido”.

Os dados apresentados e analisados nesta seção se referem apenas a um dos instrumentos da primeira etapa, a saber, os questionários respondidos por 23 ingressantes e 30 concluintes nos cursos de Letras Inglês e Letras Português-Inglês da UFS.

Dentre as perguntas do questionário, uma delas estava voltada especificamente para as questões da diversidade: “(1) Que aspectos da diversidade podem ou devem ser abordados nas aulas de inglês? (2) Quando esses aspectos podem ou devem ser abordados? (3) Você já passou por alguma situação envolvendo a diversidade durante uma aula? Se sim, como foi?”. Apesar de a pergunta ter sido colocada no questionário como se fosse uma única, na verdade, há três perguntas em uma. A análise inicial revelou dados com informações muito ricas e relevantes em relação a cada uma dessas três perguntas. Como o artigo é limitado pelo espaço, aqui o foco estará nas respostas dadas apenas à primeira pergunta: “Que aspectos da diversidade podem ou devem ser abordados nas aulas de inglês?”.

Desde o início a escola era o espaço onde se deveria transmitir apenas um determinado conhecimento preestabelecido, excluindo e silenciando

conhecimentos produzidos por grupos não reconhecidos socialmente. Pesquisadores como Paulo Freire, por exemplo, começaram a discutir sobre a importância de reconhecer os saberes trazidos pelos alunos. Sousa Santos (2007) amplia essa discussão e propõe um “pensamento pós abissal”, o qual considera os conhecimentos para além do que é produzido no “norte”, por um determinado grupo privilegiado e reconhecido. Na perspectiva do autor, do outro lado do “abismo”, no sul, nos grupos (étnicos, sociais, de gênero, dentre outros) excluídos, também são produzidos conhecimentos igualmente válidos.

Tais pesquisas permitiram novos olhares sobre os eventos nas salas de aula. Conseqüentemente, problemas recorrentes – evasão escolar, dificuldades de aprendizagem, brigas e intolerância entre os alunos, por exemplo – passaram a ser analisados tendo como base as discussões sobre questões étnicas, de gênero, de classe social, religiosidade, dentre outras.

O reconhecimento da presença da diversidade nas salas de aula, no caso deste artigo mais especificamente nas aulas de inglês, e as discussões mais sistematizadas sobre a diversidade em todos os âmbitos da sociedade indicaram a urgência em se entender as incertezas e ambiguidades que os professores têm de enfrentar em sala de aula. Segundo Zacchi (2015), preparar os futuros professores para lidarem com o inesperado é, pois, uma tarefa indispensável na formação de professores hoje em dia.

Como mencionado anteriormente, nesta seção, apresentamos os dados referentes aos questionários aplicados a 23 ingressantes e 30 concluintes dos cursos de Letras Inglês e Letras Português-Inglês. Analisaremos especificamente as respostas à primeira parte da pergunta – “Que aspectos da diversidade podem ou devem ser abordados nas aulas de inglês?”. Dos 23 ingressantes, apenas 18 responderam a esta pergunta, e entre os concluintes, dos 30, 29 responderam. Ou seja, analisaremos um total de 47 respostas.

Tabela 1

	23 INGRESSANTES	30 CONCLUINTES
<b>PARTE 1</b> (Que aspectos da diversidade podem ou devem ser abordados nas aulas de inglês?)	18	29
	<b>Total: 47</b>	

Diante dessa tabela, chamamos atenção para o fato de que, dos 53 participantes que responderam ao questionário, 5 não responderam esta pergunta. Essa quantidade alta de alunos que responderam pode indicar que eles reconhecem a

necessidade de pensar a abordagem do tema diversidade nas aulas de inglês. Tal preocupação é compartilhada por Tilio e Souto (2014, p. 48): “o ensino de língua estrangeira é um espaço privilegiado para a discussão de questões socialmente relevantes, [tais como gênero e sexualidade] uma vez que trata do ensino de linguagem através do uso da linguagem”.

Agrupamos as respostas apresentadas pelos participantes da pesquisa em quatro temas: (1) Gerais Especificados, são temas mais amplos, mas que os alunos denominaram (raça, gênero, religião, dentre outros); (2) Gerais Não Especificados, respostas como “no âmbito geral”, “todos os assuntos”; (3) Língua/Cultura Geral, casos nos quais os alunos não especificam um determinado grupo, país; (4) Língua/Cultura-Inglês, casos em que os alunos especificam algum país onde o inglês predomina. Além disso, calculamos a quantidade de ingressantes e concluintes que indicaram cada um dos temas. A Tabela 2 a seguir resume os dados:

Tabela 2

<b>Temas</b>	<b>18 Ingressantes</b>	<b>29 concluintes</b>
Gerais Especificados	9	16
Gerais Não Especificados	4	7
Língua/Cultura Geral	3	3
Língua/Cultura-Inglês	2	2

Vale destacar aqui que a média de ingressantes e concluintes que responderam mencionando cada um dos temas é muito parecida, quase 50% em gerais especificados (9 respostas de 18, e 16 de 29) e 25% em gerais não especificados (4 respostas de 18, e 7 de 29); e 10% mencionaram tanto língua/cultura geral quanto língua/cultura-inglês (3 e 2 respostas respectivamente de 18, e 3 e 2 de 29). Ou seja, o fato de os alunos já estarem concluindo o curso de formação de professores não determinou como eles entendem as possíveis maneiras de abordar os temas sobre diversidade nas aulas de inglês.

No grupo de temas “Gerais especificados”, entre os ingressantes 30% e entre os concluintes 50% mencionaram questões relacionadas à etnia (raça, etnia, raça/etnia, cor) com predominância do termo raça, e 25% e 40% respectivamente citaram questões relacionadas a gênero (gênero; gêneros; orientação sexual; orientações sexuais; diversidade sexual; sexualidade; sexual (gênero); diferentes tipos de mulher). 10% dos concluintes mencionaram tanto questões relacionadas à religião e às diferenças de classe social, enquanto apenas 1% dos

ingressantes apresentou esses temas como possíveis. Além disso, é interessante observar que apenas um entre os ingressantes citou a questão das diferenças de idade, enquanto, nenhum dos concluintes mencionou. Ou seja, apesar de idade (crianças e idosos) ser um dos aspectos mencionados no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD – BRASIL, 2018, p. 32) a ser abordado no ensino de línguas – “promover a educação e cultura em direitos humanos, afirmando os **direitos de crianças e adolescentes**, bem como o conhecimento e vivência dos princípios afirmados no **Estatuto do Idoso**” –, nenhum aluno concluinte fez tal citação. A Tabela 3 resume as informações encontradas nas respostas.

Tabela 3

<b>Temas: Gerais Especificados</b>	<b>18 Ingressantes</b>	<b>29 Concluintes</b>
Outros/etc.	4	6
Raça; Etnia; Raça/Etnia;	6	13
Gênero; Gêneros; Orientação sexual; Orientações sexuais; Diversidade sexual; Sexualidade; Sexual (gênero); Diferentes tipos de mulher	4	12
Religião	2	4
Diferenças de classe; social; classes sociais; econômico	1	4
Família	1	1
Diferenças de idade	1	0
Grupos minoritários	0	1
Crença	0	1
Bullying	1	0

Para Ferreira (2014, p. 96), é preciso entender “as identidades sociais de raça, de gênero, e de sexualidade como construídas social, histórica e discursivamente, e que as questões de classe estão imbricadas quando abordamos sobre os temas, e não podemos perder a dimensão das questões de poder que as identidades sociais carregam”. Isso significa ter claros os temas relacionados à diversidade que precisam ser abordados, especificando “raça, gênero, classe social, religião, idade”, porque se tornam o ponto de partida para problematizá-los refletindo de forma crítica para além das perspectivas hegemônicas e de opiniões limitadas ao senso comum.

No grupo de temas “Gerais Não Especificados” algumas das palavras mais citadas foram: “no âmbito geral”; “todos”; “todos os assuntos”; “aspectos”; “todos os aspectos”. Nesses casos, é possível entender que para esses alunos

a palavra “diversidade” contempla todas as questões que realmente devam ser abordadas, como previstas no PNLD (BRASIL, 2018): promover positivamente a imagem da mulher, de afrodescendentes e dos povos do campo; a cultura e história afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros; abordar a temática de gênero, das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial; respeito e valorização da diversidade. No entanto, pelo agrupamento discutido anteriormente – temas “Gerais Especificados” – é possível observar que alguns temas são mais lembrados – gênero e etnia – enquanto que outros igualmente importantes são pouco mencionados, como por exemplo, religião e idade. Além disso, o fato de não especificarem quais temas devam ser abordados passa a ideia de que nenhum assunto, aspecto seja mais relevante que outros, ou deva ser abordado de forma mais sistematizada.

Pesquisas mostram a necessidade e importância de tratar todos os temas da diversidade – etnia, gênero, idade, classe social, necessidades especiais, conforme listado no PNLD – considerando que a perspectiva mais recorrente na educação sempre excluiu e silenciou tais grupos. Portanto, abordá-los especificamente significa não apenas incluí-los no contexto escolar, como também ressignificá-los procurando entender o que representou/representa a exclusão e o silenciamento desses grupos, e como as relações de poder reforçam a visão hegemônica (FERREIRA, 2014).

Outro aspecto a ser observado nas respostas dos alunos agrupados em “Temas: Gerais Não Especificados” é que eles acrescentaram informações relacionadas a como “todos os assuntos”, “todos os aspectos” devam ser abordados. Dois alunos ingressantes usaram as seguintes expressões: “forma bem natural” e “os alunos sintam-se à vontade para falar”. Normalmente, a expressão “de forma natural” passa a ideia de que não se deve chamar atenção, provocar polêmica em relação ao tema. Entende-se que, deste modo, fica garantida a ausência de conflito, de discordância.

Outro aluno ingressante colocou que o tema diversidade precisa ser abordado de modo que “os alunos sintam-se à vontade para falar”. Ambas as respostas, a mencionada anteriormente e essa, se complementam se entendemos que a “forma natural” da diversidade já é, por regra, conflituosa. No entanto, normalmente tendemos a ignorar tais conflitos, minimizando-os na tentativa de buscar uma paz e um consenso idealizados entre os envolvidos. Segundo Menezes de Souza (2011, p. 298) a dimensão ética da educação envolve o reconhecimento da diferença, do conflito. Cabe ao professor, portanto, envolver o aluno

no processo conflitante e doloroso do confronto entre interpretações e valores diferentes. Precisamos educar para a diferença, preparar para o conflito, se não a gente vai entender que toda vez que surge uma diferença ela precisa ser eliminada. O educando deve perceber as consequências que suas interpretações e valores podem ter sobre o outro, que ele e o outro possuem interpretações e valores diferentes: essa é a dimensão ética.

No contato com o outro, reconhecendo as diferenças, é possível refletir sobre nossas próprias perspectivas entendendo que elas podem ter sido construídas com base em uma visão hegemônica, sendo, portanto, excludentes e silenciadoras.

No caso dos alunos concluintes, dois deles também apresentaram a forma como a diversidade precisa ser abordada nas aulas: “visão respeitosa acerca das diferenças” e “valorização da diversidade e a problematização de preconceitos”. Ambas as colocações apresentam ideias discutidas por pesquisadores que tratam das questões de diversidade (FERREIRA, 2014; TÍLIO; SOUTO, 2014). Eles afirmam a necessidade de reconhecer que a regra é a diversidade e, portanto, é preciso valorizá-la, problematizando os preconceitos.

A Tabela 4 sintetiza as respostas dos alunos que não especificaram os temas sobre diversidade a serem abordados nas aulas de inglês.

Tabela 4

**Temas: Gerais Não Especificados**

**4 de 18 Ingressantes**

**4 de 29 Concluintes**

[...] é importante abordar sobre a diversidade **no âmbito geral**, visando ampliar e abrir a mente dos alunos.

Acredito que **todos os assuntos** sobre diversidade devem ser abordados.

**Todos os aspectos** devem ser abordados e de uma **forma bem natural** pois é algo a ser celebrado. Podem ser abordados os **aspectos** que fizeram com que **os alunos sintam-se à vontade para falar sobre**.

**Todos** que os alunos podem entrar em contato.

[...] **todos os aspectos** de diversidade deveriam ser abordadas de forma gradativa a depender da faixa etária do aluno e de forma contextualizada.

[...] o mundo carece de **visão respeitosa acerca das diferenças**.

A importância da **valorização da diversidade** e a **problematização de preconceitos** gerados pela intolerância à diversidade poderiam ser abordados.

As respostas agrupadas nos temas 3 e 4 foram respondidas por 3 ingressantes (de um total de 18) e 3 concluintes (de um total de 29). Em ambos os casos, os participantes da pesquisa mencionaram “língua e cultura”.

Inicialmente, consideramos importante observar que quando esses alunos entendem “língua e cultura” como possíveis aspectos da diversidade, interpretamos que eles não consideram a linguagem como o lugar da construção da

diversidade de raça, gênero, classe social, idade. Aqui fazemos uso da definição de linguagem apresentada por Monte Mór (2015, p. 41): “construção discursiva de uma determinada comunidade socialmente impregnada por ideologias”, já que, ainda segundo a autora, tem natureza política, em função das relações de poder nela presentes, e é, portanto, permeada de ideologias.

Apesar de os dois grupos mencionarem “língua e cultura”, eles serão discutidos separadamente porque citam exemplos de forma diferente. Enquanto no grupo 3, as respostas fazem referência à “língua e cultura” de um modo geral, no grupo 4, os alunos especificaram algum país em que o inglês é a língua falada.

No grupo 3 – Língua/Cultura Geral – três alunos ingressantes responderam sobre o ensino de cultura “dos países / povos estrangeiros / geral”. Apesar de a pergunta fazer referência especificamente às aulas de inglês, eles falam em ensino de cultura “geral”. Além disso, em algumas respostas, tanto os alunos ingressantes quanto os concluintes usam palavras e expressões, como por exemplo “cultura e diversidades culturais; visões; comunidade”, sem especificar se essa cultura, visão, comunidade é inglesa, e, se for inglesa, se se refere a algum país cuja língua oficial seja o inglês.

Outro aspecto a ser observado nas respostas reunidas no grupo 3 está relacionado ao fato de os ingressantes especificarem o tipo de diversidade a ser tratada em termos de língua, “dialetos; gírias”; e em termos de cultura, “comidas/ culinária; música”. No grupo de concluintes, eles mencionaram apenas questões relacionadas à cultura, “alimentação; costumes”.

A Tabela 5 resume as respostas relacionadas à língua e cultura no geral dadas pelos alunos:

Tabela 5

<b>Temas: Língua/Cultura Geral</b>	
<b>3 de 18 Ingressantes</b>	<b>3 de 29 Concluintes</b>
Cultura e Diversidades culturais; Cultura, visões	Cultura e Diversidades culturais
	Comunidade
	Diversidade regional como índio e pessoas de áreas rurais
dialetos, gírias	
comidas/culinária,	Alimentação; costumes
música	
dos países/povos estrangeiros/geral	

No grupo 4 (abaixo), os alunos também fazem referência à diversidade relacionada à língua e cultura especificando que são aquelas em inglês. Um dos concluintes afirma: “A diversidade linguística seria ideal, pois o aluno veria que o **inglês** não está somente na Inglaterra e U.S.A.”, e um dos alunos ingressantes lista exemplos de países além dos Estados Unidos e Inglaterra: “[...] países diferentes e que falam a língua inglesa; **estadunidense, australiano, indiano, sul-africano, entre outros**”. Em ambos os casos, é interessante observar que os alunos não reproduzem a ideia recorrente de que inglês se refere apenas à Inglaterra ou aos Estados Unidos, normalmente presente em perguntas como “você fala inglês americano ou da Inglaterra?”.

Tanto nas respostas agrupadas na Tabela 5 quanto na 6 (abaixo), é possível identificar uma visão essencialista, estrutural de língua e cultura. A resposta de um dos alunos ingressantes exemplifica como a língua é entendida: “diversidade de sotaques, pronúncias e palavras/vocabulário em inglês”. Nessa perspectiva de língua como partes – sotaque, pronúncia, palavras – ignora-se todo o contexto sócio-histórico no qual são construídos os sentidos sobre as questões de gênero, raça, classe social, idade, por exemplo. Consequentemente, os sentidos são naturalizados. Por exemplo, apesar de ser perceptível que as pessoas têm diferentes sotaques, apenas um deles é tido como o “certo”, ao qual todos precisam se adequar (falar com sotaque americano ou inglês). Nesses casos, dificilmente se questiona o porquê e, quando se justifica, são com ideias defendidas pelo senso comum. Tal atitude gera a exclusão principalmente dos grupos minoritários, prevalecendo a perspectiva daqueles que detêm o poder. Segundo Monte Mór (2015, p. 41, 45) ao entendermos que a linguagem é uma “construção discursiva de uma determinada comunidade socialmente impregnada por ideologias”, criamos a “possibilidade de reconstruir sentidos dados ou construir novos sentidos [...] para uma prática e ampliação de leitura de mundo e, eventualmente, para transformações que se percebam necessárias”.

A Tabela 6 resume as respostas dos alunos que associaram o ensino de diversidade à língua/cultura em inglês.

Tabela 6

**Temas: Língua/Cultura – Inglês****3 Ingressantes**

países diferentes e que falam a língua inglesa: **estadunidense, australiano, indiano, sul-africano**, entre outros diversidade de sotaques, pronúncias e palavras/vocabulário **em inglês**

**3 Concluintes**

A diversidade linguística seria ideal, pois o aluno veria que o inglês **não** está **somente na Inglaterra e U.S.A.**

Comunidade

Aspectos culturais da língua associados à realidade.

### 3. A INCERTEZA TRAZIDA PELA TECNOLOGIA

Nesta seção serão apresentados e discutidos os dados levantados a partir da aplicação do questionário e de entrevistas com perguntas referentes especificamente às questões das tecnologias feitas aos participantes da pesquisa.

O questionário aplicado a professores e graduandos participantes da pesquisa continha 4 perguntas, sendo uma delas mais diretamente ligada à temática das tecnologias: “Como você lida com os conhecimentos dos alunos relacionados a tecnologia? Que aspectos relacionados à tecnologia podem ou devem ser abordados em sala de aula?”. Por sua vez, 2 outras perguntas davam margem a possíveis respostas abordando a temática da tecnologia: “Quais materiais didáticos você utiliza em sala? Por quê?”; e “Descreva uma aula que você considera que tenha contribuído para a aprendizagem de inglês e para a formação dos seus alunos”. No que concerne à entrevista semiestruturada, 2 provocações poderiam levar à temática: “Qual é o papel das aulas de inglês na formação dos seus alunos?”; e o pedido de descrição e uma conversa posterior sobre a imagem de um tablet com uma página da Wikipédia na tela, ao lado de um caderno no qual um estudante fazia anotações<sup>6</sup>. O intuito, ao aplicar o questionário e realizar as entrevistas com professores e alunos, era discutir a inserção das tecnologias no ensino e aprendizagem escolares e como o professor tem (ou não) sido formado para lidar com essa temática, inclusive com os saberes trazidos pelos alunos, bem como de que maneira as escolas têm se posicionado quanto à questão.

<sup>6</sup> A imagem e a reportagem da qual faz parte podem ser visualizadas em: <https://www.stuff.co.nz/national/99584845/internet-access-improves-the-life-of-many-but-these-new-zealanders-are-being-left-behind>. Acesso em: 21 fev. 2020.

Ao refletirem acerca da maneira como veem e lidam com o conhecimento relacionado às tecnologias digitais trazido pelos alunos, os professores de inglês participantes da pesquisa relataram não apenas levar em conta esses conhecimentos que o discente já possui, mas também incorporá-los à sua aula. Para alguns desses professores: “Eles [os discentes] trazem o próprio conhecimento e eu vou apresentando as novidades e compartilhamos saberes” (Isabelle<sup>7</sup>, Questionário); “utilizo sempre que necessário [os recursos tecnológicos], pois os próprios alunos sabem muito e melhor das facilidades e possibilidades dos recursos tecnológicos” (Jó, Questionário); e, “procuro utilizar os conhecimentos deles para enriquecer a aula e tornar a tecnologia uma aliada” (Mônica, Questionário).

As respostas dos professores sugerem que estes enxergam maior proficiência dos estudantes e indicam haver uma expansão nas suas visões em relação à pesquisa anterior, segundo a qual os professores pareciam ver com desconfiança e desconforto a maior familiaridade dos alunos no que concerne às tecnologias digitais (NASCIMENTO, 2014). Os resultados aqui reportados avigoram a ideia de que as gerações atuais tornam-se crescentemente mais proficientes em tecnologia, conforme constataram Green e Bigum (1993) e Robertson (2012). Afinal, os primeiros autores, na década de 1990, descreveram os jovens daquele momento como alienígenas (extremamente diferentes) em relação às gerações anteriores em decorrência da relação que estabeleciam com tecnologias, transformando-se em sujeitos com necessidades e capacidades diferenciadas, o que exigia uma educação diversa da já existente. Já nos anos 2000, Robertson (2012), fazendo referência ao texto anteriormente publicado e citado, retoma que esses alienígenas seriam, não apenas a tecnologia, mas também as crianças, cujos comportamentos são diferentes em virtude da convivência com tecnologia, o que altera o papel do professor, tendo em vista os conhecimentos aos quais os discentes tinham acesso, que não mais se resumiam aos conteúdos ensinados pelo professor.

Por sua vez, alguns professores expressaram incertezas relacionadas a questões funcionais ligadas à existência ou não de equipamentos e acesso. Dentre as ideias expressas por eles, vale a pena destacar as seguintes: “busco sempre tratar o assunto [tecnologias] de acordo com o alcance deles em relação ao acesso à tecnologia” (José, Questionário); “gostaria muito de utilizar mais tecnologias na minha escola, mas num geral só disponho de quadro e piloto. Vez ou outra consigo passar algum filme pra eles. Quase todos têm celular,

---

<sup>7</sup> Todos os nomes dos participantes são fictícios, de forma a garantir o anonimato.

mas sem internet, então não há muito a ser feito” (Tom, Questionário); “Como é que eu vou trabalhar com tecnologia se eles [os alunos] nem têm essas coisas em casa? Hoje eu fiquei de gravar um DVD pra uma aluna porque ela não tem celular” (Rubens, Entrevista).

Situações semelhantes foram relatadas por Snyder (2008) há mais de uma década, no contexto australiano: não apenas acesso restrito à internet, mas também equipamentos em número reduzido e com problemas. Percebe-se que essa situação ainda permanece no Brasil, em especial no contexto sergipano, foco da pesquisa. Tal realidade leva professores a sentirem-se frustrados e inseguros quanto à adoção das tecnologias no contexto escolar. E isso se dá num contexto em que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no que concerne ao ensino médio, preconiza que:

§ 8º. Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação [...] serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas [...] e atividades **on-line**, de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre: I - domínio dos princípios científicos e **tecnológicos** que presidem a produção moderna (Incluído pela Lei nº. 13.415, de 2017) (BRASIL, 1996, n.p., grifos nossos).

Ainda, no que diz respeito à formação de professores, documento da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) intitulado *ICT Competency Standards for Teachers*, que define padrões de competência em tecnologias da informação e comunicação esperados dos professores nos programas de formação, afirma ser papel dos cursos de formação criar condições para que os “alunos [sejam] capacitados para a tecnologia” (UNESCO, 2008, p. 1, tradução nossa). Percebe-se, dessa forma, o contrassenso existente entre as exigências que se colocam para o professor e sua prática pedagógica e o que é a ele disponibilizado nas redes de ensino, especialmente no que concerne ao acesso à tecnologia, conforme relataram os participantes da pesquisa.

Apesar das incertezas demonstradas, alguns professores mostraram-se abertos à inserção das tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas, porém isso é tratado de maneira vaga ou restritiva. “Eu acho que a tecnologia é muito bem-vinda; porém, com restrições” (Mônica, Entrevista); “Incorporo tecnologia da melhor forma que posso” (Vânia, Questionário); “Eu acho que sou contra esse negócio de proibir tudo” (Nanda, Entrevista – quando questionada se usaria o celular em sala de aula). A questão é apresentada sob um manto genérico e vago, apontando para um apagamento do conflito.

Autores têm teorizado acerca do entendimento da incorporação das tecnologias nas escolas ser algo em relação ao qual as instituições escolares mostram-se

resistentes. Leander (2013), por exemplo, ao analisar a incorporação de práticas digitais numa escola estadunidense, relatou que ocorreu uma adequação dos usos das tecnologias digitais de acordo com o tempo e espaços escolares, de forma que nada de novo foi apresentado com as atividades propostas. Para o autor, o que se percebeu no exemplo analisado é que as escolas são instituições resistentes (GEE, 2008) ao tempo, ao espaço e às práticas proporcionados pelas tecnologias digitais. Ainda, que se comportam de maneira restritiva quanto aos usos das tecnologias digitais (SNYDER, 2008). Assim, retomando o que já foi pontuado anteriormente, as tecnologias digitais continuam a ser postas na posição de alienígenas (GREEN; BIGUM, 1993; ROBERTSON, 2012).

Situação semelhante à descrita anteriormente se percebe na formação inicial de professores. Estudo realizado por Nascimento e Knobel (2017), acerca do trabalho com letramentos digitais na formação inicial de professores, indicou entre outros aspectos que, ainda que imersos nas tecnologias digitais na sua vida cotidiana, os professores em formação inicial mostraram-se resistentes a propostas inovadoras fazendo uso de tecnologias digitais durante seus cursos de formação. Os resultados encontrados pelas autoras reforçam, portanto, alguns dos resultados encontrados no contexto sergipano.

Nesse viés, buscamos entender, quando há indícios de uma relação das experiências com tecnologias digitais de fora do ambiente escolar com a escola, de que maneira isso se processava. Para alguns professores: “Busco sempre tratar o assunto [tecnologias] de acordo com o alcance deles [alunos] em relação ao acesso à tecnologia e abordar assuntos relevantes ao dia a dia, como globalização, consumismo e importância da tecnologia na sociedade e em nossas vidas e qual uso devemos fazer delas” (José, Questionário); “Em sala pode-se abordar aspectos [das tecnologias digitais] que os ajudem a utilizar melhor” (Vânia, Questionário), dando a entender que se trata de ajuda no que concerne ao que acontece fora da escola.

Ainda que não fique clara a maneira como as questões mencionadas seriam tratadas, percebe-se o interesse por parte de professores participantes de considerar os conhecimentos trazidos pelo aluno de fora da escola, para nela adentrar. Cabe questionar, então, como isso seria feito. Seria por meio de práticas que proporcionassem aos alunos construir questionamentos críticos sobre a realidade? Seria apenas como uma maneira de motivar os discentes ao apresentar algo do seu interesse? Não temos respostas para estas e outras questões, mas percebemos que há, por parte do professor, diversas incertezas, muitas relacionando-se aos questionamentos levantados. Diante desse contexto, entendemos,

então, que a pesquisa, no que tange às tecnologias, pode fornecer interessantes pistas e caminhos a seguir e sugere a necessidade de formação de professores que prepare para o incerto, o imprevisível, o inesperado (ZACCHI, 2015; ZACCHI; NASCIMENTO, 2019).

#### **4. CONSIDERAÇÕES NÃO CONCLUSIVAS SOBRE O QUE OS PROFESSORES DE INGLÊS DE SERGIPE TÊM A DIZER SOBRE DIVERSIDADE, TECNOLOGIAS, INCERTEZAS NAS AULAS DE INGLÊS**

Neste artigo identificamos e discutimos o que os professores de inglês de Sergipe têm a dizer sobre diversidade e tecnologias digitais nas aulas de inglês. A partir dos dados coletados, identificamos algumas informações que podem orientar os possíveis encaminhamentos na organização dos cursos de professores de inglês de modo a prepará-los para lidar com as incertezas nas salas de aula decorrentes desses dois fatores – diversidade e tecnologias. Nos dados referentes à diversidade, destacamos aqui dois pontos.

O primeiro deles diz respeito ao fato de que, apesar de um pouco mais da metade dos alunos que responderam ao questionário (25 alunos de 47) terem listado temas específicos sobre a diversidade a serem abordados em sala de aula (gênero, raça, classe social, idade, dentre outros), há ainda por volta de 25%, que não fazem referência a temas específicos. Tal dado é relevante se considerarmos a preocupação dos pesquisadores mencionados anteriormente em abordar especificamente esses temas. Para eles, não apontar quais são os grupos privilegiados – homem, branco, rico, jovem – com o argumento de que todos são iguais – mulher/transsexual/gay; negro/índio; pobre; criança/idoso – cria a ilusão de ausência de preconceito. É preciso nomear todo tipo de diversidade, pois o que não é dito silencia e reforça as perspectivas e os privilégios naturalizados.

Ainda sobre a definição de temas, a maioria dos participantes, 35 de um total de 47 menciona gênero e raça; enquanto apenas 12 alunos citaram a diversidade relacionada à religião, classe social e idade. Sendo assim, seria aconselhável que tais temas fossem abordados com mais frequência nos cursos de formação, para que os professores se conscientizassem da importância de também os incluir nas aulas de inglês. Uma discussão mais sistematizada especificamente sobre esses temas pode criar condições para que os alunos ressignifiquem os processos de exclusão e silenciamento de determinados grupos.

Outra questão resultante dos dados sobre diversidade é que 10 alunos em 47 ainda não perceberam a relação direta que há entre diversidade (gênero, raça, classe social, idade) e a linguagem. Eles entendem que a língua (sotaques, pronúncias e palavras/vocabulário, por exemplo) e a cultura se constituem em um aspecto da diversidade. Parece não haver a compreensão de que a diversidade é resultante do uso das linguagens, e é a partir delas que a diversidade precisa ser entendida. Na perspectiva dos alunos, língua e cultura são fixas, homogêneas, e eles desconsideram, portanto, todo contexto sócio-histórico que determina como os sentidos são construídos dentro dos grupos de modo a instituir uma única leitura correta.

No que diz respeito à discussão sobre a inserção das tecnologias no ensino e aprendizagem escolares, dois pontos também ficaram mais evidentes e os retomamos aqui.

No primeiro ponto, é interessante observar que os professores de Sergipe reconhecem que seus alunos têm conhecimentos prévios sobre as tecnologias digitais, garantindo a eles certo grau de proficiência. No entanto, na maioria das vezes, tal proficiência está voltada principalmente aos aspectos técnicos, uso das ferramentas e dos seus recursos. Nesse caso, caberia à escola, aos professores de inglês, criarem condições para que os alunos refletissem sobre a forma como as tecnologias estão sendo utilizadas; qual o papel de cada um, tanto como consumidor quanto produtor de informação, ao usar essas tecnologias; quem se beneficia da forma como as informações estão sendo distribuídas; quem está sendo excluído do acesso a essas tecnologias, por exemplo. Esse último aspecto está presente nos comentários dos professores quando eles falam que na maioria das escolas falta ou há uma quantidade reduzida de equipamentos para acesso às tecnologias; ou, quando há, eles apresentam problemas técnicos; e há também o problema da limitação de acesso à internet.

Outro ponto observado nos dados levantados é que os professores reconhecem a importância de utilizar as tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas. No entanto, mesmo que houvesse disponibilização das ferramentas, parece que eles ainda não têm clareza no tocante à forma como tais tecnologias poderiam ser incorporadas em suas aulas de inglês.

Por fim, é importante retomar, como foi mencionado em diferentes momentos deste artigo, o papel dos cursos de formação de professores de inglês no sentido de prepará-los para as incertezas nas salas de aula decorrentes da diversidade e das tecnologias digitais. Tanto em um caso quanto em outro, é preciso encaminhar discussões que apontem para a importância de os professores

criarem condições para seus alunos problematizarem e questionarem de maneira crítica como a sociedade está organizada de modo a excluir determinados grupos do acesso às escolas, e a outros espaços, e também do acesso às tecnologias, e, principalmente, quais as consequências de tal exclusão.

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 11 fev. 2017.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Guia de Livros Didáticos: PNLD 2018. Brasília: MEC/FNDE. 2017. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/pnld-2018/>. Acesso em: 3 out. 2017.
- FERREIRA, A. de J. Identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe nos livros didáticos de língua estrangeira na perspectiva da linguística aplicada. In: FERREIRA, A. de J. (Org.). *As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos*. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 91-119.
- GEE, J. P. *Good video games and good learning*. New York: Peter Lang, 2008.
- GREEN, B.; BIGUM, C. Aliens in the classroom. *Australian Journal of Education*, v. 37, n. 2, p. 119-141, 1993.
- LEANDER, K. You won't be needing your laptops today – wired bodies in the wireless classroom. In: LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. (Eds.). *A new literacies reader: educational perspectives*. New York: Peter Lang, 2013. p. 25-49.
- MAZZA, V. de A.; MELO, N. S. F. de O.; CHIEZA, A. M. O grupo focal como técnica de coleta de dados na pesquisa qualitativa: relato de experiência. *Cogitare Enferm*, v. 14, n. 1, p. 183-188, 2009.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; HALU, R. C. *Formação desformatada: práticas com professores de língua inglesa*. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 279-303.

MOITA LOPES, L. P. da. Pesquisa Interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. *D.E.L.T.A.*, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

MONTE MÓR, W. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.) *Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2015. p. 31-50.

NASCIMENTO, A. K. de O. Digital literacies in in-service and pre-service teacher education: some considerations on the learning provided by such process. *Leitura*. Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras (UFAL), v. 53, p. 20-36, 2014.

NASCIMENTO, A. K. de O.; KNOBEL, M. What's to be learned? A Review of Sociocultural Digital Literacies Research within Pre-service Teacher Education. *Nordic Journal of Digital Literacy*, v. 12, n. 3, p. 67–88, 2017.

ROBERTSON, S. L. *Aliens in the Classroom 2: When Technology Meets Classroom Life*. Centre for Globalisation, Education and Societies. Disponível em: <http://www.bris.ac.uk/education/people/academicStaff/edslr/publications/13slr>. Acesso em: 1 fev. 2012.

SNYDER, I. *The literacy wars: why teaching children to read and write is a battleground in Australia*. Crows Nest: Allen & Unwin, 2008.

SOUSA SANTOS, B. Para além do pensamento abissal. *Novos estudos-CEBRAP*, n. 79, p. 71-94, 2007.

TÍLIO, R.; SOUTO JR., E. M. Gênero e sexualidade em livros didáticos: impactos da avaliação do PNLD. In: FERREIRA, A. de J. (Org.) *As políticas do livro*

*didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos*. Campinas: Pontes, 2014. p. 47-71.

UNESCO. ICT competency standards for teachers. 2008. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000156207>. Acesso em: 3 mar. 2020.

ZACCHI, V. J. Esperando o inesperado: formação de professores numa era de incertezas. In: MOTA, M. B. et alii (Orgs.). *Língua e literatura na época da tecnologia*. Florianópolis: EDUFSC, 2015. p. 259-276.

ZACCHI, V. J.; NASCIMENTO, A. K. de O. O incerto, o imprevisível e o inesperado: bandidos, mocinhos ou muito pelo contrário? In: ANDRADE, M. E. S. F. de; HOELZLE, M. J. L. R.; CRUVINEL, R. C. (Orgs.). *(Trans)formação de professoras/es de línguas: demandas e tendências da pós-modernidade*. Campinas: Pontes, 2019. p. 43-64.



# PLURALIDADES EM PORTUGUÊS BRASILEIRO

## UMA PROPOSTA DE APRENDIZAGEM VIRTUAL DE LÍNGUAS ATRELADA À REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE DIVERSIDADE CULTURAL

*Cláudia Hilsdorf Rocha*  
*Denise Bertoli Braga*

### 1. INTRODUÇÃO

Neste capítulo, pretendemos discutir a importância das tecnologias digitais e móveis na educação linguística crítica em línguas estrangeiras. Nessa direção, abordamos como a pluralidade de recursos oferecidos pelos ambientes e diferentes plataformas digitais favorecem uma imersão virtual, onde é possível contextualizar a reflexão social crítica. De modo mais específico, essa discussão mais ampla será relacionada ao debate acerca de cursos denominados virtuais, massivos e abertos (MOOCs) e orientados para a aprendizagem de uma língua estrangeira (LMOOCs). Nesse contexto, discorreremos sobre os desafios e possibilidades dessa nova modalidade de aprendizagem, e ilustraremos pontos centrais dessa discussão a partir da análise de um LMOOC intitulado *Pluralidades em Português Brasileiro* (PPB), desenvolvido na plataforma Coursera<sup>1</sup>, por uma

---

<sup>1</sup> Para mais informações, acessar: <https://www.coursera.org/unicamp> e <https://www.coursera.org/learn/brasileiro-portugues>.

equipe de professores e colaboradores vinculados à Universidade de Campinas, entre 2014 e 2015. De forma bastante sucinta, cabe, em um primeiro momento, dizer que o PPB se volta à aprendizagem de leitura e de compreensão oral em português por falantes de outras línguas. A partir desse propósito, o curso envolve atividades contextualizadas e incentiva a reflexão crítica, ao explorar a diversidade linguística e cultural do Brasil. Além disso, ao ser disponibilizado como um curso virtual e aberto para o grande público, o PPB favorece a oferta em larga escala e, assim, visa contribuir com políticas de difusão de língua e cultura brasileiras.

Com o intuito de contextualizar as questões a serem discutidas nesse texto, é primeiramente importante levar em conta um conjunto de fatores, que poderão dar maior embasamento às reflexões sobre os impactos das tecnologias digitais no ensino-aprendizagem de línguas. Dessa forma, passamos a apresentar considerações nesse âmbito, para, então, seguirmos discorrendo sobre os MOOCs e os desafios vinculados à criação do PPB.

## **2. TECNOLOGIAS E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: BREVES INCURSÕES**

Historicamente, o ensino de língua estrangeira sempre teve em seu horizonte a meta de ampliar o âmbito de circulação e atuação social do aprendiz. Dentro de uma motivação instrumental, aprender uma nova língua visava, em princípio, atender a necessidades específicas do aprendiz ou abrir novas possibilidades no mercado de trabalho. Do ponto de vista de uma motivação mais intrínseca, o domínio de um novo idioma almejava a interação e comunicação com outros povos, com novas culturas, gerando nesse processo novas formas de ver e interpretar o mundo. Essas metas ambiciosas encontravam muitas dificuldades para serem alcançadas nos cursos de língua tradicionais.

No contexto do ensino e da aprendizagem de línguas estrangeiras, as alternativas para ampliar e diversificar a exposição a insumos linguísticos na língua-alvo tendiam a ser bastante restritas: era difícil ter acesso a materiais de apoio adequados a públicos diversos, esses eram em geral impressos e, mesmo quando encontrados, as questões de custo dificultavam tanto a sua aquisição por parte dos professores, como a sua reprodução para acesso dos alunos no contexto de sala de aula. Em países de dimensão continental, como é o caso do Brasil, fora da situação pedagógica, essa carência de exposição à língua que estava sendo aprendida era ainda mais séria: era pouco provável os alunos encontrarem, de

forma independente, insumos publicados na língua; as possibilidades de contato com falantes proficientes da língua-alvo eram praticamente inexistentes; e viagens ao exterior mostravam-se economicamente inviáveis para grande parte dos aprendizes.

Essa gama de aspectos caracterizava o contexto de aprendizagem de língua estrangeira que Sorace (1985) tipificou como sendo uma situação de *insumo linguístico precário*. Devido às dificuldades de exposição e de prática da língua-alvo fora do contexto de sala de aula, as metodologias adotadas no ensino de línguas estrangeiras predominantes no século XX acabavam fatalmente esbarrando em diferentes graus de artificialidade e dificilmente conseguiam atender à diversidade de interesses e motivações de públicos distintos. Adicionalmente, havia também uma dificuldade de cunho teórico, já que muitas propostas metodológicas discutidas na literatura consideravam a situação de ensino de segunda língua e não contemplavam dificuldades inerentes à aprendizagem de línguas em contexto de não imersão.

As tecnologias digitais trouxeram consigo diferentes possibilidades de mudanças para as práticas de ensino nesse âmbito. Na perspectiva do professor, a facilidade de acesso a diferentes materiais de apoio, com temas e gêneros variados, disponibilizados na rede nos mais diversos formatos, ofereceram uma maior liberdade de ampliação ou mesmo subversão dos roteiros de atividades prescritos pelos livros didáticos. Na perspectiva do aluno, a internet permitiu a criação de uma *imersão virtual* na língua-alvo. Distinções teóricas, antes estabelecidas, entre aprendizagem de segunda língua e de língua estrangeira, deixaram de ser tão pertinentes, já que no mundo virtual o aprendiz passou a ter a possibilidade de acesso a insumos diversos em tópicos de seu interesse e inclusive circular como expectador ou mesmo interagir na língua-alvo em diferentes comunidades virtuais, sem tanta pressão comunicativa e com uma facilidade e graus de liberdade até superiores aos existentes no dito “mundo real”. Além disso, a possibilidade de exposição a insumos multimídia, facilitada no contexto digital, também constituiu um fator propício para a aprendizagem de línguas, principalmente nos estágios iniciais, uma vez que, como coloca Lemke (2002), os construtos multimodais oferecem pistas mais amplas e variadas de sentido, pela integração de modalidades semióticas.

Trazendo essas reflexões para o contexto de apropriação de uma língua estrangeira, essa riqueza de sentidos pode apoiar a compreensão e as possibilidades de expressão do aprendiz, ampliando seu potencial de participação em práticas comunicativas, de modo contextualizado e situado (GEE, 2004). As

teorias de aprendizagem também salientam outra vantagem em relação à exposição de aprendizes de língua a insumos e atividades multimídia e hipermídia. Estudos empíricos indicam que os indivíduos variam em relação às facilidades cognitivas que trazem para o processo de aprendizagem. A exposição a diferentes modalidades pode, assim, atender às demandas de estilos cognitivos particulares e afetar de forma distinta a capacidade de apropriação do aprendiz em relação ao que é exposto em uma outra língua (SOUZA, 2004; BRAGA; SCHLINDWEIN, 2007).

No que tange à ampliação do acesso, as tecnologias digitais propiciaram o surgimento de um volume expressivo de novos cursos de línguas, que passaram a ser oferecidos on-line através de diferentes alternativas voltadas para a educação a distância. Tendo mais flexibilidade de tempo e não precisando estar fisicamente presente na sala de aula, mais pessoas puderam engajar-se na aprendizagem de uma nova língua, um capital cultural que ganhou ainda mais prestígio devido à globalização do mercado e da cultura na qual estamos inseridos. Essa ampliação estava inicialmente atrelada aos ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs), que, num primeiro momento, ofereceram recursos técnicos para disponibilizar práticas pedagógicas próximas daquelas que já ocorriam na sala de aula presencial. Essas iniciativas iniciais nem sempre lograram o sucesso previsto, seja pela cultura de aprender dos alunos, seja pelas metodologias adotadas, que não eram adequadas para essa nova situação de ensino e aprendizagem (BRAGA, 2013).

Outro fator que precisa ser ressaltado é a rigidez da estrutura dos primeiros AVAs, que davam menos espaço para a criatividade do professor e em geral restringiam a importação de conteúdos multimídia e hipermídia. Gradativamente as reflexões metodológicas sobre ensino a distância ofereceram novas diretrizes, tanto para as equipes técnicas criadoras dessas plataformas quanto para a adequação das atividades docentes no ambiente virtual. As atividades pedagógicas nos AVAs eram e são fortemente ancoradas nas vantagens oferecidas pela aprendizagem colaborativa, que é fortemente dependente da qualidade da interação entre professor/tutor e alunos ou entre os alunos engajados no curso (BRAGA, 2013).

Em paralelo a essas iniciativas, ainda no final do século XX, constatou-se também uma ampliação das propostas voltadas para estudo automonitorado. Tais projetos, que surgiram em uma proporção bem mais incipiente, passaram a investir no desenvolvimento de metodologias adequadas para a situação de estudo independente e na exploração do potencial dos recursos digitais para a criação de materiais mais interativos e complexos. Essa orientação pedagógica

foi influenciada por estudos que mostravam que a estrutura hipermídia oferecia possibilidades de trabalho que se adequavam às demandas do controle do estudante sobre o seu processo de aprendizagem. Ao mesmo tempo, tal enfoque privilegiava metodologias centradas na aprendizagem reflexiva e no conhecimento estratégico, visando orientar o aprendiz a *aprender a aprender* línguas (BRAGA, 2004a; BRAGA, 2004b; BRAGA, 2015). Iniciativas dessa natureza ganharam maior projeção no século atual. Os avanços na tecnologia móvel e a queda nos custos da telefonia inteligente (*smartphones*), aliados à ampliação das redes sem fio, foram um grande incentivo para o desenvolvimento e oferta dos MOOCs, que crescem exponencialmente nos dias atuais.

Essa breve retrospectiva, embora genérica, oferece subsídios para sermos otimistas em relação aos benefícios que as tecnologias digitais trouxeram para as práticas de ensino de línguas. Não podemos ignorar, no entanto, que muitas iniciativas de educação a distância não adequaram a sua abordagem metodológica a essa nova realidade de ensino e aprendizagem. Muitas delas, inclusive, exploraram os recursos técnicos para implantar atividades mais repetitivas e fora de contexto de uso, adotando orientações metodológicas comportamentalistas de ensino, severamente criticadas na área educacional. Essa questão é apontada mesmo em estudos recentes. Por exemplo, Rego (2017), ao analisar dez propostas de ensino de língua espanhola, de grande circulação, projetadas para a situação de aprendizagem móvel (*mobile learning*), discute em mais detalhes essa tendência ainda tradicionalista na educação de línguas em ambientes digitais.

Sintetizando a retrospectiva apresentada, é possível dizer que, embora os avanços técnicos viabilizem mudanças promissoras na esfera educacional, as tecnologias em si não são exclusivamente benéficas ou maléficas. O que as torna mais construtivas ou destrutivas é o uso que fazemos dos recursos e potencialidades que elas oferecem. Afirmção análoga pode também ser feita em relação às mudanças trazidas pelas tecnologias digitais para a sociedade conectada do século XXI.

As tecnologias digitais a serviço da informação e da comunicação, criadas com a promessa de ligar e aproximar indivíduos e grupos sociais ao romper as barreiras de tempo e espaço, de permitir interações variadas e múltiplas, de dar voz pública aos diferentes setores da sociedade, de favorecer possibilidades de acesso à informação e de participação social de modo mais horizontal e democrático, na prática nem sempre correspondeu positivamente a tais promessas. Mesmo sem entrar na discussão da chamada *exclusão digital*, que não pode ser menosprezada, as pesquisas já apontam um conjunto sério de problemas gerados

no nível da vida privada e no da esfera política ancorados nos recursos viabilizados pela internet e pelas diferentes redes sociais virtuais. Problemas como dependência patológica em redes sociais, *cyber bullying*, exposição excessiva da vida pessoal, quebra dos limites entre a esfera pública e a privada, bem como a circulação de informações falsas (*fake news*), ilustram algumas das questões que têm sido mais recentemente apontadas entre malefícios que precisam ser contornados na sociedade conectada do século XXI.

Esses efeitos negativos extrapolam o nível dos indivíduos e hoje afetam de forma bastante direta também a esfera política. Manuel Castells, discutindo recentemente a crise global da democracia liberal, em uma palestra proferida no Chile em 2019<sup>2</sup>, ressalta como as grandes corporações técnicas, que controlam a internet, têm também servido aos interesses de grupos economicamente privilegiados, vendendo dados pessoais dos internautas que passam a ser explorados não só para atender a interesses do mercado, mas também com finalidade política. Nessa linha, documentários recentes, como o intitulado *Privacidade Raqueada*<sup>3</sup>, produzido pelo *Netflix* em 2020, mostram como o cidadão comum é ardilosamente conduzido a optar por caminhos políticos nefastos a partir de propagandas e notícias falsas direcionadas a perfis específicos de usuários. Esses caminhos têm gerado um avanço expressivo de governos de extrema direita em diferentes partes do mundo. Ainda nessa mesma direção, a jornalista Carole Cadwallard, em um TED talk realizado em 2019, intitulado *O papel do Facebook no Brexit e a ameaça à democracia*<sup>4</sup>, apresenta dados concretos que indicam como eleitores ingleses tomaram suas decisões de voto baseados em informações inverídicas veiculadas pelo *Facebook*, e discute como tal decisão de cunho político pode afetar de forma negativa um conjunto de avanços sociais por eles obtidos. Essas diferentes falas ilustram essa questão mais ampla que remete ao controle sociopolítico exercido por essas plataformas globais na sociedade digital (MOROZOV, 2018). Instigar medo e ódio é uma das estratégias exploradas por essas iniciativas, que afetam a participação saudável e criticamente informada dos indivíduos na práxis social. Como esses dois sentimentos têm sido também bastante presentes em inúmeras mensagens que circulam nas redes sociais, entendemos que lidar criticamente com essa questão seja um dos caminhos possíveis e necessários para a construção da reflexão social na atualidade.

---

<sup>2</sup> <https://youtu.be/q9blcS9bxO0>.

<sup>3</sup> <https://youtu.be/wjXYCrXRWqc>.

<sup>4</sup> [https://www.ted.com/talks/carole\\_cadwalladr\\_facebook\\_s\\_role\\_in\\_brexit\\_and\\_the\\_threat\\_to\\_democracy?language=pt-br](https://www.ted.com/talks/carole_cadwalladr_facebook_s_role_in_brexit_and_the_threat_to_democracy?language=pt-br).

Resgatando a proposta Freiriana (FREIRE, 2004, 2005, 2013, 2017), cabe aos educadores, e também aos criadores de ambientes e projetos educacionais, não restringirem as práticas ao acesso à palavra descontextualizada ou ao domínio de um novo sistema linguístico que amplie a capacidade comunicativa do aprendiz. É fundamental que o processo formativo traga consigo, também, de forma integrada e situada, a possibilidade de ampliar criticamente a capacidade de *leitura de mundo* do educando, para que a aprendizagem possa mostrar-se significativa e transformadora.

Nessa linha de reflexão, o grande desafio que se coloca para os professores de língua do século XXI, e também para outros profissionais da educação, como aqueles envolvidos no campo do desenho instrucional, é encontrar formas de explorar os recursos tecnológicos e plataformas de modo a favorecer os processos de aprendizagem significativa de língua. Ao mesmo tempo, outro desafio que se impõe é a busca por construir possibilidades para seus aprendizes de avaliarem, de forma consciente e crítica, suas referências identitárias, os discursos aos quais eles são expostos e a natureza plural e diversa da sua cultura e sociedade de origem, na medida em que tomam contato com as diferenças e a diversidade da cultura e da sociedade do outro.

Oportunizar a reflexão crítica e a sensibilização às diferenças linguísticas, sociais e culturais, em uma perspectiva orientada pela ideia de justiça social freiriana foi uma das preocupações que motivou a criação do PPB. Outro desafio foi conceber um material que permitisse desenvolver estratégias de leitura e de compreensão oral em português como língua estrangeira em uma situação de estudo automonitorado. Visando contextualizar de modo mais pormenorizado essa reflexão, passaremos, agora, a apresentar breves considerações sobre o campo dos LMOOCs. Na sequência, apresentaremos as principais facetas do PPB, a fim de ilustrar as considerações previamente tecidas, com base na ideia de uma educação de línguas de cunho formativo e crítico por meio das plataformas digitais.

### 3. LMOOCS: A EMERGÊNCIA DE UM CAMPO COMPLEXO E CONTROVERSO

Conforme já discutido por Rocha (2018a; 2018b; 2019), LMOOCs têm se mostrado um campo fértil para educadores e pesquisadores, uma vez que, embora representem um campo ainda novo de investigação e, como tal, apresente-se ainda enorme potencial de exploração, o número de cursos e de participantes tem crescido exponencialmente.

Como descreve Peters (2004), os MOOCs podem ser caracterizados como cursos universitários que são abertos ao grande público. Segundo o referido autor, esses cursos somente ganharam proeminência quando Sebastian Thrun, pesquisador da Universidade de Stanford, nos Estados Unidos, iniciou uma empresa que prometia educação aberta e livre a todos, por meio de cursos hospedados em plataformas capazes de divulgação em larga escala. Como registram muitos autores, entre eles Siemens (2013), o termo MOOC, referindo-se a cursos massivos, virtuais e abertos, foi cunhado antes disso, em 2008, para designar uma iniciativa desenvolvida por George Siemens e Stephen Downes, professores de uma instituição canadense (Universidade de Manitoba). Ao oferecerem um curso intitulado *Connectivism & Connective Knowledge*, nos padrões mencionados, o **interesse** desses professores era compreender melhor o papel da universidade na sociedade digital e observar os impactos da abordagem conectivista. Por essa razão, esse tipo de curso foi posteriormente denominado cMOOC ou MOOCc.

Siemens (2013, p. 6) faz referência ao trabalho de McAuley et al. (2010, p. 5), para validar a seguinte definição:

Um MOOC integra a conectividade da rede social, a facilitação de um profissional reconhecido no campo de estudo específico, e uma coleção de recursos acessíveis virtualmente de forma livre. No entanto, mais importante que isso, possivelmente, é o fato de um MOOC se embasar no engajamento ativo de centenas de milhares de “alunos” que autorregulam sua participação de acordo com seus objetivos, conhecimento prévio e habilidades, bem como interesses comuns. Embora esse curso possa compartilhar algumas convenções de um curso comum, tais como um cronograma pré-definido e tópicos semanais a serem considerados, um MOOC geralmente não prevê taxas ou outros pré-requisitos além de acesso à internet e interesse<sup>5</sup>.

Para os autores citados, nesses moldes podemos compreender os MOOCs como um ecossistema que, além de explorar, responde de forma bastante interessante e dinâmica aos desafios da sociedade digital, em termos da construção dos conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para a vida social em nossos tempos. Além disso, a expectativa de que os MOOCs possam se mostrar uma alternativa para expandir o acesso à educação ao redor do mundo (FERGUSON et al., 2018), de forma mais democrática, tem chamado a atenção de muitos pesquisadores e estudiosos na atualidade e, conseqüentemente, tem contribuído para que o interesse nesse campo se mantenha vivo e crescente. De acordo com Dabbagh et al. (2016), embora existam muitos tipos diferentes de MOOCs, com abordagens pedagógicas e metodológicas distintas, todos, de uma forma ou outra, fornecem educação acessível e de qualidade a pessoas que, de outro

---

<sup>5</sup> Todas as traduções presentes neste capítulo são de nossa inteira responsabilidade.

modo, geralmente não teriam acesso ao conhecimento socialmente valorizado, por inúmeras restrições, entre elas geográficas ou financeiras.

Conforme discute Thille (2014), a partir de 2011 os MOOCs revelam-se um ponto de interesse comum para as instituições educacionais e profissionais interessados nas reformas educativas e empresas de *startup* de modo geral. Assim, os MOOCs tornaram-se mais visíveis, na medida em que universidades renomadas mundialmente, entre elas Stanford, MIT e Harvard, por exemplo, iniciaram o oferecimento desses cursos por meio de variadas plataformas, tais como Coursera, MITx e EDX, respectivamente. Nesse contexto, como argumentam Cole e Timmerman (2015) e Conti (2013), entre tantos outros pesquisadores estrangeiros e brasileiros, o controle mais rígido por parte dessas instituições, principalmente por meio da certificação desses cursos, acabou fazendo imperar a lógica de mercado nesse campo e, portanto, provocou uma inversão de valores ao corroborar a massificação e a mercantilização do ensino (superior). Nesse âmbito, geralmente são proeminentes os denominados xMOOCs, que se aproximam de um modelo educacional institucionalizado, ao se mostrarem mais controlados e menos flexíveis e participativos que o modelo conectivista.

Por sua vez, ao discutirem LMOOCs, Bárcena e Martín-Monje (2014, p. 1) os definem como “cursos virtuais especificamente voltados para a aprendizagem de línguas, com acesso irrestrito e com potencial para participação ilimitada”. Nessa mesma linha, Sokolic (2014, p. 16) salienta que os LMOOCs apresentam as seguintes características:

- 1) Massivos: envolvem um número considerável de alunos – milhares, ou dezenas de milhares;
- 2) Abertos: o registro não incorre em taxas e não é restrito com base em idade, posição geográfica ou qualquer outro tipo de nivelamento;
- 3) Virtuais: o curso ocorre virtualmente em sua totalidade, não sendo previstas interações face a face;
- 4) Programados: os materiais oferecidos são organizados em formatos específicos, envolvendo, geralmente, um conjunto de conteúdos específicos e um cronograma definido, incluindo ou não a presença de um instrutor ou outro tipo de suporte instrucional.

Ainda segundo Sokolic (2014), as características citadas diferem os LMOOCs de outros materiais e cursos de línguas oferecidos virtualmente. Entretanto, é preciso considerar que a concepção do que seja um LMOOC está ainda muito distante de evidenciar consenso entre teóricos e profissionais da área (DEVLIN, 2013; SOKOLIC, 2014). Ao mostrar-se como um campo ainda bastante novo, devemos também levar em conta uma gama bastante ampla de desafios a serem enfrentados. Bárcena e Martín-Monje (2014) citam o número ainda incipiente de iniciativas na área de LMOOCs como um fator bastante restritivo. Além disso, as citadas autoras também comentam sobre a variedade restrita de plataformas e idiomas envolvidos em cursos dessa natureza.

Apesar do reconhecido potencial educacional dos LMOOCs, outro aspecto altamente limitador para o campo é o reduzido volume de estudos, produções acadêmicas e publicações em revistas especializadas.

Como enfatizam Bárcena e Martín-Monje (2014, p. 10),

a integração dos resultados de projetos de pesquisa multidisciplinares e de experiências de Ensino relacionadas a LMOOCs é fundamental para fazer com que o campo avance de modo firme e responda aos reais desafios e problemas enfrentados por indivíduos trabalhando e vivendo nas sociedades competitivas e multilínguas do século 21.

Ao discutirem os entraves ligados à área, Bartolomé e Stephens (2015) destacam: a) a altíssima taxa de desistência apresentada por cursos dessa ordem (geralmente, muito acima de 50%); b) a questão da exclusão (mulheres, pessoas desempregadas, acima de 50 e/ou sem diploma de ensino superior não se encontram representadas nesses cursos); c) o monolinguismo (o inglês predomina como língua de instrução); e d) o desalinhamento com pesquisas (muitas vezes, ao se criarem cursos, não se considera de modo mais aprofundado e informado os desafios do estudo independente e as características da aprendizagem bem sucedida de uma nova língua).

Nessa mesma linha, Bárcena e Martín-Monje (2014) chamam nossa atenção para outras questões, igualmente problemáticas, que carecem ser investigadas de modo mais aprofundado, tais como:

- Desenhos instrucionais educacionais, estratégias e pedagogias adequadas;
- Formas de promover oralidade, interação e compartilhamentos de experiências;
- Tipos apropriados de efetuar avaliação;
- Responder positivamente à heterogeneidade (habilidades, interesses, expectativas).

Perifanou (2015) complementa as asserções apresentadas ao asseverar que a insipiência de pesquisas no campo, principalmente no que se refere ao desenho instrucional impacta a área negativamente. A autora advoga em favor de um maior alinhamento de iniciativas de desenvolvimento de LMOOCs com filosofias pedagógicas conectivistas. Fontana e Leffa (2018) seguem nessa mesma direção ao entenderem que os princípios orientadores dos cMOOCs poderiam contribuir para a ampliação e fortalecimento de propostas mais adequadamente pautadas por importantes elementos para a criação de cursos comunicativos, tais como interação, participação criativa e colaborativa, construção de comunidade, trabalho colaborativo em rede e autonomia.

Conforme asseveram Gimeno-Sanz (2017) e Beaven et al. (2014), embora a literatura na área explore uma diversidade de aspectos ao discutir LMOOCs, tais como o papel do instrutor; a motivação do aprendiz; a acessibilidade; e o desenho educacional/instrucional e metodológico dos cursos propostos, grande parte dessas pesquisas ainda carece de foco mais bem delineado e de maior rigor metodológico, a fim de poderem oferecer insumos mais adequados. Nessa vertente, os estudos de Rocha (2018a; 2018b; 2019) apresentam um apanhado abrangente das diferentes possibilidades teóricas e metodológicas já sugeridas por uma gama diversificada de estudos voltados à criação de LMOOCs. Muitas dessas propostas pormenorizam aspectos relativos ao desenho de cursos colaborativos e debatem acerca de formas mais efetivas de fortalecer processos colaborativos de construção de sentidos e conhecimentos (SOKOLIC, 2014). Outras iniciativas buscam ir além e refletem sobre formas que integrem a aprendizagem automonitorada e tipos de interação que podem tornar as experiências de aprendizagem mais ricas e compensadoras (TEIXEIRA; MOTA, 2014), conforme discutiremos, de modo mais detalhado, a seguir.

#### **4. LMOOCS E EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM INDEPENDENTE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DELINEADAS JUNTO AO CURSO PLURALIDADES EM PORTUGUÊS BRASILEIRO**

Ressaltando, de modo geral, as inúmeras possibilidades e questões apontadas na literatura sobre iniciativas LMOOCs, a presente reflexão elegeu por centrar a discussão nas iniciativas que priorizam a aprendizagem de línguas na modalidade automonitorada ou independente, entendendo que esse enfoque traga um desafio particular para a produção de materiais digitais. Cursos dessa natureza, por não contarem com a intervenção de instrutores, precisam

encontrar formas de dar o suporte necessário à aprendizagem, explorando de forma adequada e criativa os recursos e contornando os limites impostos pelas diferentes plataformas adotadas.

Considerando essa situação específica de aprendizagem, o trabalho desenvolvido por Bárcena e Martín-Monje (2014), conforme já discutido por Rocha (2018a; 2018b; 2019), destaca alguns fatores de crucial importância frente a uma aprendizagem de línguas mais efetiva em ambientes digitais. Primeiramente, o processo de aprendizagem de uma língua, seja ela materna ou estrangeira, deve ser compreendido em seu dinâmico cruzamento entre o foco na apropriação de conhecimento e o foco no desenvolvimento de habilidades e competências. Essa perspectiva implica, sobretudo, “colocar em prática um conjunto intrincado de capacidades funcionais de recepção, produção e interação verbal (e não verbal)”, cujo papel no que se refere ao engajamento efetivo do aprendiz no ato comunicativo tende a ser considerado mais importante que o peso atribuído à organização formal dos elementos que integram essa ação, de modo mais específico (BÁRCENA; MARTÍN-MONJE, 2014, p. 2).

Bárcena e Martín-Monje (2014) apontam, também, para a importância da presença de recursos e propostas que incentivem estratégias e capacidades cognitivas (fazer relações, contrastar, analisar criticamente, justificar, deduzir, entre tantas outras), bem como aquelas voltadas à autorreflexão e à metacognição. É também desejável que haja insumos contextualizados de instrução explícita nos LMOOCs, com exemplos ilustrativos e acompanhados de “algum tipo interessante e criativo de prática” (BÁRCENA; MARTÍN-MONJE, 2014, p. 3). As autoras prosseguem enfatizando a importância de práticas colaborativas, que privilegiem e promovam o “engajamento em performances verbais evidentemente inteligíveis, significativas e efetivas, em uma variedade de contextos e situações” (BÁRCENA; MARTÍN-MONJE, 2014, p. 3). Outro ponto a ser levado em conta, segundo as citadas autoras, é o fato de que a aprendizagem de uma língua envolve prática e, assim, pressupõe a noção de *língua em uso*. Nessas bases, um modelo de curso apoiado unicamente em videoaulas, por exemplo, seria pouco efetivo. Entretanto, é importante ressaltar que o desenho educacional sofre restrições a depender do tipo de plataforma e, quando suas potencialidades são mais controladas, é preciso encontrar formas de tornar as interações mais significativas. Esse foi o caso do LMOOC Pluralidades em Português Brasileiro (PPB, como já indicado, e objeto empírico das discussões apresentadas), que, diante da estrutura rígida oferecida por um modelo xMOOC, buscou flexibilizar, pautando sua proposta na ideia de reflexão crítica sobre a diversidade linguística e cultural.

O PPB pode ser classificado como um curso oferecido pela plataforma *Coursera*, que visa ao estudo reflexivo automonitorado de português do Brasil, em nível intermediário. Dois desafios educacionais motivaram a geração desse curso. O primeiro é trabalhar com habilidades de recepção não apenas da modalidade escrita, mas também da modalidade oral, sendo essa segunda certamente a mais desafiadora. Como salienta Read (2014, p. 101), no campo dos LMOOCs, “habilidades orais são difíceis de serem praticadas. No entendimento do autor, até o momento, nem mesmo os formatos mais flexíveis de LMOOCs têm respondido positivamente ao desafio de apresentar plataformas, ferramentas e técnicas adequadas nesse campo. Embora reconhecendo que o grande desafio ainda a ser enfrentado por cursos projetados para o estudo autônomo seja encontrar maneiras de incentivar a produção oral e mesmo a escrita, não se deve menosprezar o desafio que se coloca para educadores interessados no desenvolvimento de habilidades receptivas para insumos orais em línguas estrangeiras.

O segundo grande desafio enfrentado no processo de concepção do PPB foi conceber atividades voltadas para o desenvolvimento da compreensão de textos orais e escritos que também contribuíssem para instigar a reflexão social crítica dos aprendizes, expondo-os a diferentes tipos de gêneros discursivos e modalidades expressivas. Embora a educação crítica tenha sido amplamente debatida e defendida no campo filosófico, a sua incorporação às práticas de ensino e aprendizagem de línguas ainda são bastante tímidas. Nessa linha, Rocha, Maciel e Morgan (2017) ressaltam a importância de fortalecer-se um viés que priorize a educação linguística de bases críticas e, portanto, de cunho transformador. Segundo a autora e colaboradores, práticas educativas e experiências de aprendizagens em ambientes digitais devem ter como perspectivas norteadoras a formação plurilíngue (ROCHA, 2012) e cidadã (ROCHA; MACIEL, 2015).

Expandindo esse enfoque, em seu trabalho voltado ao desenvolvimento de LMOOCs nessa vertente, Rocha (2019) discorre sobre desenhos pedagógicos que consideram a educação linguística a partir de suas bases transgressivas. Essa nos parece uma abordagem interessante, uma vez que nos permite buscar insumos que permitam o desenvolvimento de propostas de cursos digitais que explorem recursos que viabilizem possibilidades de experiências comunicativas, retomando a ideia de língua em uso, ligadas mais fortemente ao apelo formativo de uma educação transformadora, como advogam postulados freirianos.

Nessa linha de pensamento, ganha destaque a importância de que o foco nas dimensões técnicas e metodológicas dos LMOOCs agregue, de modo indissociável, propostas que oportunizem a reflexão e o letramento crítico. Para

Cervetti, Pardales e Damico (2001), as teorias críticas do letramento carregam a preocupação social em relação às desigualdades e ao sofrimento humano e, por consequência, pressupõem tanto um enfrentamento perante condições impostas de opressão e exploração, quanto a proposição de caminhos alternativos. Quando tratam da orientação crítica frente ao ensino e à aprendizagem de línguas, Norton e Toohey (2001) sintetizam que esse enfoque está interessado em promover mudança social. Como relembram Rocha et al. (2017), autores vinculados a teorias críticas, em sua interface com a educação linguística, defendem que a língua/linguagem não deve ser exclusivamente compreendida como um meio de expressão e comunicação, mas também como uma prática socioculturalmente situada e ocupada das histórias dos alunos enquanto sujeitos e agentes de transformação.

Monte Mór (2015) defende que o ensino voltado ao desenvolvimento do letramento crítico é aquele que se volta também à construção de uma cidadania ativa. Para a autora, em nossa sociedade globalizada e diversa, o exercício do letramento crítico oportunizado por uma educação linguística cidadã incide na promoção de práticas educativas que permitam ao estudante perceber e analisar criticamente as diferentes formas de existência em nossa sociedade. Ao lado de Luke (2014), Monte Mór (2015) compreende a ideia de letramento crítico como uma prática (educativa) que não permite desvincular a língua/linguagem das relações de poder que existem na sociedade e que promovem, assim, desigualdades.

O letramento crítico está intimamente ligado, portanto, aos processos de produção de sentidos e de conhecimentos. Conforme discutido em Rocha et al. (2017), Luke (2014) assevera que os indivíduos, ao se engajarem nas mais diversas práticas sociais, envolvem-se, de maneira desigual, em lutas pelo controle da informação, do texto e do discurso. Assim, o letramento crítico assume um cunho político e, em uma perspectiva formativa, implica um exercício analítico diante da diversidade e da diferença social, cultural e linguística, com o propósito de enfrentamento de orientações e posicionamentos opressores e de rompimento com o *status quo*.

Nessa vertente, propostas educacionais críticas revelam possibilidades para que sejam exploradas as complexas relações entre linguagens, poder, ideologias, desigualdades e mudança social e educacional no mundo de hoje (McKINNEY, 2017). Nessa perspectiva, conforme asseverado no trabalho de Rocha (2019), é possível concebermos LMOOCs como espaços nos quais também aprendemos a ampliar o conhecimento que temos de nós mesmos e também a questionar nossas

ideias e modos de vida, em prol da justiça e equidade sociais. Nessa ótica, esses cursos podem também nos levar a fortalecer um sentimento de empatia frente a tudo o que nos possa parecer não familiar e que impute sofrimento ao outro. Do mesmo modo, parece importante que esses ambientes também favoreçam interações pelas quais possamos, de maneira dinâmica, participativa, criativa e crítica, (re)aprender a exercer com mais protagonismo nosso papel como agentes de mudanças, com vistas a um mundo mais equânime que contemple e conviva com as diferenças constitutivas da malha social.

Ao discutir o desenvolvimento de cursos de línguas em ambientes virtuais, Rocha (2018a; 2018b; 2019) dialoga com propostas orientadas pela ideia de (multi)letramentos (KALANTZIS; COPE, 2012) e pautadas pela noção de produção socioculturalmente situada e transversal de conhecimentos (ROCHA, 2012; TÍLIO, 2018). Ao pensarmos o PPB, essa perspectiva mostrou-se pertinente, porque colocou o letramento crítico como eixo fundante das práticas educativas e situou a temática transversal como base para as propostas comunicativas e reflexões sociais, linguísticas e culturais presentes no curso.

Por sua vez, Álvarez (2014, p. 139) se volta à problematização do desenho educacional em ambientes digitais na atualidade e afirma que os MOOCs não podem ser meramente concebidos como “métodos de ensino ou ambientes de aprendizagem independentes”. Essa autora enfatiza que esses cursos vão muito além dessa concepção restrita, uma vez que “são espaços educacionais, plataformas culturalmente embasadas, que permitem processos diversos de criação e reflexão, tanto em nível individual quanto social”. Nesse viés, como discutido em Rocha (2019), vale considerar que o desenvolvimento bem sucedido de LMOOCs, conforme discute Read (2014), depende de um cuidadoso trabalho arquitetônico de organizar o melhor da aprendizagem formal e informal, estruturando adequadamente conteúdos e atividades, junto às tecnologias e recursos midiáticos mais apropriados. Ao unirmos essas acepções aos pressupostos colocados por Álvarez (2014), podemos incorporar ao processo de design/criação dos cursos a preocupação com uma diversidade de valores éticos e estéticos presentes nos espaços educativos virtuais. Em outras palavras, entendemos que esse enfoque ético e estético pode oferecer bases mais sólidas para desafiar visões estreitas frente aos processos e práticas de letramentos nos espaços digitais.

Nesse contexto, apoiadas em Kress (2013) e em Bezemer e Kress (2016), podemos considerar o desenvolvimento de LMOOCs como um complexo e dinâmico processo de produção de sentidos. Esse processo, por sua vez, deveria ser suficientemente amplo e capaz de propiciar diferentes experiências de

aprendizagens, como também de permitir que visões mais estanques de língua/linguagem, de cultura e de conhecimento sejam desafiadas.

Ao discutir a educação linguística na era digital, em um enfoque transgressivo, Álvarez (2014, p. 127) apoia-se em Nadin (2010), a fim de defender a expressão da conscientização estética e a preocupação com expectativas éticas, a partir das experiências de aprendizagem em ambientes virtuais. Essas teorizações nos pareceram interessantes para nortear as propostas do PPB, porque nos permitem fortalecer o trabalho com a criticidade e explorar a multiplicidade linguística e cultural que permeia as atividades sociais e educacionais na atualidade.

De modo bastante sintético, para Álvarez (2014), a ética abarca a adequação (ou não) de nossas ações em determinados contextos sociais e culturais. A estética, por sua vez, estaria relacionada ao nosso papel agentivo nas mais diversas ações da vida cotidiana, envolvendo, portanto, o campo afetivo e experiencial. Ainda segundo Álvarez (2014), no que diz respeito à educação linguística em ambientes virtuais, a dimensão ética mostra-se vinculada à necessidade do reconhecimento da diversidade. Nesse âmbito, um ensino ético estaria sempre vinculado à problematização acerca dos valores morais estabelecidos em diferentes contextos, como também à conscientização frente à necessidade de empoderamento de grupos menos favorecidos, a fim de que eles ocupem seus espaços de representatividade e ação política.

Segundo Álvarez (2014, p. 130), o domínio estético, nessa linha de pensamento, abrange uma abordagem pedagógica voltada ao desenvolvimento de nossa capacidade de responder, tanto emocional quanto racionalmente, “às qualidades das linguagens”, as quais podem ser abordadas em termos de um conjunto de elementos, tais como valor, beleza, utilidade, eficiência etc. Nessa perspectiva, as práticas de linguagens sempre apresentarão tanto uma orientação ética quanto estética, cabendo a todos sua problematização, em projetos educacionais de cunho transgressivo.

Nessa linha de pensamento, o desenho arquitetônico do PPB deveria ocupar-se da criação de espaços de reflexão e conscientização favoráveis à construção de relações mais democráticas entre as pessoas e todo o planeta, a partir da égide do letramento crítico frente à diversidade social, cultural e linguística. Do mesmo modo, seria importante que a proposta abarcasse a possibilidade de exposição do aprendiz a uma multiplicidade de modos de significação, a fim de que a multimodalidade inerente às formas comunicativas pudesse ser vivenciada de modo mais fortalecido e crítico. Por decorrência, alinhado a esse conjunto de diretrizes teóricas, o PPB ambicionou, na sua concepção original, nortear-se por

uma possível composição arquitetônica (READ, 2014) que, numa relação dialética entre teoria e prática, evidenciasse a viabilidade de desenhos educacionais que contribuam, de modo mais expressivo, para a realização de experiências significativas, situadas e transgressivas de aprendizagem.

## 5. PLURALIDADES EM PORTUGUÊS BRASILEIRO: UM BREVE OLHAR CRÍTICO DE SUA CONSTRUÇÃO

Como já destacado, a elaboração do PPB buscou priorizar a pluralidade cultural e linguística como base fundante do curso. Nesse sentido, o PPB promoveu o trabalho multimodalizado (KRESS, 2013; BEZEMER; KRESS, 2016), com foco na compreensão oral e escrita em português do Brasil, em nível intermediário, e buscou inovar implementando uma proposta de reflexão cultural crítica a partir dos recursos digitais oferecidos pela plataforma. Assim sendo, as atividades constitutivas do curso visam expandir a consciência intercultural do aprendiz, uma vez que os chamados choques culturais podem gerar bastante conflito na interação de pessoas que pertencem a grupos socioculturais e linguísticos diferentes. Para tanto, as unidades partem de temas que, sob um enfoque transversal, podem balizar essas reflexões e contribuir para a reflexão crítica sobre aspectos identitários e acerca da pluralidade discursiva e cultural que permeia toda prática de linguagem (ROCHA, 2012; TILIO, 2018). Assim sendo, a partir de atividades contextualizadas e tematicamente orientadas, envolvendo leitura e compreensão oral, o curso oferece, como sugerem Bárcena e Martín-Monje (2014), insumos explícitos relativos a conhecimento linguístico (gramática e pronúncia), bem como estratégias de leitura e de compreensão oral, com vistas ao desenvolvimento metacognitivo do aprendiz, a partir de variados modos e mídias. Além disso, em consonância com as orientações de Ferguson et al. (2018), as atividades variam no que se refere à sua proposta – *quizzes*, perguntas fechadas e abertas, preenchimento, associação, comparação e síntese de informações, entre outras, a fim de manter a alternância de padrões de engajamento.

Em relação ao aspecto linguístico, o curso tem por objetivo favorecer práticas que permitam a falantes de outras línguas ampliar seu repertório lexical, desenvolvendo a autorreflexão e fazendo revisões de seus conhecimentos gramaticais, com base no uso de estratégias que facilitem a compreensão de textos escritos, orais e multimodais (BÁRCENA; MARTÍN-MONJE, 2014). Com o propósito de ensinar a língua portuguesa, esse curso adota, assim, uma metodologia reflexiva (BRAGA; SCHLINDWEIN, 2007), que busca levar o aluno

a refletir sobre sua própria aprendizagem, a partir de situações genuínas de uso situado e contextualizado da língua (GEE, 2004).

É ainda importante ressaltar que, como o PPB trabalha de modo integrado o ensino de português como língua estrangeira e o desenvolvimento da consciência sobre a pluralidade linguística e cultural, o material pode também ser explorado por professores de português como língua materna que estejam trabalhando sob a ótica do letramento crítico.

Conforme a orientação de Ferguson et al. (2018), a organização e objetivos do curso são explicitamente apresentados aos aprendizes, a fim de que fiquem claras as expectativas educacionais e didáticas. O curso é, assim, dividido em 5 unidades ou módulos, sendo o primeiro considerado uma parte introdutória, em que são apresentados seus princípios fundantes<sup>6</sup>. A estrutura das unidades é padronizada, sendo os conteúdos de cada módulo subdivididos em cinco segmentos, a saber – 1) atividade de compreensão oral; 2) atividade de leitura; 3) gramática; 4) avaliação; 5 conteúdo adicional.

De forma mais específica, no primeiro módulo há a apresentação do conceito de letramento crítico, um conceito que, como já explicitado, guia as atividades e interações propostas ao longo de todo o curso. Em seguida, há outros quatro módulos que trazem os conteúdos e atividades do curso. Todos os módulos possuem um tema e são voltados para a temática das pluralidades culturais.

Esses quatro módulos seguem o seguinte padrão de estrutura:

- O segmento 1 apresenta um vídeo ou um *podcast*, atividades de compreensão oral e um glossário;
- O segmento 2 apresenta um texto ou mais textos escritos, atividades de leitura, um glossário e um ou mais vídeos que exploram diferentes estratégias de leitura;
- O segmento 3, chamado de Um pouquinho de gramática, revisa e explora tópicos gramaticais através de videoaulas, explicações adicionais e atividades;
- O segmento 4 trata-se da avaliação do módulo. Nele, haverá um material que pode ser um vídeo ou um texto e *quizzes* para que o aluno possa avaliar sua aprendizagem no módulo, tanto no que se refere à compreensão

---

<sup>6</sup> Um vídeo introdutório do PPB pode ser encontrado no seguinte endereço: <https://www.youtube.com/watch?v=668mdYhWBLc>.

de língua, quanto aos tópicos gramaticais revistos. Para concluir o curso é necessário fazer todas as atividades desse segmento;

- Por sua vez, o segmento 5 traz materiais extras para enriquecer e expandir o assunto tratado nos módulos anteriores.

Além disso, podemos encontrar outros padrões ao longo do PPB, quais sejam: a) todo módulo traz um vídeo, que apresenta uma proposta de reflexão social relacionada ao tema do módulo; b) há glossários presentes em todo o curso; c) no início de cada módulo, há um roteiro descrevendo as suas atividades. Quanto às atividades em formato de *quiz*, os exercícios apresentam uma variedade de padrões, incluindo questões discursivas, que permitem respostas abertas, com possibilidade de respostas comentadas, para o trabalho com leitura e compreensão oral, além de atividades do tipo F ou V, e múltipla escolha, para trabalhar tópicos gramaticais.

Em relação aos temas abordados, de forma mais detalhada, o PPB apresenta inicialmente as metas do curso e discute o conceito de letramento crítico visando enfatizar a relevância da construção de um olhar socialmente engajado sobre a realidade. Os dois módulos que seguem exploram a temática da identificação com a cultura brasileira, tendo como referência o depoimento de uma brasileira, filha de imigrantes japoneses, que reflete sobre razões que a levaram a buscar, em diferentes momentos de sua vida, também raízes culturais familiares. Nessa mesma linha, há a entrevista com dois irmãos naturais de Taiwan, que discorrem sobre as razões que os levam a considerarem-se também brasileiros. A terceira unidade, ampliando a problematização de estereótipos simplistas e generalizantes, inclui também um questionamento sobre os modos mais tradicionais de entendermos a constituição das famílias, unidades nucleares da formação da sociedade. O quarto módulo do curso amplia a discussão sobre identidades e culturas plurais para o contexto da diversidade das festas populares brasileiras, e privilegia a discussão sobre as festas juninas em contraposição ao carnaval. A última unidade, por sua vez, trabalha especificamente com a questão de *sentir-se em casa em meio à diversidade*. As atividades selecionadas retomam a questão de identidade, promovendo a reflexão sobre como as pessoas se identificam com os lugares onde moram, sejam residências ou regiões específicas.

Por fim, vale ressaltar que os materiais e atividades que compõem os cinco módulos do curso trazem exemplos concretos, envolvendo uma ampla e variada gama de gêneros (escritos, orais e multimodais), situados em meio a atividades

sociais contextualizadas, que ilustram diversidade de perspectivas, expressões artísticas e folclóricas, assim como escolhas e afinidades individuais que constituem a malha cultural brasileira e que colocam em questão um conjunto de estereótipos e visões totalitárias sobre culturas locais. Esses exemplos também expõem o aprendiz a diferentes formas de falar e de se expressar em língua portuguesa dentro de variados contextos que constituem a realidade brasileira, fugindo à ideia recorrente de língua e cultura idealizadas.

Dessa forma, entendemos que o PPB responde positivamente ao desafio de promover uma educação em língua estrangeira de bases formativas e que possibilitem a desestabilização do senso comum. Ao oportunizar reflexões que permitam conscientizar e sensibilizar o aluno para a diversidade constitutiva da sociedade mais ampla, o curso favorece a formação de indivíduos mais flexíveis e abertos à convivência com as pluralidades, ao mesmo tempo em que contribui para possivelmente minimizar o sentimento de medo e ódio em relação às diferenças, que parece imperar na sociedade digital, como apontamos anteriormente nas seções iniciais deste capítulo.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, foi inicialmente apresentado um breve histórico das transformações vivenciadas pela nossa sociedade, em razão da presença das tecnologias e de seus impactos para as relações humanas, mais especificamente no que diz respeito ao âmbito da educação em língua estrangeira, de bases formativas, críticas e transformadoras. Foram também apresentados e problematizados desafios enfrentados no campo relativo à pesquisa e ao desenvolvimento de LMOOCs, frente ao oferecimento de experiências de aprendizagem significativas e preocupadas com a pluralidade social, cultural, linguística e identitária que constitui nossas vidas em sociedade. As discussões realizadas procuraram manter o foco no caráter transgressivo do processo educativo, evidenciando a preocupação com a luta por maior equidade social, com o fortalecimento da agência e com a construção multimodalizada, colaborativa, crítica e criativa do conhecimento no campo da aprendizagem de línguas em ambientes virtuais. A fim de contextualizar e situar as discussões propostas, foi efetuada uma breve análise de um LMOOC, intitulado *Pluralidades em Português Brasileiro*, desenvolvido na Plataforma *Coursera* e voltado ao trabalho com a leitura e com a produção oral em nível intermediário para falantes de outras línguas.

Como resultado de todas as considerações tecidas neste texto, entre outros pontos importantes, podemos destacar o potencial democratizador dos

LMOOCs. Apesar de sofrerem críticas por parte de alguns profissionais da área, cursos dessa natureza parecem cumprir um papel importante frente à ampliação de acesso à informação e ao conhecimento socialmente valorizados na atualidade. Igualmente relevante é apontar para os inúmeros desafios a serem enfrentados pelo campo e para o volume ainda incipiente de trabalhos, o que claramente aponta para a urgência de ampliação e aprofundamento do debate sobre o desenvolvimento e oferecimento de LMOOCs. Nessa direção, mostra-se fundamental que a continuidade das investigações e da construção de agendas na área pressuponha o diálogo multi/interdisciplinar envolvendo pesquisadores, profissionais outros e também cursantes, para que a pluralidade de perspectivas e posicionamentos possa ser considerada de forma mais evidente, significativa e efetiva.

Cumpramos ainda reiterar que os desafios a serem enfrentados no campo de criação de LMOOCs são diversos e demandam, entre tantos outros fatores, o desenvolvimento de plataformas mais híbridas e flexíveis, o desenho educacional mais alinhado à noção de língua em uso e à ideia de aprendizagem situada, assim como uma cuidadosa estimativa de tempo de produção e investimentos, com vistas a oferecimentos de cursos em larga escala em um viés mais democrático e aberto. Ressaltamos que, a partir da avaliação amplamente positiva do significativo número de cursantes do PPB até a presente data, podemos concluir que os LMOOCs, se cuidadosamente pensados sob uma ótica crítica e transformadora, mostram-se um potente instrumento de difusão e de internacionalização da língua e da cultura de um povo, em toda sua complexidade e diversidade.

O conjunto de questões apresentadas neste capítulo revela, por fim, a importância de uma política educacional mais fortemente pautada pelas ideias de justiça e de equidade social. Nesse contexto, alinhadas ao pensamento de Álvarez (2014), defendemos que ações ligadas à educação virtual em larga escala devam buscar oportunizar, de forma mais consistente, a construção de iniciativas preocupadas com as pluralidades e, assim, com o desenvolvimento de cursos mais marcadamente acessíveis, seguros, motivadores, socialmente representativos e reflexivos.

## REFERÊNCIAS

ÁLVAREZ, I. 2014. Ethical and aesthetical considerations in Language MOOCs. In: MARTÍN-MONJE; BÁRCENA, E. (Eds.). *Language MOOCs: providing learning, transcending boundaries*. Berlin: De Gruyter Open, 2014. p. 127-142.

BARCENA, E.; MARTÍN-MONJE. Introduction. Language MOOCs: an emerging field. In: MARTÍN-MONJE; BÁRCENA, E. (Eds.). *Language MOOCs: providing learning, transcending boundaries*. Berlin: De Gruyter Open. p. 1-15, 2014.

BARTOLOMÉ, A.; STEPHENS, K. Are MOOCs Promising Learning Environments? *Comunicar*, n. 44, v. XXII, 2015.

BEAVEN, T.; CODREANU, T.; CREUZÉ, A. Motivation in a Language MOOCs: issues for course designers. In: MARTÍN-MONJE; BÁRCENA, E. (Eds.). *Language MOOCs: providing learning, transcending boundaries*. Berlin: De Gruyter Open, 2014. p. 48-66.

BEZEMER, J.; KRESS, G. *Multimodality, learning and communication: a social semiotic frame*. London: Routledge, 2016.

BRAGA, D. B. A comunicação interativa em ambientes hipermídia: as vantagens da hipermodalidade para o aprendizado no meio digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Orgs.). *Hipertextos e gêneros digitais: novas formas de construção de sentidos*. Rio de Janeiro, Editora Lucerna, 2004a. p. 144-162.

BRAGA, D. B. Linguagem Pedagógica e materiais para aprendizagem independente de leitura na WEB. In: COLLINS, H. C.; FERREIRA, A. (Orgs.). *Relatos de experiências de ensino e aprendizagem de línguas na Internet*. Campinas: Mercado de Letras, 2004b. p.157-184.

BRAGA, D. B. Aprendizagem reflexiva online: alternativas pedagógicas para o ensino de leitura em língua estrangeira. Em: RAMOS, R. C. G.; DAMIÃO, S. M.; CASTRO, S. T. R. (Orgs.). *Experiências didáticas no ensino-aprendizagem de língua Inglesa em contextos diversos*. Campinas: Mercado de letras, 2015. p. 125-145.

BRAGA, D. B. *Ambientes digitais: reflexões teóricas e práticas*. São Paulo: Cortez, 2013.

BRAGA, D. B. (Orgs.). *Tecnologias digitais da informação e comunicação e participação social*. São Paulo: Cortez, 2015.

BRAGA, D. B.; SCHLINDWEIN, A. F. Estudo automonitorado de leitura em língua inglesa por alunos graduandos: reflexões sobre os efeitos de diferentes estilos de percepção, *UFJF Online*, v2, p. 118-132, 2007.

COLE, A. W.; TIMMERMAN, C. E. What Do Current College Students Think about MOOCs? *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, Vol. 11, No. 2, June 2015.

CONTI, D. F. MOOCs: alternativa ao capitalismo rápido ou seu subproduto? In: ROJO, R. (Org.). *Esc@la conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 159-174.

DABBAGH, N. et alii. *Learning Technologies and Globalization: Pedagogical Frameworks and Applications*. Springer Briefs in Educational Communications and Technology. New York / London: Springer, 2016.

DEVLIN, K. *MOOCs and the myths of dropout rates and certification*, 2014. Retrieved January 8, 2014, from the Huffington Post Web site: [http://www.huffingtonpost.com/dr-keith-devlin/moocs-and-the-myths-of-dr\\_b\\_2785808.html](http://www.huffingtonpost.com/dr-keith-devlin/moocs-and-the-myths-of-dr_b_2785808.html).

FERGUSON, R.; HERODOTOU, T.; SCANLON, E.; SHARPLES, M. MOOC development. In: LUCKIN, R. (ed). *Enhancing learning and teaching with technology*. London: UCL/IOE Press, 2018. p. 205-213.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. *Pedagogia da tolerância: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P. *Professora, sim; Tia, não*. Cartas a quem ousa amar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FONTANA, M. V. L.; LEFFA, V. J. LMOOCs: reflexões preliminares para o desenvolvimento de MOOCs comunicativos, *Calidoscópico*, Vol. 16, n. 3, p. 460-468, 2018. doi: 10.4013/cld.2018.163.10.

GEE, J. P. *Situated Language and Learning: a critique of traditional schooling*. New York: Routledge, 2004

GIMENO-SANZ, A. Designing a MOOC for learners of Spanish: exploring learner usage and satisfaction. In K. Borthwick, L. Bradley & S. Thouësny (Eds), *CALL in a climate of change: adapting to turbulent global conditions – short papers from EUROCALL 2017*, p. 122-127. Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2017>. eurocall2017.700.

KALANTZIS, M.; COPE, B. *Literacies*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

KRESS, G. 2013. Recognizing learning: a perspective from a social semiotic theory of multimodality. In: SAINT-GEORGES, I.; WEBER, J. (Eds.). *Multilingualism and multimodality: current challenges for educational studies*. The Netherlands: Sense Publishers, 2013. p. 119-140.

LEMKE, J. L. Travels in hypermodality, *Visual communication*, v. 1, n. 3, p. 299-325, 2002.

LUKE, A. Defining critical literacy. In: PANDYA, J. Z.; ÁVILA, J. (Eds.). *Moving critical literacies forward: a new look at praxis across contexts*. New York: Routledge, 2014. p. 19-31.

MCAULEY, A.; STEWART, B.; SIEMENS, G.; CORMIER, D. *The MOOC Model for Digital Practice*. Disponível em: [www.elearnspace.org/Articles/MOOC\\_Final.pdf](http://www.elearnspace.org/Articles/MOOC_Final.pdf).

McKINNEY, C. *Language and Power in Post-Colonial Schooling: Ideologies in Practice*. London/New York: Routledge, 2017.

MONTE MÓR, W. Learning by design: reconstructing knowledge processes in teaching and learning practices. In: KALANTZIS, M.; COPE, B. *Learning by design*. Melbourne, VIC: Victorian Schools Innovation Commission and Common Ground, 2015. p. 186-210.

MOROZOV, Evgeni. *Big Tech: a ascensão dos dados e a morte da política*. São Paulo: UBU, 2018.

NADIN, M. Anticipation and the artificial: aesthetics, ethics, and synthetic life. *Artificial intelligence and Society*, 25(1), 103-118, 2010.

NORTON, B.; TOOHEY, K. (Eds.). *Critical Pedagogies and language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 30-52, 2004 [2001].

PERIFANO, M. A. *LangMOOCs – Intellectual Output 2 – Re-search report on the current state of Language Learning MOOCs worldwide: Exploration, Classification and Evaluation*. Atenas, Erasmus+Programme, 66 p. 2015a.

PETERS, D. *Interface design for learning: design strategies for learning experiences*. London; New Riders/Pearson, 2014.

READ, T. The architectonics of language MOOCs. In: MARTÍN-MONJE; BÁRCENA, E. (Eds.). *Language MOOCs: providing learning, transcending boundaries*. Berlin: De Gruyter Open, 2014. p. 91-105.

REGO, I. M. S. *Aprendizagem de língua assistida por dispositivos móveis (ALADIM): uma proposta alternativa para o ensino da língua espanhola*. Tese de doutorado, Departamento de Linguística Aplicada, Instituto dos Estudos da Linguagem, UNICAMP, 2017.

ROCHA, C. H. *Reflexões e propostas sobre língua estrangeira ensino fundamental I público: plurilinguismo, transculturalidade e multiletramentos*. Pontes: Campinas, 2012.

ROCHA, C. H. Cursos virtuais abertos e massivos em língua estrangeira: reflexões sobre design e produção oral em contextos digitais de aprendizagem. *Revista de Letras Norte@mentos*, Formação de Professores e Ensino, Sinop, v. 11, n. 27, p. 32-52, out. 2018a.

ROCHA, C. H. Foreign language MOOCs design: challenges to provide meaningful learning, *The ESPECIALIST*, v.39, n.3, p. 1-25, 2018b.

ROCHA, C. H. MOOCs em língua estrangeira: desafios para a construção de ecologias de aprendizagens situadas e transgressivas. In: FINARDI, K. R. et al. (Orgs.). *Transitando e transpondo n(a) linguística aplicada*. Campinas: Pontes, 2019. p. 139-178.

ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. Língua estrangeira, formação cidadã e tecnologia: Ensino e pesquisa como participação democrática. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.). *Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. Edição ampliada. Campinas: Pontes Editores, 2015. p. 13-30.

ROCHA, C. H.; MACIEL, R.; MORGAN, B. Critical perspectives in language education and literacies: discussing key concepts, *Revista de Letras Norte@mentos*,<sup>[1]</sup><sub>[SEP]</sub> Dossiê Temático em Linguística Aplicada: horizontes multidisciplinares, Sinop, v. 10, n. 23, p. 64-79, 2017.

SIEMENS, G. Massive open online courses: Innovation in education? In: MCGREAL, R. et al. (Eds.). *Open Educational Resources: Innovation, Research and Practice* (Ch 1, pp. 5–15). Athabasca, Canada: Athabasca University Press, 2013.

SOKOLIC, M. What constitutes an effective Language MOOCs? In: MARTÍN-MONJE; BÁRCENA, E. (Eds.). *Language MOOCs: providing learning, transcending boundaries*. Berlin: De Gruyter Open. pp. 16-32, 2014.

THILLE, C. MOOCs and Technology to Advance Learning and Learning Research. *Ubiquity Symposium*, 2014. doi:10.1145/2601337.

SORACE, A. Metalinguistic knowledge and language use in acquisition-poor environments, *Applied Linguistics*, 6 (3), p. 239-254, 1985.

SOUZA, P. N. O uso da hipermídia para o ensino e a aquisição de língua estrangeira e a aquisição lexical no contexto da leitura em língua estrangeira. Tese de doutorado Biblioteca do Instituto dos estudos da Linguagem, Unicamp, 2004.

TILIO, R. O livro didático contemporâneo: uma apresentação de uma proposta. In: MACIEL, R. F.; TILIO, R.; JESUS, D. M.; BARROS, A. L. E. C. (Orgs.). *Linguística aplicada para além das fronteiras*. Campinas: Pontes, 2018. p. 261-298.



# LÍNGUA ESTRANGEIRA, EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE

## UM OLHAR SOBRE DISCURSOS EXTREMISTAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

*Guilherme Jotto Kawachi  
Maria Victoria Guinle Vivacqua  
Patrícia Aquino*

### 1. INTRODUÇÃO

Em um cenário em que vivenciamos a propagação de discursos de ódio como efeito de medidas políticas, em que a voz do autoritarismo parece silenciar as diferenças e as minorias, em que noções de responsabilidade social e empatia parecem estar sendo sobrepostas por uma lógica neoliberalista, o ensino de línguas, que nunca se constitui como um processo ingênuo, desideologizado, deve agora, a nosso ver, tornar explícito que se trata, como sempre, de uma empreitada política.

Sobretudo em contextos de internacionalização violenta (ANDREOTTI et al., 2015) marcados por uma hipervalorização da língua estrangeira como *commodity* (JORDÃO; MARTINEZ, 2015), partimos da premissa de que um ensino de bases formativas, críticas e orientado para a cidadania (ROCHA; MACIEL, 2013) e para a interculturalidade (KAWACHI, 2018) pode criar condições para a problematização de noções objetificadoras das línguas estrangeiras/adicionais.

Assim, sem a pretensão de apontarmos respostas “corretas”, tecemos nossas considerações a partir de uma visão discursiva de língua/linguagem (FAIRCLOUGH, 1992) por entendermos que os sentidos são (re/des)construídos na interação social e, nessa direção, interessam-nos os discursos e as representações que se materializam na prática educativa. Além disso, com base em Mainueneau (1984), partimos do pressuposto teórico de que a polêmica é o espaço privilegiado para a promoção de discursos efetivos e prenes de sentido. Em consequência disso, apesar de não desconsiderarmos as potencialidades que um ensino instrumental de línguas possa oferecer, defendemos a sala de aula como um espaço de construção discursiva e o papel do professor como o de mediador interessado em não apenas possibilitar a aprendizagem de aspectos da materialidade linguística, mas também: propiciar a consciência sobre aspectos culturais e discursivos, além de promover suspeita e questionamentos quanto à neutralidade ou imparcialidade dos discursos que nos circundam, que constituem nossa memória discursiva e que estão subjacentes à reprodução de estereótipos, papel este que estamos ressaltando neste artigo.

Nesse sentido, ainda que tenhamos áreas distintas de atuação, nossas práticas são alinhadas, entre outros aspectos, pelo entendimento de que uma visão não-estranque de língua abre espaços para propostas que valorizem a agência dos alunos (HIBARINO, 2019). É por meio de um processo educativo que cria condições para a reflexão, sócio-historicamente embasada, que nos parece ser possível questionar concepções reificadas de língua, como mencionado, especialmente no contexto acadêmico-universitário, que, diferentemente de outros ambientes escolares, nos garante a liberdade de partir de uma concepção de ensino/aprendizagem de língua que não aquela equivocada – infelizmente ainda tão presente – que parte de uma visão de língua como “sistema linguístico restrito que exclui todas as características linguísticas e multimodais que não são consideradas naquilo que se chama de ‘língua acadêmica padrão’” (GARCIA, 2019, p. 17).

A fim de criar condições para a reflexão, costumamos lidar com “estereótipos”, os quais, de acordo com Amossy e Pierrot (2001), funcionam como representação indispensável de mediação da relação com o real, como forma de filtro, na medida em que expressam o imaginário social. Essa noção tem sido produtiva em estudos de algumas vertentes da Análise do Discurso (do-ravante AD), na medida em que, por um lado, permite analisar a articulação entre o linguístico e o social e, por outro, se relaciona às noções de pré-construído e interdiscurso. Ela permite, portanto, analisar o funcionamento das imagens discursivas cristalizadas, isto é, pode-se compreender como elas são

enunciadas, retomadas, reformuladas e/ou deslocadas no espaço da memória. É do nosso interesse, a princípio, promover reflexões ou suspeitas sobre toda e qualquer categorização que circula atualmente. Dadas as questões mais diretamente relacionadas ao nosso trabalho e ao nosso contexto, é frequente a seleção de textos em que são reproduzidas as imagens discursivas cristalizadas de “um brasileiro”, “uma brasileira”, “um latino”, “uma mulher”, “um norte-americano”, “um universitário”, as quais retomam e põem em circulação determinados discursos sobre identidade de povos, identidade de gênero, identidade de classe.

São essas concepções compartilhadas de língua e de prática pedagógica que norteiam as sequências didáticas que apresentamos neste trabalho. Elas têm em comum a preocupação de desenvolver o trabalho com letramento crítico (LUKE, 2014) simultaneamente à apropriação consciente de elementos linguísticos e discursivos das línguas que ensinamos: a língua inglesa (doravante LI) (para brasileiros) e a língua portuguesa (para estrangeiros, especificamente falantes de espanhol). As sequências didáticas que serão aqui apresentadas e analisadas foram elaboradas por nós e trabalhadas em sala de aula, mais de uma vez. A cada vez elas foram reformuladas, por nós e/ou pela participação dos nossos alunos, o que reflete a nossa consciência de que elas também representam propostas que carecem de um olhar distanciado e analítico quanto ao seu potencial e às suas possibilidades de ressignificação, uma oportunidade que se abriu com a construção conjunta deste texto.

Esta também é uma oportunidade de reafirmarmos o nosso trajeto comum: nossa atuação como professores. As diferenciações entre língua materna (doravante LM) e adicional neste caso são detrimenais; elas podem nos ajudar em propósitos administrativos/organizacionais, mas acabam por perpetuar uma segmentação que parece nos distanciar, mesmo quando nossas preocupações são compartilhadas. Este texto, portanto, nos aproxima também em relação às nossas inquietações como estudiosos da linguagem e se revela como uma ferramenta colaborativa e respeitosa para o enfrentamento de tempos obscuros e difíceis para a educação pública.

## **2. O TRABALHO A PARTIR DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS**

A proposta de trabalhar com Sequências Didáticas (doravante SD), segundo seus idealizadores, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), se fundamenta no fato de que elas constituem um instrumento privilegiado para o desenvolvimento da produção de um gênero, seja ele oral ou escrito.

Considerando-se que a prática efetiva da linguagem acontece inevitavelmente em um gênero de discurso, é a partir do planejamento de SDs que elaboramos nosso material didático. Cabe ressaltar que, diferentemente do que se passou a fazer como prática a partir de SDs, não temos – por diferentes razões – a preocupação de cumprir todas as etapas de uma SD, de seguir os módulos inicialmente propostos pelos seus idealizadores. Temos consciência de que um trabalho bem sucedido a partir dessa ferramenta é aquele que recorre a adaptações, como salientam Magalhães e Cristóvão (2018), que destacam diversas releituras e adaptações que o trabalho com SDs sofreu no Brasil nos últimos anos. No caso específico de uma das disciplinas aqui envolvidas (PLE para hispanofalantes universitários), nem sequer faria sentido propor como objetivo principal de uma SD a apropriação das características de um determinado gênero e dos recursos necessários para sua produção, já que a maioria dos alunos já aprendeu a produzi-los em sua própria LM ou em outra língua.

Os módulos que consideramos cruciais são o da produção do gênero, o da reescrita (ou replanejamento, no caso de gêneros orais) e o da análise linguístico-discursiva. Um gênero oral que permeia muitas das SDs por nós propostas é o debate, devido ao fato de que privilegiamos temas polêmicos, dado seu caráter promotor de discursos, como já mencionado e conforme ficará claro com a apresentação de duas SDs na sequência<sup>1</sup>. Apesar desses módulos comuns, ficarão nítidas algumas diferenças importantes na forma de elaboração das SDs, diferenças que se refletem, inclusive, nas formas como serão apresentadas a seguir. Isso em nada reduz, porém, o nosso reconhecimento de que, mesmo sem consciência do que o colega de outra área estava fazendo, trilhamos percursos que nos levam a alguns resultados significativos que se assemelham.

Primeiramente, resumimos a situação de produção, expomos e analisamos cada uma das seleções das SDs: a de inglês e a de PLE. Durante as análises, destacamos a participação dos alunos, a fim de demonstrar o potencial desse tipo de trabalho para o engajamento e a participação agentiva dos envolvidos, não como “alunos passivos”, mas como verdadeiros “interlocutores”.

Passamos, agora, para a apresentação das SDs.

---

<sup>1</sup> Devido ao limite de páginas, não apresentaremos as SDs completas, mas uma seleção que procura, por um lado, permitir a visualização da totalidade dos trabalhos desenvolvidos e, por outro, destacar os aspectos relacionados aos objetivos específicos deste trabalho, ou seja, os momentos em que se promove o debate e se problematizam pré-conceitos e estereótipos.

## 2.1. Situação de produção da SD de Inglês

A SD para o ensino de inglês tem como seu público-alvo alunos do Programa de Formação Interdisciplinar Superior (ProFIS)<sup>2</sup>. A duração das aulas teóricas, para as quais a SD aqui analisada foi elaborada, era de 2 horas; cada turma, composta por cerca de 30 alunos, tinha uma aula por semana. O perfil dos alunos quanto à proficiência em língua inglesa era heterogêneo, a exemplo do que ocorria em outras áreas, como um efeito das diferenças de experiências prévias de aprendizagem nas diferentes escolas e regiões de Campinas.

Mediante o contexto específico desse programa que conta com uma diversidade de alunos exclusivamente provenientes das escolas públicas de Campinas, com diferentes trajetórias de aprendizagem de inglês, o ensino dessa língua foi pensado a partir de eixos temáticos específicos, a fim de estimular a reflexão crítica sobre cidadania e participação social. Desse modo, os pressupostos teórico-metodológicos que embasam esta SD procuram problematizar discursos de ódio e intolerância pertinentes ao eixo temático “estereótipos” e pretendem levar os alunos a se apropriarem da estrutura linguística do *Simple Present*.

O eixo temático sobre estereótipos abarca seis aulas de duas horas. A SD apresentada refere-se à quinta aula e está organizada a partir de uma problematização do tema – introduzido por uma charge – que permite aos alunos fazer um caminho reflexivo para construção e deslocamento de sentidos. Em outras palavras, orientamo-nos pelas premissas da pedagogia dos multiletramentos, inicialmente proposta pelo Grupo de Nova Londres, segundo a qual o processo de aprendizagem pode ser compreendido em quatro fases: aprendizagem situada, enquadramento crítico, instrução explícita e prática transformada<sup>3</sup>.

Essa teorização sinalizou, à época, a necessidade de compreendermos melhor a emergência de novas epistemologias, evidenciando, assim, uma preocupação dos autores em questões de língua, educação e diversidade (COPE; KALANTZIS, 2000). Em 2012, Kalantzis e Cope revisitam essa conceituação e optam por ressignificar as fases da seguinte maneira: **vivenciando** o novo (aprendizagem situada);

---

<sup>2</sup> Trata-se de um Programa da Universidade Estadual de Campinas que oferece duas vagas para cada escola pública de Campinas, a serem preenchidas pelos alunos que obtiverem as notas mais altas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). O ProFIS tem duração de dois anos e, após esse período, os alunos têm o direito de ingressar em um curso regular de graduação na Unicamp de acordo com as notas obtidas em todas as disciplinas, sem a necessidade de realização do vestibular.

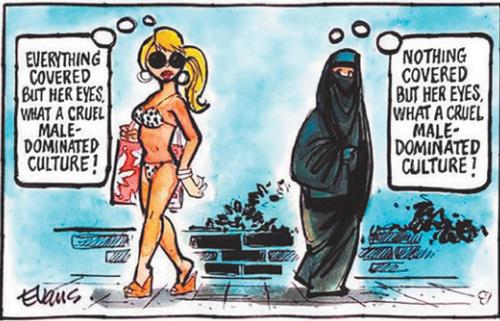
<sup>3</sup> No original: *situated learning, critical framing, overt instruction e transformed practice*.

**analisando** criticamente (enquadramento crítico); **teorizando** (instrução explícita) e **aplicando** criativamente (prática transformada).

Novamente, sem o objetivo de apresentar receitas, entendemos a pedagogia dos multiletramentos e seus muitos desdobramentos como uma importante orientação teórica e metodológica que pode nos ajudar a viabilizar práticas de linguagem menos tradicionais em um contexto de ensino que, em consonância com as premissas dessa teorização, também é marcado pela diversidade (referimo-nos, aqui, à diversidade existente entre o próprio alunado do ProFIS/Unicamp).

### 2.1.1. SD de Inglês

Quadro 1 – Situando a temática na SD de inglês<sup>4</sup>

1. Look at the cartoon, discuss with a partner and answer the questions:	
	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Describe the woman on the left.</li><li>2. Describe the woman on the right.</li><li>3. What is the difference between them?</li><li>4. How do you understand the expression “male-dominant culture”?</li><li>5. Do you agree that we live in a male-dominant society? Why(not)?</li><li>6. In your opinion, which woman’s opinion is correct? Explain.</li><li>7. What is the stereotype underlying the statement of each woman?</li></ol>

<sup>4</sup> Os questionamentos em inglês estão assim apresentados na SD, porém, na prática, foram feitos oralmente. Destacamos que, ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem no ProFIS, apoiamos-nos na LM para desenvolver as discussões temáticas e para a explicitação de questões linguísticas. Entendemos que as especificidades do público-alvo requerem a interação em português, e defendemos que as línguas não existem em espaços segmentados e autossuficientes, de modo que recorrer à LM do aluno pode contribuir para o desenvolvimento das propostas da SD, sobretudo aquelas relacionadas ao letramento crítico.

Quadro 2 – Expandindo a prática situada na SD de inglês

**SITUATED PRACTICE – Read the text:**

**How people’s prejudice develop**

*Prejudice can be based on a number of factors including sex, race, age, sexual orientation, nationality, socioeconomic status, and religion. Some of the most well-known types of prejudice include: Racism, Sexism, Classism, Homophobia, Nationalism, Religion, Ageism and Xenophobia.*

*When prejudice occurs, stereotyping, discrimination, and bullying may also result. In many cases, prejudices are based on stereotypes. A stereotype is a simplified assumption about a group based on prior experiences or beliefs. Stereotypes can be positive (“women are warm and nurturing”) or negative (“teenagers are lazy”). Stereotypes can not only lead to faulty beliefs, but they can also result in both prejudice and discrimination. (...) Source: <https://www.verywellmind.com/what-is-prejudice-2795476>*

2.1. Based on the subject matter presented in the text, discuss and write definitions for the following types of prejudice.

a) Racism: b) Sexism: c) Classism: d) Homophobia: e) Religion:

2.2. Can you think of any other kinds of prejudice? Which ones?

Quadro 3 – Conceituando a partir da temática (instrução explícita)

**OVERT INSTRUCTION – Read the news and complete the blanks with one kind of prejudice.**

**Extract 2**

*The international chain of convenience stores Circle K has offered a public apology in Mexico after it tweeted an offer which was widely decried as \_\_\_\_\_ (type of prejudice) on social media.*

*A figura trazia, ainda, a seguinte legenda: “The ad offered a bottle of wine, a chocolate bar and a packet of condoms for those wanting to “celebrate” with their secretary.” Source: <https://www.bbc.com/news/49030556>*



Answer these questions about each extract: What is the prejudiced attitude? Who is the prejudice directed towards? What is the prejudice?

Quadro 4 – Aplicando criativamente (prática transformada)

**TRANSFORMED PRACTICE**

1. Write a message for each prejudice from the previous exercise, and try to use the simple present tense:

**Extract 2:** a message to all secretaries

2. During this lesson, you've discussed a lot about prejudice and stereotypes. Work in groups and write a paragraph on what we can do to reduce prejudice.

Retomando a apresentação da SD de inglês, partimos da apresentação de uma imagem (Quadro 1) buscando situar o aprendiz em relação ao contexto sócio-histórico da figura e ao tema da aula (diferenças e estereótipos culturais). O objetivo é fomentar uma discussão inicialmente pela imagem, a partir de uma perspectiva que busca explorar o letramento visual (FERRAZ; KAWACHI-FURLAN, 2019).

Questionar os alunos sobre a representação da mulher em nossa sociedade e a imagem que se tem da brasileira em outras culturas, assim como a representação da mulher de uma cultura que não é tão comum no Brasil, permite a exposição de diferentes posicionamentos discursivos, criando tensões que desnaturalizam posições homogêneas. Posteriormente, o objetivo é que os alunos façam a leitura do que está escrito na charge e possam rever os sentidos anteriormente construídos a partir das questões a serem respondidas.

As perguntas foram elaboradas de modo a favorecer uma construção paulatina de sentidos, segmentando a interpretação e possibilitando a discussão de diferentes pontos de vista. Neste sentido, cabe ao professor salientar o modo pelo qual o foco narrativo de cada personagem da charge tem efeitos na mediação para a construção e ressignificação de sentidos.

A segunda atividade da SD (Quadro 2) traz um pequeno texto sobre assuntos pertinentes ao tema “estereótipos”. Espera-se que o aluno, além de recorrer ao conhecimento prévio para interpretação e compreensão de palavras cognatas presentes na nossa cultura, possa ainda construir sentidos acerca do assunto tratado.

Os exercícios tanto do Quadro 2 quanto do 3 propõem que os alunos discutam e escrevam o que eles entendem como certos tipos de estereótipos. As atividades do Quadro 3 estão organizadas em forma de excertos de textos autênticos que, apesar de apresentarem um nível de dificuldade linguístico mais complexo para o aluno, não têm marcas ideológicas apagadas para fins pedagógicos.

O debate como gênero, do nosso ponto de vista, dá relevo à prática educativa na qual o docente atua como mediador e não como detentor do saber sobre a língua e cultura do outro e, com isso, valoriza a agência dos alunos por meio da participação efetiva, com a produção de enunciados reais, que, ainda que demandem ajustes linguísticos, são enunciados passíveis de circulação efetiva em ambientes exteriores ao da sala de aula. Nesta discussão, muitos alunos têm a tendência a relatar experiências pessoais em que sofreram algum tipo de preconceito, o que possibilita a ampliação do que se entende sobre cada tipo de preconceito elencado, além de mobilizar reflexões que talvez levem outros estudantes a reverem alguns de seus posicionamentos.

O trabalho partindo do universo do alunado evidencia o potencial da prática situada (COPE; KALANTZIS, 2012) para motivar o estudante a vivenciar a temática em foco à luz de sua própria experiência e, possivelmente, para ressignificar posicionamentos que lhes parecem inadequados. Isso se mostrou evidente quando Kawachi (2015) apresenta dados de sua pesquisa de doutorado, que teve como participantes alguns alunos do ProFIS. Nesse estudo, o autor relata o engajamento dos estudantes em uma prática de leitura e discussão de texto que tinha como tema os próprios alunos do ProFIS. O autor do artigo referia-se ao programa como “uma porta dos fundos para ingresso na universidade” e uma oportunidade especial para alunos que são “pobres, porém talentosos”<sup>5</sup>. Diante de construções preconceituosas, os alunos se expressaram para além do embate de opiniões: nesse caso, o efeito do descontentamento com a maneira como foram retratados foi usado como força motriz para a produção de outras tarefas, como uma reescrita dos trechos que rotulavam injustamente os alunos do ProFIS e uma carta, em inglês, ao autor do texto original.

Essas práticas sinalizam que a construção da crítica deve ser ancorada na materialidade do texto, isto é, nos próprios trechos que causaram indignação aos alunos, para que o deslocamento discursivo passe de um nível raso a um trabalho argumentativo e (sócio-historicamente, linguisticamente) embasado.

Alinhamo-nos a Cope e Kalantzis (2013), que discutem que um currículo para a educação linguística deve levar em conta que nossos alunos não são sujeitos passivos, devendo contemplar práticas que estimulem sua criatividade e os coloquem no papel de sujeitos ativos e protagonistas da aprendizagem. Esse exercício, portanto, segue essa premissa na medida em que se pauta na agentividade do estudante para a interpretação do texto e a construção de conceitos.

---

<sup>5</sup> Ver Kawachi, 2015.

Nessa mesma linha, os alunos partem de experiências prévias para vivenciar a situação apresentada no texto e também para conceituarem, agentivamente, diferentes tipos de preconceito. Dessa forma, essa proposta expande a fase de aprendizagem situada em direção a uma materialização da fase de conceituação ou instrução explícita (nos termos dos multiletramentos), na qual os aprendizes categorizam certos processos em diferentes grupos e os nomeiam a partir de seu entendimento teórico e prático, tal qual sugerem Kalantzis e Cope (2012).

Em nossa experiência, o trabalho com letramento visual, como proposto na primeira atividade da SD, ocorre de maneira mais fluida e com mais participação dos alunos. Isso pode ocorrer porque a maioria deles se identifica com as representações da linguagem não-verbal, compreendendo mais facilmente os seus sentidos. Por outro lado, a segunda atividade do Quadro 2 é mais desafiadora, especialmente porque requer que os estudantes recorram aos seus conhecimentos em língua inglesa tanto para a compreensão do texto quanto para a produção das respostas escritas.

Isso indica, assim como muitas outras práticas desenvolvidas no ProFIS, que o trabalho com letramento crítico não pode ser desvinculado do trabalho com letramentos em LI. Muitas são as práticas que podem ser privilegiadas juntamente àquelas de reflexão crítica, tais como: compreensão oral e escrita a partir de gêneros diversos; produção oral menos associada a diálogos do cotidiano e mais próximas de interlocuções significativas no ambiente universitário; produção escrita em meio aos gêneros e letramentos acadêmicos recorrentes na universidade.

Com isso, argumentamos que tão pertinente quanto a discussão da temática é a abordagem dos aspectos linguístico-discursivos. Um desafio que se apresenta diariamente em nossa atuação nesse contexto, inclusive na forma de questionamento dos próprios alunos (“mas quando vamos estudar gramática, professor/a?”), é a busca por equilíbrio de modo a não conferir uma postura salvacionista ao letramento crítico, como se estivesse desvinculado dos aspectos linguístico-discursivos.

O segundo exercício do Quadro 2 possibilita que os alunos tragam outros tipos de preconceito para incluir na discussão, tornando o aluno agente na construção do conhecimento através de um sentimento de compartilhamento e pertencimento de grupo. Não se trata de uma concepção de grupo com posicionamentos homogêneos, mas de um grupo marcado pela heterogeneidade que enriquece as discussões e pode potencializar a reflexão crítica.

No Quadro 4, apresentamos dois tipos de prática transformadora: individual e coletiva. Possibilitar esses dois tipos de produção implica posicionamentos singulares frente ao eixo temático na esfera individual, e o compartilhamento de valores para a negociação de sentidos de modo colaborativo. A colaboratividade visa a reflexividade para o pensamento crítico na reconstrução de ideias, o que se alinha à prática no contexto universitário e para a transformação e o exercício da cidadania.

## **2.2. Situação de produção da SD de Português**

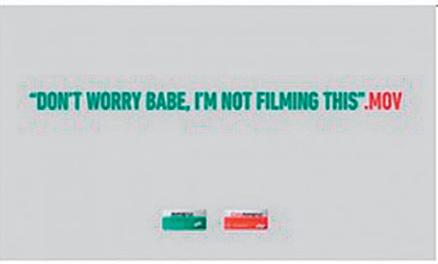
A disciplina para a qual esta SD foi planejada tem como público-alvo estudantes universitários cuja LM é a língua espanhola; alguns são graduandos, intercambistas e outros são pós-graduandos. A SD foi planejada para 6 aulas, com duração de 1h40 cada, para o segundo mês do nível 1, de turmas com cerca de 22 alunos. O perfil dos alunos quanto à proficiência em língua portuguesa é heterogêneo, pois, dado que estão em situação de imersão, eles, embora tenham chegado ao Brasil sem estudo prévio da língua portuguesa, aprendem em ritmos significativamente distintos; alguns aprendem tão rapidamente que já se pode solicitar produções textuais de gêneros variados desde o início.

Dado que os alunos, desde o início, se veem obrigados a utilizar a língua portuguesa no seu cotidiano, pelo menos nos espaços da universidade e dada a facilidade com a qual são compreendidos quando falam uma mistura de português e de espanhol, a docente, na apresentação do programa, esclarece que eles são convidados a falar em todas as aulas e estabelece um acordo com eles, de forma que todos têm consciência de que seus enunciados provavelmente serão retomados para reflexões, ajustes e sistematizações de diferenças importantes entre português e espanhol. Observações sobre as diferenças entre as duas línguas (língua espanhola e língua portuguesa) estão sempre presentes, como veremos na seleção da SD aqui apresentada.

## 2.2.1. SD de Português Língua Estrangeira PLE-hispanofalantes

Quadro 5 – Situando a temática na SD de PLE

Peça 1:

(1)		
	Versão em inglês	Versão em português

Peça 2:

(2)		
	Versão em inglês	Versão em português

Peça 3:

(3)		
	Versão em inglês	Versão em português

Quadro 6 – Expandindo a prática situada, Conceituando a partir da temática (instrução explícita - questões “a partir do texto”) e Aplicando criativamente (prática transformada – questões “Extrapolando o texto”) na SD de PLE

LA 167

Tema: Publicidade e Propaganda

23/06/2016 19h24 – Atualizado em 24/06/2016 12h18

**CAMPANHA DA ASPIRINA PREMIADA EM CANNES GERA PROTESTOS NA WEB**

**Peça publicitária compara gravação de sexo com dor de cabeça.**

*Agência responsável pela campanha divulgou nota de esclarecimento.*

*Do G1, em São Paulo*

*Uma campanha da Aspirina, medicamento da Bayer, está causando polêmica na internet por comparar a divulgação de vídeos íntimos com uma dor de cabeça.*

*A peça, composta por três anúncios ganhou um leão de bronze na categoria Outdoor, nesta edição do Festival de Publicidade de Cannes. A campanha foi veiculada no país em mídia impressa e posters.*

*Em uma das imagens, o anúncio diz: "Não se preocupe, amor. Não estou filmando isso.mov". Apesar do aviso, a inscrição ".mov" indica um formato de arquivo de vídeo. A campanha é criticada por supostamente tratar a filmagem não consensual e a divulgação de vídeos íntimos como uma "simples" dor de cabeça.*

*A agência de publicidade AlmapBBDO, responsável pela campanha, soltou uma nota lamentando a polêmica.*

*“Com relação à discussão envolvendo o anúncio de Aspirina, a AlmapBBDO esclarece que não houve a intenção de tratar com indiferença abusos de qualquer natureza. Mas entendemos que pode ter havido interpretações diferentes da mensagem que a peça queria passar. A AlmapBBDO repudia a prática de filmagem não consensual e qualquer espécie de violência ou invasão de privacidade. Ficaremos atentos para evitar o problema no futuro”, publicou a agência.*

*Muitos comentários na página da AlmapBBDO acusam a agência de machismo e pedem para que ela devolva o prêmio.*

Fonte: <http://g1.globo.com/economia/midia-e-marketing/noticia/2016/06/campanha-da-aspirina-premiada-em-cannes-gera-protestos-na-web.html>

A partir do texto

- 1) Traduza<sup>6</sup> do inglês para o português as peças acima.
- 2) Você concorda que a campanha estivesse associada à divulgação de vídeos íntimos? Por quê?
- 3) Como você avalia o fato de a agência ter sido acusada de machismo? Há, nos anúncios, elementos suficientes para sustentar essa crítica?
  - a. Se você discorda, diga por quê.
  - b. Se concorda, diga quais elementos são esses.

Extrapolando o texto

- 1) Pesquise outras campanhas publicitárias brasileiras;
- 2) Selecione uma para apresentá-las para a turma;
- 3) Caso a peça só esteja disponível em outra língua, traduza-a para a língua portuguesa;
- 4) Durante a apresentação, explique a campanha, diga por que você a escolheu e diga se você gostou ou não dela;
- 5) Se possível, pesquise os comentários feitos sobre a campanha escolhida por você.

<sup>6</sup> Utilizamos o fato de a campanha estar tanto em português quanto em inglês para, aproveitando que a grande maioria dos alunos sabe pelo menos um pouco de inglês, fazer com que eles se vejam diante da situação: “como eu digo isso em português?”, uma atividade contextualizada de tradução.

## Quadro 7 – Planejamento e roteiro da SD de PLE

### **Planejamento da SD sobre o tema “Publicidade e Propaganda”**

Os objetivos gerais e linguístico-discursivos da SD em questão são: instigar a produção oral a partir da análise coletiva de uma campanha publicitária polêmica; promover a reflexão sobre os temas polêmicos “machismo” e “invasão da privacidade” a partir de uma campanha publicitária; promover a (des)construção de sentidos sobre as polêmicas que surgiram depois da veiculação e premiação da campanha; entrar em contato com a noção de memória discursiva e seu papel na interpretação dos discursos em circulação. Os objetivos estritamente linguísticos são:

I - Sistematização e uso de estruturas linguísticas previamente trabalhadas:

- 1) os pronomes<sup>7</sup>: essa(s)/esse(s) e isso (invariável)  
esta(s)/esta(s) e isto (invariável)  
aquela(s)/aquele(s) e aquilo (invariável)  
(ênfase na diferença em relação ao espanhol, cuja forma invariável é com “e”: “eso”, “esto”, “aquello”);
- 2) Verbo “escolher” - léxico e conjugações (lembrança de que o “eleger”, cognato de “elegir” da língua espanhola, só se utiliza em alguns contextos específicos) e utilizar o pronome “dela” (e não “seu” e “sua”) para se referir à peça escolhida;
- 3) Verbo gostar (ênfase na pronúncia e na estrutura, significativamente distinta da do verbo “gustar”, da língua espanhola)

II - Introdução ao léxico específico do campo “Publicidade e propaganda”.

Material: versão em inglês das três peças publicitárias da campanha brasileira premiada no Festival Cannes Lion, 2016<sup>8</sup>; notícia sobre a polêmica gerada pela peça e campanhas publicitárias diversas, selecionadas pelos alunos.

Roteiro previsto:

- 1) Professora apresenta as versões em inglês das três peças;
- 2) A turma traduz cada peça do inglês para o português;
- 3) Professora em conjunto com a turma analisa as sugestões de tradução;
- 4) Professora apresenta as peças em português e propõe, a partir da comparação com as traduções sugeridas pelos alunos, algumas reflexões sobre as construções mais ou menos frequentes em língua portuguesa;
- 5) Alguns alunos explicam as frases de cada uma das peças para os que não entendem. Alguns estão pouco familiarizados com as extensões dos arquivos, então é previsto que demorem um pouco para compreender;
- 6) A turma é convidada a relacionar as frases às cores e às embalagens dos medicamentos;
- 7) A professora pergunta se os alunos gostaram ou não das peças e, caso a turma não chegue à polêmica durante as respostas a essa pergunta, a professora faz questões provocadoras, com o objetivo de saber se ninguém vê problema nos discursos que por ventura sejam veiculados nessas ou a partir dessas peças;
- 8) A turma polemiza sobre os sentidos produzidos;

<sup>7</sup> Ainda que cogitemos que essa nota seja desnecessária, salientamos que se considera a língua em uso (como as corréncias de “isso aqui”, “isso aí” etc.) e não a prescrita pela gramática tradicional.

<sup>8</sup> A campanha publicitária em questão foi produzida pela agência AlmapBBDO para a empresa Bayer em 2016. Inicialmente, foi premiada com dois leões de bronze no Festival de Cannes e, posteriormente, foi retirada de circulação por ser acusada de machismo e de minimizar a gravidade de uma atitude ilícita, a violação de privacidade.

- 9) A professora (em conjunto com alguns alunos) destaca questões linguísticas (lexicais, gramaticais, de pronúncia etc.) produzidas em desacordo com as regras de uso da língua portuguesa do Brasil;
- 10) A professora apresenta uma notícia sobre as peças (notícia esta que, resumidamente, informa que a campanha foi retirada do ar depois de receber críticas (segundo as quais a campanha estaria reduzindo ações ilícitas a uma mera dor de cabeça) e protestos de pessoas que consideraram as peças machistas);
- 11) Os alunos leem a notícia, perguntam e/ou comentam algumas questões linguísticas que consideram relevantes;
- 12) A professora pergunta para os alunos se eles concordam com a retirada da campanha dos veículos de comunicação e com o fato de a agência ter devolvido os prêmios recebidos;
- 13) Caso nenhum aluno tenha percebido que não há marcação de gênero em nenhuma das frases das campanhas, a professora chama a atenção para o fato de que nem em português nem em inglês houve essa marcação. Em português, o único substantivo usado como vocativo foi “amor”, uma palavra com o gênero não marcado;
- 14) Os alunos, caso não façam isso espontaneamente, são levados a questionar o fato de a campanha ter sido interpretada/poder ser considerada machista apesar da ausência da marcação do gênero;
- 15) A turma polemiza sobre essa questão, com a provável retomada de alguns enunciados já proferidos;
- 16) Alguns alunos que tiverem se oferecido para analisar a produção oral dos colegas fazem observações sobre questões linguísticas e sobre diferenças entre português e espanhol

Como se pode ver no roteiro detalhado, os alunos, ainda que devam obrigatoriamente fazer uso de determinados verbos, pronomes ou expressões (questões I.2 e I.3, questão 17 do roteiro), são o tempo todo convidados a falar, não a completar sentenças padronizadas, mas a efetivamente dizer o que pensam sobre as peças analisadas. A seleção de peças escolhidas pelos alunos costuma variar; alguns optam por uma que divulgue uma inovação tecnológica, alguns por peças relacionadas a esportes, mas é uma constante em todas as turmas com as quais essa SD já foi desenvolvida a priorização de campanhas relacionadas a temas que envolvem direitos humanos; feminicídio, homofobia e racismo estão sempre presentes, muitas vezes em mais de uma campanha.

Afora o acordo prévio em relação à liberdade para “corrigir” as inadequações linguísticas dos alunos, fazemos um acordo de ouvir e respeitar a fala de todos. Este é um princípio norteador do trabalho a partir da polêmica: é de se supor que enunciados provenientes de um posicionamento discursivo distinto do nosso sejam proferidos e as aulas são o momento de ouvi-los na íntegra, antes de que se tente refutá-los. Salientamos que o fato de fazermos isso nos dá a oportunidade de ouvir argumentos provenientes de culturas diferentes da nossa, o que pode nos enriquecer, ainda que não concordemos. No caso do trabalho com polêmicas em aulas de língua, um recurso para apaziguar os ânimos de alguns quando a situação dá sinais de que vai sair do controle é, ao final da fala que gera alguma espécie de indignação, interromper o debate em nome de alguma questão de ordem linguística. São poucos os momentos em

que há necessidade de recorrer a isso. Em quatro anos de trabalho com esse público, envolvendo temas polêmicos, com quatro turmas por semestre, temos o registro de um aluno que se exaltou e de outros dois que relataram incômodo em relação a um debate específico.

Cabe ressaltar que o trabalho com letramento crítico é uma construção desafiadora justamente porque emerge de conflitos e tensões, nem sempre fáceis de serem mediados. Ainda assim, o exercício de ouvir-se ouvindo o outro, conforme discutido por Menezes de Souza (2011) a partir de teorizações freireanas, está no cerne da construção da crítica e da reflexão e, portanto, é parte fundamental de uma educação linguística norteada por princípios de ética, respeito e cidadania.

Por sua vez, a intervenção do professor, como sugerido no roteiro da SD acima, é pertinente para ilustrar que apenas o embate de opiniões não garante deslocamento discursivo (KAWACHI, 2015); ou seja, a interlocução de professor e alunos marcada pelo trabalho explícito com aspectos linguísticos é um caminho para a construção de posicionamentos informados para além da opinião, que poderia, em algumas situações, se tornar rasa.

Como resultado, além de uma evolução na produção oral e escrita, dado que os alunos se apropriam não apenas das estruturas linguísticas do português, mas também do léxico específico de diferentes campos, nos deparamos, muitas vezes, com uma espécie de “tomada de consciência” em relação aos discursos que nos constituem e em relação àqueles que por vezes reproduzimos acriticamente.

Em relação às questões sobre as peças apresentadas pela professora (Quadro 5), cabe salientar dois casos. O primeiro ocorre com frequência: alguns alunos (uns dois ou três por turma) dizem que, embora os gêneros não estejam definidos (questão 14), são muito mais frequentes, no mundo, situações de homens divulgando materiais de suas companheiras. Esse é o comentário já previsto para nos levar a uma reflexão sobre o que nos leva a interpretar determinados textos como os interpretamos. O segundo, nem sempre previsto, pode ser exemplificado com o que aconteceu em uma turma em que três alunos peruanos afirmaram que, do ponto de vista deles, as peças não poderiam ser consideradas machistas, pois seria mais provável que fossem documentos de natureza política. Justamente naquela época (1º semestre de 2018), o cenário político do Peru havia sido abalado pelo vazamento de vídeos de um congressista. Outros alunos, para argumentar a favor de sua interpretação, também utilizavam exemplos que haviam ocorrido em seus países<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> Essas diferentes interpretações foram analisadas por Aquino e Bitencourt (2018).

Ainda que não entremos em questões teóricas nem utilizemos a nomenclatura específica da AD, lidamos com a noção de memória discursiva e, com isso, contribuímos para a conscientização de que a língua não é um código e de que diferentes discursos prévios são acionados quando interpretamos um texto, ou quando debatemos um tema. Isso, algumas vezes, contribui para que uma parte dos alunos repense alguns conceitos tomados muitas vezes como naturais. É muito interessante testemunhar esse processo, e alguns alunos nos dão essa oportunidade ao explicitarem o que estão sentindo, pensando.

Relatamos aqui um dos casos mais elucidativos: um graduando mexicano parou como se tivesse congelado diante de um *slide* da apresentação de uma colega, que tratava de micromachismo. A professora percebeu e perguntou “que cara é essa?”, supondo que talvez ele estivesse com alguma dúvida de natureza linguística. Ele respondeu que tinha duas irmãs e que estava se dando conta, naquele momento, de que elas passavam por coisas que ele nunca havia cogitado.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática educativa orientada a partir das SDs embasadas pelas teorizações de multiletramentos e de uma das vertentes da AD abarca a heterogeneidade e a singularidade, permitindo que a construção do conhecimento ocorra em situações de interação discursiva, dentro dos preceitos da democracia, agentividade e criticidade, aspectos fundamentais para a cidadania.

Salientamos a importância de não negligenciar, em nome dessa prática que poderia vir a ser considerada muito “aberta” ou “solta”, a reflexão constante sobre aspectos linguísticos. Ambas as SDs aqui descritas, conforme se pode conferir, são ricas em atividades que encaminham a esse tipo de reflexão.

Enfim, pretendemos ter demonstrado como, a partir de uma prática baseada em SDs sobre temas polêmicos, é possível não só promover mais autonomia para os alunos, mas também que eles aprendam a língua estudada (e dela se apropriem) enquanto efetivamente a utilizam, em situações nas quais eles realmente querem se inserir, porque têm o que dizer e querem se manifestar. Pretendemos ter indicado, também, que trabalhos dessa natureza têm a vantagem de não se encerrarem em uma sala de aula nem em seu entorno. O caso dos alunos do ProFIS que escrevem uma carta ao autor do texto que criticava o programa e o caso do estudante mexicano que posteriormente voltou para o seu país tendo refletido sobre as situações micromachistas vivenciadas por suas irmãs dão pequenos sinais de que não só estamos no caminho certo, mas também de que nosso trabalho adquire desdobramentos imprevisíveis e estimulantes.

## REFERÊNCIAS

AMOSSY, R. PIERROT. A. H. *Estereotipos y clichés*. Buenos Aires: Eudeba, 2001.

ANDREOTTI, V. et alii. Mapping interpretations of decolonization in the context of higher education. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, v. 4, n. 1, p. 21-40, 2015.

AQUINO, P. A.; BITENCOURT, D. R. O. Uma campanha publicitária: diferentes leituras, diferentes memórias. *Discurso & Sociedade*, v. 12, n. 3, p. 425- 437, 2018.

BLOOMMAERT, J; KRESS, G; GARCIA, O; LARSEN-FREEMAN, D. Communicating beyond diversity: a bricolage of ideas. In: SHERRIS, A.; ADAMI, E. (Eds.). *Making signs, translanguaging ethnographies: Exploring urban, rural and educational spaces*. Bristol: Multilingual Matters, 2018.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London: Routledge, 2000.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). Multiliteracies: New Literacies, New Learning. In: HAWKINS, M. R. (Org.). *Framing Languages and Literacies: Socially Situated Views and Perspectives*. New York: Routledge, 2013. p. 105-135.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FAIRCLOUGH, N. *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press, 1992.

FERRAZ, D. M.; KAWACHI-FURLAN, C. J. As imagens nas aulas de inglês: Por um letramento visual ético e responsável. In: FERRAZ, D. M.; KAWACHI-FURLAN, C. J. (Orgs.). *Bate-papo com educadores linguísticos: letramentos, formação docente e criticidade*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019. p. 245-263.

HIBARINO, D. A. *Vivências da agência docente nas aulas de língua inglesa no contexto do ProFIS-Unicamp*. Tese de Doutorado (Unicamp), 2018.

JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Entre as Aspas das Fronteiras: internacionalização como prática agonística. In: ROCHA, C.; BRAGA, D.; CALDAS, R. (Orgs.). *Políticas linguísticas, ensino de línguas e formação docente: desafios em tempos de globalização e internacionalização*. Campinas: Pontes, 2015.

KALANTZIS, M.; COPE, B. *Literacies*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

KAWACHI, G. J. *Ensino de inglês para a interculturalidade: investigando práticas e representações discentes no ProFIS/Unicamp*. Tese de Doutorado (Unicamp), 2015.

KAWACHI, G. J. “A brasileira-francesa”, “o homem perfeito”, “a americana patricinha”: representações culturais e educação crítica no ensino de inglês em contexto universitário. In: FERRAZ, D. M; KAWACHI-FURLAN, C. J. (Orgs.). *Educação linguística em línguas estrangeiras*. Campinas: Pontes, 2018. p. 1-172.

LUKE, A. Defining critical literacy. In: PANDYA, J.; AVILA, J. (Eds.). *Moving critical literacies forward: a new look at praxis across contexts*. New York: Routledge, 2014. p.19-31.

MAGALHÃES, T. G.; CRISTOVÃO, V. L. L. *Sequências e projetos didáticos no pacto nacional pela alfabetização na idade certa: uma leitura*. Campinas: Pontes, 2018.

MAINGUENEU, D. *Gênese dos discursos*. Curitiba: Criar Edições, 2005 [1984].

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R. F; ARAUJO, V. A. (Orgs.). *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paco Editorial, 2011. p. 128-140.

MONTE MÓR, W. *Caderno de Orientações Didáticas para EJA Língua Estrangeira – Inglês: etapas complementar e final*. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, 2010.

RECUERO, R.; SOARES, P. Violência simbólica e redes sociais no Facebook: o caso da fanpage “Diva Depressão”. *Galaxia* (São Paulo, Online), n. 26, p. 239-254, 2013. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1982-25532013000300019&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1982-25532013000300019&script=sci_arttext).

ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.). *Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. Campinas: Pontes Editores, 2013.

ROJO, R. H. R. *Letramentos Múltiplos: escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

# FORMAÇÃO E TRABALHO COLABORATIVOS DE PROFESSORAS(ES) DE FRANCÊS PARA A CONSTRUÇÃO DE PRÁXIS TRANSFORMADORAS

*Tatiana da Silva Figuerêdo  
Mariana R. Mastrella-de-Andrade*

A educação tem um papel vital na sociedade. É por ela e através dela que os rumos da humanidade se constroem para os anos vindouros e a concepção do que é educar norteia as escolhas que fazemos ou faremos como educadores/as de línguas (FREIRE, 1994). Do mesmo modo, nossa visão sobre o que é língua e linguagem e por que ensiná-la nos conduzirá à escolha por determinadas praxiologias em detrimento de outras, requerendo sempre uma visão crítica para perguntas tais como: a educação se restringe à qualificação e ensinar línguas seria promover a aprendizagem de um sistema linguístico? Podemos dizer que as diversas experiências em nossa formação como professoras nos conduziram a transformar nossa percepção do que seja educar. Somos duas professoras de línguas – francês e inglês. Também estamos envolvidas com formação de professores/as de línguas e, mais ainda, com questões críticas *na* e *para* a formação docente; assim, nos reunimos neste artigo para discutir como um projeto de educação linguística antirracista (desenvolvido por uma das professoras e discutido pelas duas) pode impactar nossa compreensão de educar, nosso entendimento de língua e linguagem e nosso papel como docentes no mundo social.

Concordamos com Biesta (2018, p. 24) que “a educação ajuda os jovens a se orientar no mundo, a encontrar seu lugar, o que também afeta quem eles

se tornam – sua formação como indivíduos e a aquisição de certa identidade”. Portanto, é também guiar os/as aprendizes a uma consciência de ser e estar no mundo, possibilitando ao indivíduo exercer sua cidadania, viver em comunidade e ter espaço para manifestar sua subjetividade e voz.

A língua(gem) tampouco se limita a um sistema de signos. Antes, é um fenômeno social e constitutivo das práticas sociais. Borges e Lopes (2015, p. 490) consideram “especialmente importante para o debate no campo do currículo entender a linguagem como indissociável do social”. Se a língua(gem) não se limita a seus signos e a educação vai além de qualificar, o desafio da educação linguística nos parece ser o de propor práticas situadas que sirvam às finalidades da educação que tenham o potencial de emancipar e abrir espaço para a agência dos sujeitos.

Desse modo, objetivamos neste artigo abordar o papel da formação colaborativa na transformação da práxis docente, exemplificando com um projeto elaborado em uma unidade escolar pública do Distrito Federal. Essa unidade é especializada no ensino de línguas estrangeiras (oferecendo cursos de inglês, francês, espanhol, japonês) para estudantes de ensino fundamental e médio e para a comunidade. O Distrito Federal possui, atualmente, dezessete escolas de semelhante natureza. São chamados de Centros Interescolares de línguas (CILs).

O projeto que aqui discutimos foi elaborado por um grupo de quatro professores/as. Ele nasceu de uma reunião pedagógica no início do semestre letivo entre os/as professores/as de francês de um dos centros de línguas públicos do Distrito Federal. Na reunião, foram discutidas estratégias e ideias para o desenrolar do semestre. A partir da problematização de uma das professoras sobre a ausência de atividades relevantes para a educação antirracista nas escolas de línguas em geral, um projeto se desenhou. No desenrolar do semestre, novos contornos foram sendo acrescentados com a participação e falas de diversos agentes, a saber, professores/as, coordenador e estudantes.

A formação docente foi sempre objeto de muito questionamento. Quem seria o responsável por ela? Como ela se dá e em quais momentos? A resposta não é unívoca. A formação passa pela universidade, mas também continua ao longo da vida profissional do/a docente em várias instâncias e momentos (LIMA; PIMENTA, 2004). A universidade não é e não pode ser considerada o único espaço formativo, já que sem a escola não há formação suficiente (BORELLI, 2018), embora ainda haja uma hierarquização naturalizada de saberes advindos da academia (MATEUS, 2009).

Segundo Grosfoguel (2008, p. 119), “todo o conhecimento se situa, epistemicamente, ou no lado dominante, ou no lado subalterno das relações de poder, e

isto tem a ver com a geopolítica e a corpo-política do conhecimento”. Isso explica os modelos de formação nos quais professores/as participam passivamente de oficinas para aprender técnicas e nos quais o/a formador/a transmitiria conceitos, técnicas e teorias.

Opondo-se, também, a esse sistema de epistemes estanques e únicos, Santos, Nunes e Meneses (2007, p. xl apud SILVESTRE, 2016, p. 21) afirmam haver uma diversidade de saberes e epistemologias no mundo e que “não há saberes puros ou completos; há constelações de saberes”. No mesmo sentido, Silvestre (2016) afirma que o/a formador/a precisa se colocar no papel dialógico onde ao mesmo tempo que ensina, aprende, uma vez que há inúmeros saberes, rompendo com a dicotomia professor/a-aluno/a, educador/a-educando/a, como argumenta Freire (1994); na visão de Silvestre (2016, p. 24), portanto, é tempo de se “deslocar da posição de ‘formador/a’ para a de ‘em formação’” na tentativa de decolonizar esse processo. Com base nessas considerações, acreditamos que projetos de formação com potencial transformador para uma comunidade se constroem em colaboração e horizontalmente, em que todos se veem “em formação”.

Uma formação impositiva e vertical, que não se faz dialógica, dificilmente prepara docentes que educarão para a emancipação porque ela concebe sujeitos fixos e imutáveis, alvos de uma formação única e pré-fixada. Considerando sujeitos que se fazem e se formam nas relações intersubjetivas para atuarem em contextos imprevisíveis, Mastrella-de-Andrade e Pessoa (2019) discutem que a formação prepare docentes para “conversar” com vida social e com os sujeitos da educação, da escola, do contexto educacional, que são todos contingentes e situados. Isso exige uma formação de pessoas com abertura para a criação, para a intersubjetividade, para o imprevisível, para a diferença, que são todos aspectos constitutivos das salas de aula de nossas escolas brasileiras. Não é possível que a formação dê conta de todas as demandas que a profissão docente pode acarretar. Ela, porém, precisa formar professores/as que se entendam como agentes que atuam coletiva e reflexivamente, entendendo a vida docente como exercício da práxis, isto é, um constante ir e vir de teorias e práticas jamais dissociadas (FREIRE, 1994).

Segundo Silvestre (2016), a formação em colaboração permite o diálogo e a negociação e modificação de sentidos. Não se trata apenas de formar o docente para fazer face às demandas de conteúdo que aparecerem, mas de preparar um sujeito que responda politicamente às necessidades da comunidade escolar na qual se insere. Também para Pennycook (2006, p. 70), as abordagens da linguística aplicada contemporânea possuem “a urgência e a realidade do embate

político; por outro lado, a necessidade de questionar sempre nossas próprias pressuposições assim como as dos outros”. Essa posição transgressiva mostra o desafio constante de pensar *nos* e *a partir dos* contextos e questionar sempre, recusando modelos prontos. Para Borges e Lopes (2015, p. 494),

Qualquer projeto de formação torna-se impossível, qualquer política está fadada ao fracasso, porque a formação será sempre diferente da prevista/planejada, porque qualquer discurso político só se dissemina se estiver aberto a ser traduzido e suplementado e assim ter seus sentidos modificados.

Nesse sentido, a formação impossível discutida por Borges e Lopes (2017) se torna inteligível quando concluímos que os contextos diferenciados oferecem abundantes possibilidades e complexidades. A abertura para entender-se constantemente *em formação*, para colaborar, interagir, ouvir, problematizar, constitui-se como essencial para fazer frente aos desafios enfrentados na profissão. Assim, acreditamos que comunidades escolares que ofereçam oportunidades de interação e colaboração são profícuas para que práxis transformadoras se construam. Nas seções a seguir, discutiremos sobre formação colaborativa; em seguida, apresentaremos o processo de geração do material empírico aqui discutido.

## 1. FORMAÇÃO COLABORATIVA DE PROFESSORAS(ES) PARA PRODUÇÃO DE PRÁXIS TRANSFORMADORAS

A colaboração se refere ao espaço de diálogo e de negociação de sentidos que é vivenciado na escola, ao abrir-se espaço para uma educação focada na transformação do seu contexto e no “desenvolvimento dos sujeitos colaborativo-críticos” (LESSA; MAGALHÃES; NININ, 2014, p. 132). A colaboração é um movimento dialógico que exige negociação de sentidos e de posições a fim de que um objetivo em comum seja atingido. Para que ela exista é essencial a busca por ruptura de estruturas autoritárias e hierárquicas que tentam impor aos/às professores/as modelos a serem seguidos. Lessa, Magalhães e Ninin (2014, p. 132) corroboram esse argumento ao dizer que “o contexto, usualmente transmissivo das formações, o foco no individualismo, as questões de poder e da organização espaço-temporal da escola constituem uma situação enunciativa impeditiva para que transformações ocorram”. Assim, para o rompimento dessa situação impeditiva para as transformações, como salientado pelos autores, vemos que é necessário haver uma quebra das relações assimétricas de poder entre professores/as, gestores/as, alunos/as, pais, mães e responsáveis, isto é, toda a comunidade escolar, nas decisões dos rumos da escola.

## Liberali e Magalhães acreditam que colaborar no contexto de formação de professores/as significa

criar contextos para produção conjunta, entre os participantes, negociações sobre sentidos relacionados a teorias e práticas, à compreensão das necessidades dos participantes, dos motivos em agir, da construção coletiva do objeto da atividade em investigação, do porquê das escolhas feitas, das regras que organizam os contextos específicos em foco, dos papéis dos participantes na divisão de trabalho. Colaborar envolveria o fato de que as vozes sociais, sócio-histórica e culturalmente constituídas, presentes nas interações entre os participantes (Bakhtin/Volochinov, 1929/1992), seriam ouvidas, em uma participação intensa e aberta entre o eu e o outro, voltadas ao questionamento de si. (2009, p. 45)

Portanto, o exercício de participar de projetos formativos que se pretendam colaborativos não pode ser impositivo. Ao contrário, deve estar aberto a ouvir todas as vozes, aceitar as participações do outro e lançar um olhar crítico sobre suas próprias falas e práticas bem como sobre as do outro. Desse modo, pode-se criar práticas significativas com um potencial emancipador com e para professores/as, com e para alunos/as, de modo que toda a comunidade seja alcançada de alguma maneira.

Silvestre (2016) acrescenta sobre a necessidade de se compartilhar responsabilidades nesse tipo de formação: é essencial haver “uma hierarquia horizontal (KALANTZIS; COPE, 2012; MONTE MÓR, 2010) entre os/as agentes do processo de formação docente, marcada pelo compartilhamento de responsabilidades e descentramento do poder nas práticas colaborativas, como um esforço de(s)colonial na formação de professores/as de línguas” (2016, p. 128). Portanto, para que haja horizontalização de hierarquias, todos os participantes do processo precisam ter voz, participação e responsabilidades.

## 2. DESENHO DO PROJETO DESTA PESQUISA E GERAÇÃO DE MATERIAL EMPÍRICO

No projeto que aqui discutimos, uma das autoras teve o papel de pesquisadora participante em formação, uma vez que participou colaborativamente da elaboração do projeto, sobre o qual produziu um relato de cunho etnográfico. Os/as participantes deste estudo aqui recebem os nomes de Clara, Luiz e Tainara<sup>1</sup>. Clara e Tainara eram professoras efetivas de francês e Luís era coordenador da área de francês, todos da mesma escola. Foi feita uma entrevista semiestruturada, contendo dez perguntas iniciais, da qual somente Clara

---

<sup>1</sup> Esses nomes são fictícios, atribuídos às/aos participantes pelas autoras deste trabalho, a fim de resguardar suas identidades.

e Luiz participaram, pois Tainara não tinha a disponibilidade necessária para concedê-la. Assim, usamos aqui também fotos e as produções realizadas ao longo do projeto como material empírico apresentado, visando a discutir sobre práxis colaborativas e transformadoras na educação linguística, a fim de atender aos objetivos deste trabalho.

Quatro professores/as participaram na construção do projeto como um todo. No entanto, em outros momentos, os/as demais professores/as de francês da escola se envolveram nas discussões e/ou em algumas das atividades propostas. Todos os/as docentes de francês que davam aula no dia da exposição (da qual falaremos mais adiante) acompanharam suas turmas para participar do produto final do projeto, ou seja, um fórum de consciência negra que dispunha de exposição, oficinas e discussões sobre a temática. Além disso, o fórum atingiu as demais turmas da escola, haja vista que a exposição foi disposta no pátio central, que é de passagem comum para os/as estudantes de todas as línguas.

O tema do projeto foi escolhido no início do semestre letivo quando os/as professores/as se reuniram para discutir sobre o semestre anterior e propor possibilidades para o semestre em curso. Essas reuniões são fundamentais porque as turmas são trocadas semestralmente entre os/as professores/as na escola e, na ocasião, foi possível discutir sobre o perfil dos grupos, possíveis projetos, propostas de livros literários etc.

O início do projeto se deu quando a professora Tainara questionou o fato de a escola sempre tratar a questão da educação antirracista de forma superficial e a subsequente ausência de projetos relevantes na semana da consciência negra. Vale lembrar que essa semana faz parte do currículo escolar de acordo com a Lei nº. 10.639 de 2003 (BRASIL, 2003), embora tenha sido revogada pela edição da Medida Provisória (MP) 746/2016.

### 3. DISCUSSÃO DO MATERIAL EMPÍRICO

A partir da problematização da professora Tainara, surgiu a ideia no grupo de professores/as de visitar a exposição *Ex Africa*, que esteve em cartaz em Brasília entre 7 de agosto e 21 de outubro do ano de 2018. A página da exposição pode, ainda, ser visitada na página eletrônica do Centro Cultural Banco do Brasil de Brasília. O projeto elaborado para a escola se desenhou em seis eixos: visita à exposição *Ex Africa*, sequências pedagógicas, seminário, exposição, oficinas e editoração de uma revista eletrônica sobre o tema Africanidades.

O coordenador da área de francês da escola, professor Luiz, entrou em contato com a direção da escola a fim de conseguir um ônibus que levasse as turmas

de alunos/as do turno diurno. No entanto, o caixa escolar não dispunha de todo o recurso necessário para a visita. Dessa forma, os/as alunos/as deveriam contribuir com uma quantia de dez reais para o transporte. Esse fator, infelizmente, impossibilitou que todos os/as aprendizes que desejavam ir pudessem participar. No entanto, houve uma quantidade expressiva de alunos/as, por volta de 40 estudantes de cada turno, matutino e vespertino. As turmas do noturno não foram à exposição.

A professora Clara expõe sobre o marco inicial do projeto:

Acho que a primeira etapa do projeto começou com essa reunião pedagógica em que a gente decidiu que teria um projeto que se daria, inicialmente, com uma visita a uma exposição que estava ocorrendo no CCBB, que se chamava *Ex Africa*. E aí, a partir dessa exposição, a gente produziria material e a gente ainda não sabia o que a gente ia produzir (Clara, entrevista, 28/06/2019).

O desejo de fazer da educação linguística espaço não dissociado da vida social parece estar presente na fala da professora Clara ao explicar sobre o projeto, como vemos no excerto acima. Embora ainda não soubessem ao certo o que iriam produzir, o projeto estava lançado porque os/as professores/as desejavam tornar as aulas, a escola, parte da vida que viviam. Consideramos que o projeto foi o desejo de “proporcionar aos alunos modos de saber que lhes permitam conhecer-se melhor e viver mais plenamente no mundo” (HOOKS, 2013, p. 257).

Assim, no dia agendado, o coordenador e alguns/algumas dos/as professores/as de francês do turno acompanharam as turmas para a visita à exposição. Esse tipo de visita exige uma organização prévia importante, pois os/as estudantes menores precisam trazer autorização dos/as pais/mães para sair do ambiente escolar. O auxílio do coordenador foi fundamental nessa organização e na produção de material para acompanhamento da visita. Ele sugeriu uma ficha técnica de visita a fim de trazer reflexão sobre a temática e o uso da língua francesa antes, durante e posteriormente à visita.

Com relação ao cronograma de atividades que nós tínhamos e como disse anteriormente, a gente foi aproveitando esse evento que nós tivemos, que foi a exposição *Ex África* que veio para cá. E usamos isso daí, como gatilho para o projeto, para a parte de execução do projeto. Então, como etapa primeira, nós tivemos isso. A gente colocou a visita como um elemento importante de execução, de introdução ao projeto, pode-se dizer. Na sequência... não, antes de eu seguir, dentro dessa visita, foi montado uma ficha técnica de visita à exposição e que eles tinham que pegar tanto informações gerais sobre o que nós tínhamos lá, como nomes de artistas, os temas e também a parte de análise da obra, que título que a obra tem, que impressões positivas, negativas, que tipo de impressões artísticas que foram colocadas (Luiz, entrevista, 24/06/2019).

A perspectiva do coordenador denota a visão de língua(gem) como prática social, ou seja, não dissociada da sociedade, comungando com a perspectiva freiriana de que letramento não é uma prática abstrata e descontextualizada, mas viva e plural, sempre nos confrontando no cotidiano. Segundo Menezes de Souza (2011, p. 288), “a escrita para Freire, ao representar palavras, representa mundos e esses mundos são sociais, culturais e múltiplos. A escrita é uma atividade de construção social de significados”.

Muitos/as adolescentes que visitaram a exposição trouxeram relatos que deram satisfação aos/às professores/as. Alguns/algumas nunca foram antes a uma exposição e explicaram aos/às demais sobre sua experiência com tamanha propriedade e euforia que levou o grupo a concluir que uma proposta com vistas aos letramentos críticos pode formar, transformar e autoafirmar. Concordamos, assim, que a perspectiva de letramentos “traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-[la]” (SOARES, 1999, p. 17).

Como a visita não foi possível a todos/as os/as discentes, notadamente aos/às alunos/as do noturno, a memória da visita registrada em fotos, nos prospectos da exposição e depois na narrativa do coordenador configurou um aspecto imprescindível para a construção de parte da revista eletrônica da turma de alunos do noturno. Como eles/elas não puderam visitar a exposição, foi proposto a uma das alunas autoras da revista que seria produzida que resgatasse a memória da visita em seu artigo.

Teve a interferência também da equipe de redação da revista que veio à exposição e que, para organizar seu trabalho, teve acesso também a tudo aquilo que foi usado como material mesmo, material de apoio, já que, para se preparar a visita técnica da exposição, nós tivemos acesso ao catálogo da visita; nesse catálogo a gente tinha a descrição, tinha obras, tinha todo um arcabouço que permitiu para quem fosse escrever, para a redação de revista, ter informações mais concisas, ter informações próprias desse tipo de linguagem, que existe um distanciamento, um tratamento de informações de forma mais apropriada (Luiz, entrevista, 24/06/2019).

Assim, a aluna fez o caminho do evento através dos dados compartilhados pelo coordenador e demais professores/as. Posteriormente, uma entrevista foi realizada por esta aluna com Luiz.

Figura 1 – Artigo sobre a exposição *Ex Africa* e a visita dos/as estudantes da escola ao CCBB



Fonte: Elaborada por uma das estudantes <sup>2</sup>.

Após a visita, os/as professores/as decidiram que proporiavam atividades a serem desenvolvidas. Cada professor/a teve a liberdade de trabalhar com uma perspectiva diferente, a partir do que mais interessasse a suas turmas, como relata Clara no trecho a seguir:

Cada um tinha seus interesses, mas esses interesses pessoais construíram esse projeto. Porque o que a gente tenta, dentro de uma reunião pedagógica no início de semestre, é ver quais assuntos casam entre turmas e quais projetos a gente pode fazer em conjunto, cada um no seu nicho [...]. E aí, durante essa reunião, eu que tenho interesse por arte, outra professora que tinha interesse por esse estudo da cultura negra, outros professores que tinham interesses pelo texto e atividades jornalísticas etc. (Clara, entrevista, 28/06/2019).

A colaboração, para esse grupo de professores/as, não implicou todos fazerem as mesmas coisas, de forma idêntica, para todas as suas turmas. Os contextos precederam as escolhas no grupo, isto é, foi necessário buscar conhecer, ouvir e considerar o que as turmas tinham a dizer. O que queriam produzir a partir da exposição que visitaram e a partir da temática? Os sujeitos envolvidos no processo têm suas histórias, desejos e identidades. As possibilidades são variadas e possíveis desde que haja negociação no percurso. Isso forma a riqueza das propostas e projetos colaborativos. Como afirma Silvestre (2016), a colaboração

<sup>2</sup> Páginas da revista eletrônica *Africanités*, realizada por uma das turmas da escola, segundo o projeto colaborativo aqui descrito.

precisa desestabilizar a hierarquia entre os sujeitos. Consideramos também importante ressaltar, segundo Mateus (2005, p. 173) que “a colaboração implica o gerenciamento coletivo das responsabilidades relacionadas à atividade de ensino-aprendizagem”, bem como maior igualdade na distribuição das responsabilidades entre os/as envolvidos/as.

Nesse sentido, o projeto foi se construindo à medida que ele foi sendo vivenciado. Borges e Lopes acreditam que há uma impossibilidade de formação que se apoie em projetos apriorísticos e concluem que

Afirmar a impossibilidade do projeto de formação docente significa afirmar a impossibilidade de plenitude, a impossibilidade de identidades plenas, a impossibilidade de previsão e cálculo sobre a formação. Remete à contingência que torna os eventos possíveis, mas não necessários e obrigatórios. Remete à imprevisibilidade, à ausência de certezas, à diferença, à plástica dos processos de interpretação. Tudo sempre pode ser outro, é outro, está sendo outro. (2015, p. 498).

Como o projeto foi se construindo sem imposições ou certezas, foi no diálogo com os/as diversos/as autores/as que ele se edificou. Clara também teve essa percepção, como relata no trecho a seguir:

Todas as discussões que a gente fez sobre esse projeto foram essenciais para que ele acontecesse da forma que ele aconteceu, tenham sido as discussões entre professores, as discussões entre professor-aluno e as discussões aluno-aluno. Porque foram essas discussões que construíram a concepção do projeto. Eu acho que o diálogo foi a base para que isso acontecesse de forma tão harmoniosa. Eu acredito que... bom, na verdade, eu nunca tinha visto um projeto entre níveis, turmas e professores de horários diferentes, inclusive, acontecer de um jeito tão natural (Clara, entrevista, 28/06/2019).

A propósito do acerto em decidir sobre as atividades com as turmas, Clara relata que,

A partir dessa exposição, a gente produziria material e a gente ainda não sabia o que a gente ia produzir. [...] E aí conversando com eles [os alunos], eu cheguei à conclusão de que a gente devia fazer uma exposição, como projeto final. Eles toparam. E aí, quando a gente chegou a essa conclusão, eu deixei que eles escolhessem absolutamente tudo e eu estava ali como mediadora, auxiliando o que quer que eles fossem fazer (Clara, entrevista, 28/06/2019).

Luiz elaborou atividades que visavam a valorização das personalidades negras do Sul. Os/as professores/as que quisessem podiam utilizar e/ou adaptar essas sequências pedagógicas, visto que foram compartilhadas com todos por meios virtuais. Essa atividade serviu ao propósito de preparar para o que viria depois. As turmas que não montaram a exposição, as oficinas ou a revista

puderam ser sensibilizadas com a temática e os/as demais docentes puderam trabalhar numa perspectiva de educação antirracista, que segundo Ferreira (2006) busca desnaturalizar preconceitos e discriminações raciais na sociedade.

[...] sequências pedagógicas que nós montamos, usando alguns personagens, sempre no propósito de apresentar um personagem que fosse importante para a cultura negra de diáspora, pode-se dizer, daqui das Américas, como também dentro do continente em si. Em cima disso, foram montadas sequências pedagógicas, duas ou três, voltadas para essa parte de conhecer e de ter contato com outras personalidades (Luiz, entrevista, 24/06/2019).

Concomitantemente a essa atividade, Clara optou por realizar uma exposição com sua turma após conversa com os/as alunos/as. Em seguida, ela procurou a professora Tainara, que trabalhava no mesmo turno que ela a fim de convidá-la a participar.

Quando a gente decidiu que a gente ia fazer a exposição, eu entrei em contato com a outra professora que trabalhava exatamente no mesmo horário que eu com a turma que também estava terminando o curso. [...] E aí conversando com ela, que estava trabalhando sobre crenças, e que ia fazer um fórum, um fórum não, um seminário, né? Cada aluno dela ou cada grupo de alunos dela escolheu uma religião de matriz africana ou uma crença de matriz africana e ia dar uma palestra sobre isso, ia dar uma fala sobre isso no auditório da escola. E aí, a gente decidiu... eu perguntei para ela se a gente poderia participar como ouvintes e coloquei meus alunos para fazerem perguntas para os alunos dela. Aí a gente começou num diálogo que eu achei muito produtivo, foi uma das etapas do nosso projeto porque a gente uniu duas turmas falando sobre o mesmo assunto, mas de formas diferentes. E aí a partir desse encontro, eu conversei com ela e perguntei se ela gostaria de participar da exposição. E aí foi quando a gente decidiu que não ia mais ser uma exposição, mas um fórum, que os alunos chamaram de fórum da consciência negra e que seriam várias atividades ao mesmo tempo, né? (Clara, entrevista, 28/06/2019).

O relato de Clara evidencia a interação e colaboração existentes no processo. Ambas as professoras buscaram pôr seus/suas alunos/as em constante contato, concebendo uma educação para cidadania que não se faz na transmissão de informações, pois inclui “comunicação e inclusão em tradições e culturas” (BIESTA, 2018, p. 24). Buscaram desenvolver um olhar crítico dentro da própria cultura, isto é, promover a crítica de nossa própria forma de vida e organização social.

Uma das professoras que participaram do projeto tinha a intenção de trabalhar em suas turmas com o gênero jornalístico com ênfase em letramentos digitais (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016), propondo, para isso, a escrita dos textos em uma plataforma on-line. A ideia era que os/as estudantes obtivessem a habilidade da escrita de textos mais elaborados e que adquirissem

uma certa autonomia nos seus estudos a partir do uso de plataformas on-line e colaborativas, compreendendo a autonomia como “socioculturalmente construída” (ESTARNECK; NICOLAIDES, 2016, p. 466). Além disso, objetivava ainda que os/as estudantes manifestassem suas vozes, se expressassem, criassem uma identidade de raça/etnia positiva e questionassem os preconceitos a fim de se conscientizarem deles. A abordagem de tal temática se faz necessária, pois

A identidade racial, como qualquer outra identidade, também se constrói historicamente e socialmente. A identidade negra esteve fragilizada quando da vigência do mito da democracia racial naquilo que Sueli Carneiro chama de “o convite à traição” onde pessoas negras de pele mais clara, cabelos menos crespos seriam considerados outra coisa que não negras, pertencendo a uma categoria fluida ora denominada “mulata” ora denominada “morena”, criando uma hierarquia dentro do racismo à brasileira na qual, quanto mais escura a pele e mais crespo o cabelo, mais suscetível ao preconceito seria a pessoa (SANTOS, 2018, p. 26).

Acreditamos que oferecer espaços para a construção de identidades livres, ressignificadas e positivas auxilia no combate ao racismo e a todas as disparidades socioeconômicas que advêm dele. Apesar de ter pensado inicialmente na revista on-line pelas razões supracitadas, aos/às estudantes coube escolher entre a elaboração da exposição e das oficinas ou a redação da revista que teria como eixo o tema Africanidades. Eles/elas optaram por redigir e organizar uma revista. A turma estava no noturno e parte dos/as alunos/as não conseguiria comparecer no contraturno para montar o evento, pois dois deles trabalhavam e algumas alunas estudavam à tarde em outra escola.

Partiu-se então para a escolha das temáticas dos artigos, a fim de que fosse produzida a memória dos eventos vivenciados e para possibilitar que pessoas de qualquer lugar do mundo pudessem ver a exposição elaborada na escola sob o olhar de outras alunas. Dois temas foram sugeridos: um artigo sobre a visita dos alunos à exposição *Ex Africa* e um outro sobre o fórum Africanidades. Prontamente, uma aluna se propôs a escrever sobre a exposição que visitaram. Outras duas se candidataram a escrever sobre o fórum que aconteceria no diurno. Deveriam, igualmente, fotografar o evento, entrevistar os/as estudantes e os/as professores que montariam e organizariam o fórum. Clara, no trecho abaixo, discute sobre a participação da equipe de redação:

Aí eu acredito que o nosso projeto teve o seu ponto final. Eu achei muito legal quando as alunas da turma da [uma das professoras] vieram fazer a parte delas. Porque como elas eram da turma do noturno, a gente não tinha contato. Mas elas vieram para entrevistar. Então, entrevistaram os alunos, tudo em francês, gravando, tudo bem legal. Assim bem verossímil, como se fosse mesmo, como se fosse mesmo não, era um fórum, e tinha pessoas querendo participar daquilo e divulgar o evento. Então foi muito interessante!

Figura 2 – Artigo elaborado por duas alunas sobre o fórum Africanidades (exposição, oficinas e seminário) no centro de línguas.



Fonte: Revista on-line *Africanités* produzida por uma das turmas no quadro do projeto colaborativo.

Os/as demais temas foram construídos coletivamente em sala de aula. A turma tinha faixa etária entre 15 e 25 anos e a maioria dos/as estudantes estava no ensino médio, com exceção de dois alunos. Cada um, de acordo com sua identidade e interesse, escolheu o tema que desejaria abordar, tal como música, crenças, racismo, culinária, o direito e igualdade racial no Brasil. Abaixo apresentamos o sumário da revista:

Figura 3 – Sumário da revista.



Fonte: Revista on-line *Africanités* realizada por uma das turmas dentro do projeto colaborativo.

A nosso ver, um fator preponderante para a adesão e a participação dos/as estudantes de forma tão acentuada se deu pela temática escolhida. O Centro de Línguas onde realizamos o projeto está localizado em uma região administrativa do Distrito Federal socioeconomicamente desprivilegiada. De acordo com dados do Governo do Distrito Federal (CODEPLAN, 2014), essa região possui 63% de pessoas negras. O estudo do órgão relaciona os rendimentos percebidos pela população de acordo com raça/etnia. Conclui, portanto, que regiões do DF com as maiores taxas de populações brancas têm alto poder aquisitivo. Em contrapartida, em cidades onde há um maior percentual de populações negras, os rendimentos são significativamente inferiores e o acesso à educação, reduzido.

Nesse contexto de desigualdade racial, a educação antirracista se torna relevante e urgente porque abre espaço para questionar e ao mesmo tempo valorizar identidades raciais em nossa sociedade e situar os processos e as construções de desigualdade como sócio-históricos a fim de desnaturalizá-los. Ferreira (2006), ao apontar os requisitos para a educação antirracista, diz que materiais antirracistas “são produzidos para considerar uma ampla variedade de assuntos através das experiências e conquistas dos negros” (GILL BORN, 1995, apud FERREIRA, 2006, p. 54). Para Silva (apud FERREIRA, 2006, p. 91), “dar voz na escola pode ser o primeiro passo para empoderar alunos negros em uma sociedade potencialmente discriminadora”. A mesma autora também fortalece essa posição ao dizer que o/a professor/a de língua estrangeira pode contribuir socialmente com a educação antirracista, “falando sobre o tema que ainda é tabu, dando voz aos alunos, encorajando-os a expressar seus pensamentos e sentimentos, empoderando-os com as narrativas. Pois o professor tem o poder de orientar as discussões em sala de aula para que sejam conduzidas às práticas antirracistas” (FERREIRA, 2006, p. 93).

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Todo o desenho do projeto só foi possível porque houve diversas vozes trabalhando colaborativamente para a construção de algo que fosse significativo para os/as professores/as e especialmente para os/as alunos/as. O objetivo foi permitir que o outro manifestasse sua subjetividade, o que não implica o apagamento da manifestação ou da identidade do sujeito. Pelo contrário, as diversas identidades dos/as professores/as e alunos/as permitiram um dimensionamento criativo do projeto e uma adesão importante.

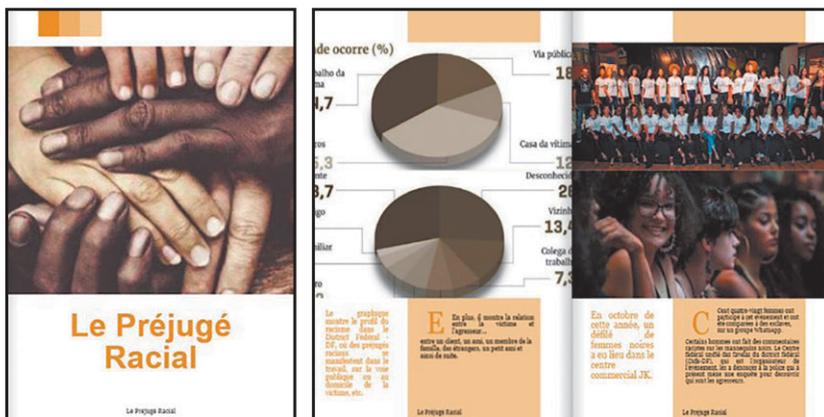
Os/as professores/as entrevistados enxergam que a colaboração foi essencial para o que se construiu. Luiz, ao refletir sobre a colaboração no projeto, inclui todos/as como participantes ativos/as:

tanto de quem estava na linha de frente do projeto, na parte artística, na parte de divulgação e é claro na parte de redação da revista, como também dos demais que vieram simplesmente e acabaram servindo de plateia para esse projeto. Porque se a gente for considerar bem, não teria satisfação maior pra quem tá trabalhando numa obra em poder saber que alguém ali vai ter acesso, vai poder usufruir dessa obra de uma forma ou de outra (Entrevista, 24/07/2019).

Clara concorda com essa visão. Segundo ela, “todas as discussões que a gente fez sobre esse projeto foram essenciais para que ele acontecesse da forma que ele aconteceu”, e finaliza declarando que “a gente comprovou o quanto essa conversa e essa abertura para a conversa, para a colaboração, para o trabalho em grupo são importantes para o aprendizado dos nossos alunos (Entrevista 28/07/2019).

Retomamos aqui as indagações iniciais sobre as finalidades da educação evocadas por Biesta (2018). Qualificar é importante, mas não é o suficiente quando pensamos em educação, uma vez que a escola está na sociedade, é a sociedade, faz parte dela. Dess lgo seu, de algo que eles precisavam expressar. Umas das alunas narrou e discutiu na revista produzida um episódio de racismo em um shopping da cidade. Havia meninas negras que desfilavam nesse lugar e a estudante conhecia algumas delas. No episódio, homens soltaram injúrias raciais em um grupo de WhatsApp desqualificando as meninas negras. Na revista, essa aluna, que era pouco participativa, discutiu com propriedade o tema e se envolveu com o projeto como nunca antes. Pudemos entender que foi importante para ela denunciar isso ao mundo em língua estrangeira, algo que parecia se constituir como libertador.

Figura 4 – Artigo elaborado por uma aluna sobre racismo na sua cidade.



Fonte: revista on-line *Africanités* realizada por minha turma no quadro do projeto colaborativo.

## REFERÊNCIAS

BIESTA, G. O dever de resistir: sobre escolas, professores e sociedade. *Educação*, v. 41, n. 1, p. 21-29, 2018.

BIESTA, G. Boa educação na era da mensuração. *Cadernos de Pesquisa*, v. 42, n. 147, p. 808-825, 2012.

BORELLI, J. D. V. P. *O estágio e o desafio decolonial: (des)construindo sentidos sobre a formação de professores/as de inglês*. 2018. 223 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

BORGES, V.; LOPES, A. C. Formação docente, um projeto impossível. *Cadernos de Pesquisa* [on-line], v. 45, n. 157, p. 486-507, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v45n157/1980-5314-cp-45-157-00486.pdf>. Acesso em: 26 dez. 2017.

BRASIL. Lei nº. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em: 30 jun. 2019.

CODEPLAN, GDF. A população negra no Distrito Federal: Analisando as regiões administrativas. Brasília: 2014. Disponível em: <http://www.codeplan.gov.br>

df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/Popula%C3%A7%C3%A3o-Negra-no-Distrito-Federal-Analisando-as-Regi%C3%B5es-Administrativas.pdf. Acesso em: 5 jul. 2019.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. *Letramentos digitais*. Tradução: Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ESTARNECK, E.; NICOLAIDES, C. Os estudos de autonomia no ensino e aprendizagem de línguas através da história da linguística aplicada no Brasil. In: JORDÃO, C. M. (Org.). *A linguística aplicada no Brasil: rumos e passagens*. São Paulo: Pontes Editores, 2016.

FERREIRA, A. J. *Formação de professores raça/etnia: reflexões e sugestões de materiais de ensino em português e inglês*. 2. ed. Cascavel: Assoeste, 2006.

GROSGOUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 80, p. 115-147, 2008.

LIBERALI, F. C.; MAGALHÃES, M. C. C. Formação de professores e pesquisadores: Argumentando e compartilhando significados. In: TELLES, J. A. (Org.). *Formação inicial e continuada de professores de língua: dimensões e ações na pesquisa e na prática*. Campinas: Pontes Editores, 2009. v. 1, p. 43-66.

LIMA, M. S. L.; PIMENTA, S. G. *Estágio e docência*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R.; PESSOA, R. R. A Critical, Decolonial Glance at Language Teacher Education in Brazil: On Being Prepared to Teach. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, [S.l.], v. 35, n. 3, maio 2019. Doi: <https://doi.org/10.1590/1678-460x2019350306>. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/delta/article/view/44219>. Acesso em: 11 ago. 2019.

MATEUS, E. Torres de babel e línguas de fogo: um pouco sobre a pesquisa na formação de professores de inglês. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*,

Belo Horizonte, v. 9, n. 1, p. 307-328, 2009. Doi: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982009000100015>.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. O professor de inglês e os letramentos do século XXI: Métodos ou ética? IN: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; HALU, R. C. (Orgs.). *Formação desformatada: práticas com professores de língua inglesa*. Campinas: Pontes editores, 2011. p. 279-303.

PENYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva, In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SILVA, D. S. *Contribuições do ensino crítico para uma educação antirracista no contexto do espanhol como língua estrangeira (ELE)*. Brasília: 2018.

SILVESTRE, V. P. V. *Práticas problematizadoras e de(s)coloniais na formação de professores/as de línguas: teorizações construídas em uma experiência com o Pibid*. 2016. 239f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

SOARES, M. *Letramento em verbete: O que é letramento? Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

# LETRAMENTOS E LEITURAS MULTIMODAIS DE MATERIAIS DIDÁTICOS E AS AULAS DE INGLÊS<sup>1</sup>

*Maria Amália Vargas Façanha  
Simone Lucena*

## 1. INTRODUÇÃO

A motivação para este estudo, em linhas gerais, partiu da experiência das autoras em relação aos desafios cotidianos vividos no ambiente escolar, os quais não se dissociam de eventos externos à escola. A pesquisa foi desenvolvida no contexto de um curso de extensão<sup>2</sup>, de formação continuada, envolvendo docentes/pesquisadores do Departamento de Letras Estrangeiras da Universidade Federal de Sergipe/UFS e docentes de inglês de escolas da rede pública do estado de Sergipe. Contou com o apoio logístico da Secretaria de Estado da Educação de Sergipe/SEED, através da divulgação do curso entre as escolas da rede e da concessão de local e apoio técnico para a realização de 4 módulos, com 6 encontros cada. O módulo *English Language Materials (ELM)*, realizado no período

---

<sup>1</sup> Este artigo apresenta um recorte da tese de doutorado de Maria Amália Vargas Façanha, a qual foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Sergipe, sob a orientação da pela Profa. Dra. Simone Lucena.

<sup>2</sup> Curso de extensão promovido pelo Grupo de Pesquisa Letramentos em Inglês: Língua, Literatura e Cultura – UFS, liderado pelo Prof. Dr. Vanderlei José Zacchi e Profa. Dra. Marlene de Almeida Augusto de Souza no período de 16/01/2017 a 15/12/2017.

de 26/08/2017 a 07/10/2017, foi coordenado por uma das autoras deste estudo, em parceria com outra docente do Departamento de Letras Estrangeiras da UFS.

Cada participante da pesquisa foi entendido como um ator social, que de acordo com compreensão de Macedo (2015, p. 30) é um “portador e produtor de significantes, de singularidades experienciais que, interativamente, instituem, por suas ações, as realidades com as quais também são constituídos”. Os atores sociais são, pois, indivíduos que carregam saberes, culturas e experiências; e que, por esta razão, criam seus próprios modos de fazer e de resolver problemas, criando outras possibilidades de ser e estar no mundo; ou seja, são pessoas que produzem seus etnométodos (COULON, 1995), tornando-se assim, ao mesmo tempo, fonte e produtores de saberes e de sentidos.

Para atingirmos nosso objetivo geral, que foi compreender de que maneira as teorias dos letramentos poderiam contribuir para a expansão de perspectivas de docentes de inglês quanto à multimodalidade presente nos materiais didáticos, considerando-se o papel que o ensino de língua inglesa pode desempenhar na formação da cidadania crítica, as reflexões aqui apresentadas fizeram parte de uma pesquisa-formação com abordagem multirreferencial.

A pesquisa-formação pressupõe implicação do pesquisador com os sujeitos e o campo da investigação. Entendemos que é no *espaçotempo* da pesquisa e da formação que saberes experienciais entre pesquisador e atores sociais são compartilhados em contextos multirreferenciais de formação. Toda pesquisa possibilita uma transformação do pesquisador, pois ninguém inicia e conclui uma pesquisa sem alterar-se socialmente, culturalmente e intelectualmente. Implicar-se com a pesquisa nos modifica e modifica o outro na mesma proporção. É preciso, muitas vezes, nos despirmos de regras, certezas e valores consolidados para (re)construirmos outros, a partir de olhares multirreferenciais.

A multirreferencialidade, nas ciências humanas, e especialmente na educação, possibilita-nos compreender a realidade a partir de olhares plurais para a heterogeneidade e para a diferença, pois de acordo com Berger (2012, p. 29) “a multirreferencialidade está no processo de pensamento, na mobilização do pensamento fazendo-se” (BERGER, 2012, p. 29). É nesse processo que esta pesquisa-formação buscou compreender, por meio dos relatos das experiências dos professores, expressos nas entrevistas realizadas, as perspectivas de docentes de inglês quanto à multimodalidade presente nos materiais didáticos.

Para a produção dos dados da investigação, diferentes dispositivos foram utilizados a partir dos acontecimentos que emergiram durante a realização do curso de formação com os professores da rede estadual de ensino de Sergipe. Dentre os

dispositivos utilizados, queremos destacar, especialmente, o diário de pesquisa, pois entendemos ser este dispositivo fundamental para que o pesquisador possa narrar suas vivências, de formas circunstanciadas, como sendo “narrativas multirreferenciais que exprimem sentimentos, sentidos, informações, subjetividades e acontecimentos experienciados pelo pesquisador, em diferentes momentos”, seja participando de eventos ou estando *in loco* no campo da pesquisa (LUCENA; SANTOS, 2019, p. 662). Na contemporaneidade, a produção dos diários de pesquisa tem-se utilizado de aplicativos disponíveis nas tecnologias digitais móveis para produzir narrativas, muitas vezes no momento em que se vivencia a experiência. Desta forma, os diários deixam de ser apenas registros produzidos com a linguagem verbal em cadernos ou arquivos digitais e passam a ser produzidos de forma hipertextual, misturando diferentes linguagens e formatos, inserindo fotografias, vídeos, áudios, geolocalização etc.

Além das entrevistas e dos diários de pesquisa, também foram utilizados questionários para identificação do perfil dos atores sociais, bem como os registros em áudio e vídeo, de vivências desenvolvidas com os professores durante o curso de formação. Nesse processo, por tratar-se do ensino de inglês na rede pública de ensino, buscou-se: identificar os materiais adotados pelos docentes (coleções do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD); conhecer a importância das coleções para a prática pedagógica dos docentes e os usos que são feitos delas; verificar as formas como a multimodalidade presente no Livro Didático (LD) vinha sendo trabalhada, com o foco nos textos visuais; e identificar as concepções dos docentes quanto à relação entre o ensino da língua inglesa e a formação para a cidadania crítica (MONTE MÓR; MORGAN, 2014; OCEM, 2006). As análises aqui apresentadas, bem como as atividades realizadas no curso de extensão, foram embasadas nas teorias dos letramentos (COPE; KALANTZIS, 2000/2015; KRESS, 2003; MENEZES DE SOUZA, 2011; SILVA, 2014; ZACCHI, 2016).

## **2. PRÁTICA DOCENTE E MATERIAL DIDÁTICO**

A experiência no módulo ELM contou com 28 participantes, sendo 15 da rede pública de ensino, foco da pesquisa. Desses 15 docentes, voltamos nosso olhar para as experiências com 5 deles, cujas falas serão aqui indicadas pela sigla DOM (Docente do Módulo) acompanhada de um número (1 a 5). Nosso olhar a respeito das falas dos participantes esteve em sintonia com a compreensão de escola de Barbosa (1998, p. 34-35), como um espaço complexo, “um lugar de vida, uma comunidade, que reúne um conjunto de pessoas e de grupos em

interação recíproca”. Nesse sentido, procuramos identificar o que a participação de cada docente revelava sobre suas experiências no cotidiano escolar, na compreensão de que

A pesquisa contemporânea sobre formação de professores vem atentando para a relação complexa e interativa entre histórias de vida, formação inicial e continuada, e as aprendizagens construídas ao longo da carreira e do exercício da profissão, nas quais o docente interage e aprende com seus estudantes, seus pares, gestores, com a comunidade escolar e com a sociedade mais ampla (SANTOS, 2014, p. 71).

Nessa perspectiva, fomos conhecendo o perfil de cada um, considerando-se as experiências em contextos urbanos e rurais. O grupo foi composto por docentes que atuam em escolas estaduais, de diferentes municípios do estado de Sergipe, nos níveis de ensino fundamental e médio. Os diferentes contextos e experiências levaram-nos a refletir sobre um elemento bastante comum nas discussões a respeito da ideia de sucesso no processo de ensino-aprendizagem: a busca pela homogeneidade, traduzida no anseio de que todos aprendam as mesmas coisas, ao mesmo tempo; de que todos leiam e interpretem textos da mesma maneira, por exemplo.

Nas conversas sobre ensino de inglês, materiais didáticos e multimodalidade, buscamos problematizar a condição de heterogeneidade e homogeneidade quando aplicadas à educação e ao conceito de cidadania, considerando-se a reflexão de Monte Mór (2013) sobre o conceito iluminista de Estado-Nação e o fenômeno da globalização. A autora nos provoca a questionar se alguma vez a homogeneidade existiu nas sociedades, cidades, países; e, em específico: nas salas de aula. Os efeitos da globalização foram por ela destacados, considerando-se que

a força emergente do fenômeno possibilita a percepção de que as visões de culturas, estruturas, identidades e sociedades homogêneas pertencem a um projeto de modernidade fundamentado em conceitos, como o de Estado-nação, que disseminou “uma conjunção harmônica entre território, língua e identidade” conforme afirmam Suárez-Orozco e Qin-Hilliard (2004, p. 3), uma coerência abalada pelo projeto da globalização. Durante muito tempo na educação, esses fundamentos explicavam e exemplificavam a relação língua-cultura, comumente atrelada à ideia de pertencimento a um território e a identidades (MONTE MÓR, 2013, p. 41).

As práticas envolvendo materiais didáticos, ao longo do módulo, levaram essa reflexão em consideração, uma vez que estamos lidando com ensino de língua inglesa em contextos locais; e que, segundo Brydon (2013), é preciso um esforço conjunto para garantir que esse ensino esteja em sintonia com as necessidades e prioridades das comunidades, considerando-se também as necessidades

de outras comunidades. Isso porque, ainda segundo a autora, a pluriversalidade marca as relações contemporâneas. Nesse sentido, buscamos problematizar práticas que valorizam ou supervalorizam culturas hegemônicas, com destaque para elementos culturais ligados aos Estados Unidos e/ou à Inglaterra, pois “o momento atual suscita análises que vão justamente no sentido das particularidades das culturas locais, entendendo que a globalização não trata da homogeneização cultural e nem da construção de uma condição simbólica de aldeia global” (FAÇANHA, 2018, p. 72). Com essas reflexões em foco, as práticas de letramentos desenvolvidas no módulo e nossas interpretações consideraram os seguintes objetivos das OCEM (BRASIL, 2006, p. 87):

retomar a reflexão sobre a função educacional do ensino de Línguas Estrangeiras no ensino médio e ressaltar a importância dessas; reafirmar a relevância da noção de cidadania e discutir a prática dessa noção no ensino de Línguas Estrangeiras; discutir o problema da exclusão no ensino em face de valores “globalizantes” e o sentimento de inclusão frequentemente aliado ao conhecimento de Línguas Estrangeiras; introduzir as teorias sobre a linguagem e as novas tecnologias (letramentos, multiletramentos, multimodalidade, hipertexto) e dar sugestões sobre a prática do ensino de Línguas Estrangeiras por meio dessas.

Voltando nosso olhar para os usos de materiais didáticos, logo no primeiro contato com todos do módulo, descobrimos que o Livro Didático (LD) ocupava lugar de destaque nas práticas pedagógicas daqueles atores, em maior ou menor escala, o que pode ser observado nas seguintes falas: “Faço uso das coleções do PNL D, apesar de que não há livro suficiente para todos” (DOM1); “Eu até uso, mas confesso que às vezes deixo ele meio de lado” (DOM2); “Nas escolas onde leciono, todos têm os livros do PNL D. Gosto bastante das coleções” (DOM3); “Eu gosto de usar o LD, mas enfrento diferentes situações. No município, os livros chegam; no estado, não. Ainda assim, procuro usar” (DOM4). Nesse primeiro contato, apenas DOM5 revelou que: “Não uso livro. Nunca chega em número suficiente para todos os alunos. Então, prefiro preparar os materiais, eu mesma”.

Essas falas já sinalizaram que, apesar de haver problemas relativos à distribuição dos livros nas escolas, pois em algumas eles não chegam em número suficiente, esse é o material mais utilizado para o ensino de língua inglesa por aquele grupo. A pesquisa sobre os usos do LD por parte daquele grupo encontra respaldo no que as narrativas foram revelando a respeito da centralidade do livro nas práticas pedagógicas. Essa informação assemelha-se a outras experiências vividas em diferentes contextos escolares, especialmente voltadas ao ensino de línguas:

Apesar das enormes mudanças em tecnologias nos últimos 50 anos, as salas de aula ao redor do mundo permanecem relativamente sem modificações, e **os livros didáticos ainda ocupam um lugar central na educação contemporânea**, abrangendo as disciplinas em geral (Baker and Freebody, 1989, p. 263; Venesky, 1992, p. 436; Woodward, 1994, p. 6368) e **no ensino de língua em particular** (Francis, 1995, p. 9; Harmer, 1991, p. 190; Hutchinson e Torres, 1994, p. 315; Littlejohn, 1998, p. 190; Richards, 1993, p.1 ; Sercu, 2000, p. 626) (SANTOS, D., 2011, p. 60, tradução das autoras, grifos nossos).

Ao longo do módulo, buscou-se problematizar os usos que os docentes faziam do LD, com foco no tratamento referente a elementos multimodais presentes nos materiais. Foi considerado também o papel de cada docente no processo de escolha das coleções PNLD em suas escolas. Apenas 2 docentes disseram que tinham algum conhecimento a respeito do conteúdo do Guia PNLD; revelando, entretanto, que os elementos mais considerados nas escolhas dos materiais, até antes daquela experiência no módulo, eram basicamente dois: um deles, o nível linguístico, sempre entendido como o fator preponderante nas escolhas, tendo como base os perfis de suas turmas; o outro, o projeto gráfico dos materiais.

Sobre esse segundo elemento, a preocupação observada foi relativa à perspectiva mais estética dos materiais, o que foi sendo ampliado ao longo do módulo ao tratarmos as imagens através de análises críticas, na compreensão de que elas são textos visuais que podem revelar diferentes significados, conforme destacado por FERRAZ (2012, p. 107): “as imagens são persuasivas e apresentadas ao aluno-espectador por meio de um discurso que as naturaliza e coloca, muitas vezes, como o discurso que representa ‘a realidade’”. Seguindo essa percepção, buscamos motivar a reflexão a respeito dos questionamentos: a realidade de quem?; o ponto de vista de quem?

Essas questões estiveram presentes ao longo do módulo, com ênfase na (re) construção de significados que se estabelece na interação entre discentes, docentes e materiais (impressos e/ou digitais), considerando-se que “os significados de um livro estão sempre em fluxo e constantemente negociados, rejeitados, confirmados, elaborados, legitimados, reforçados – em suma, re-construídos pelos indivíduos (tipicamente, professores e alunos) em interação” (SILVA, D., 2011, p. 64, tradução nossa).

As reflexões/problematizações feitas tiveram embasamento nos letramentos, na compreensão de que o processo de ensino e aprendizagem, segundo essas teorias, compreende a educação através de uma visão ampliada de mundo, no sentido crítico. E que o ensino de inglês pode contribuir na formação da cidadania engajada/crítica, a qual, segundo Morgan e Monte Mór

(2014, p. 25, tradução nossa), pode ser “vista como um modelo que faz a diferença por permitir a participação social crítica e escolhas que vão além da individualidade, sem desconsiderar interesses individuais”, modelo esse que amplia a compreensão de cidadania como condição atrelada à nacionalidade e à obediência de leis e regras. Compreende também o entendimento de que, na diversidade, encontramos elementos que podem despertar a consciência de que é possível entendermos o mundo através do olhar do outro. Com isso, relações preconceituosas e repressoras podem ser enfraquecidas.

Nesse sentido, as práticas de leitura desenvolvidas no módulo envolveram a análise de elementos multimodais encontrados no LD, destacando-se a importância de leituras mais críticas do mundo, o qual está cada vez mais marcado pelo poder da imagem, com implicações advindas da mudança na supremacia da escrita pela imagem, e do livro pela tela do computador (KRESS, 2003, p. 1). Também foi nosso foco problematizar questões que foram surgindo nas/das interações no módulo, como por exemplo, que a construção de significados parte da visão de mundo que já temos, como leitores e participantes ativos das mais diferentes sociedades. Assim, destacou-se que uma postura crítica de leitor deve abranger diferentes condições de leitura, na compreensão de que é preciso que o leitor seja, segundo Menezes de Souza (2011a, p. 293), responsável pelas leituras feitas, sem culpar o autor do texto; e que nosso papel, ao abraçarmos uma postura crítica, é “Fazer o aluno perceber e focar o que Freire chamava de saber ‘ingênuo’, fruto do senso comum, visto pelo aluno como pessoal e individual” (MENEZES DE SOUZA, 2011a, p. 293).

### **3. MATERIAL DIDÁTICO DE INGLÊS, MULTIMODALIDADE E A IMAGEM COMO TEXTO**

Ampliando as reflexões até aqui apresentadas, um ponto frequentemente problematizado, ao longo do módulo, diz respeito a interpretações que ainda colocam o modo verbal (com foco na escrita) na centralidade do processo de construção de sentidos, condição essa que está sendo cada vez mais desafiada. Encontramos em Kress (2003) o seguinte alerta sobre a necessidade de haver novas formas de pensar o processo comunicativo:

não podemos mais tratar o letramento (ou a “língua”) como o único, o principal, muito menos como o mais importante meio de representação e comunicação. Outros modos também estão envolvidos, e em muitos ambientes onde a escrita ocorre, esses outros modos podem ser mais proeminentes e mais significantes (KRESS, 2003, p. 35, tradução nossa).

Refletimos a respeito desse pensamento, entendendo a escola como um dos importantes ambientes onde a escrita ainda é a forma predominante de construção de sentidos, o que legitima a importância de discussões a respeito do caráter multimodal da comunicação. Na mesma linha de pensamento, destacamos a reflexão de Cope e Kalantzis (2015, p. 3), na qual eles reforçam estar a multimodalidade cada vez mais presente na comunicação, destacando a estreita conexão entre o modo verbal/linguístico e os outros modos de produção de sentidos: visual, tátil, auditivo, gestual e espacial, o que aponta para a necessidade de

expandirmos o alcance da pedagogia do letramento de forma que ela não privilegie, indevidamente, as representações alfabéticas. Suplementando essas, a abordagem dos Multiletramentos sugere trazer textos multimodais, e particularmente aqueles típicos da nova mídia, da mídia digital (COPE; KALANTZIS, 2015, p. 3, tradução nossa).

Observamos que essa discussão foi recebida de forma positiva pelos participantes do módulo, mas isso foi construído com o aprofundamento das discussões, através das leituras propostas sobre os letramentos. Problematizou-se, também, a respeito da forma como a escola ainda é estruturada, sendo organizada com foco no ensino conteudista, o que ajuda a entender o porquê da dificuldade em atender certas demandas cada vez mais complexas das sociedades. Refletimos a respeito de que somos, diariamente, desafiados a intensificar a forma como aprendemos, como lidamos com as inúmeras formas de representação da realidade, e sobre o papel das imagens na comunicação, principalmente no ambiente virtual, onde encontram-se textos escritos e visuais que se misturam a falas, sons, cores e movimento. Ou seja, estamos diante da ampliação do caráter multimodal que povoa as relações, o que nos remete ao seguinte pensamento de Ianni (2001, p. 27):

O mundo se povoa de imagens, mensagens, colagens, montagens, bricolagens, simulacros e virtualidades. Representam e elidem a realidade, vivência, experiência. Povoam o imaginário de todo o mundo. Elidem o real e simulam a experiência, conferindo ao imaginário a categoria da experiência. As imagens substituem as palavras, ao mesmo tempo em que as palavras revelam-se principalmente como imagens, signos plásticos de virtualidades e simulacros produzidos pela eletrônica e pela informática.

Diante disso, discutiu-se que a escola está diante de uma realidade que provoca desconforto, pois espera-se que novas posturas pedagógicas sejam tomadas, as quais nos distanciam de certas crenças sobre como conduzir nossas aulas. Até ontem, por exemplo, ensinávamos inglês pensando em categorias como “inglês norte-americano” e “inglês britânico”; mas agora somos desafiados a pensar na forma plural: “*World Englishes*” (KACHRU, 1985).

Outro ponto que provocou importantes reflexões foi a ideia de que, para se ensinar inglês ou qualquer idioma, bastava dominar elementos linguísticos e metodológicos. Discutiu-se que, além desse domínio, somos hoje desafiados a nos entender como “agentes de transformação, criadores de conhecimento disciplinar e ativos construtores de significados” (MORGAN, 2010, p. 40; tradução nossa). Para o autor, essas são questões que podem ser entendidas como uma “virada social” na compreensão do que trata a profissão docente. Considerando-se essa perspectiva, a qual implica mudanças de ordem pedagógica, cultural, social e econômica; e o que preconizam as teorias dos novos letramentos e multiletramentos, concordamos com a seguinte afirmação, que foi discutida no módulo:

Essas mudanças clamam por um novo letramento de base, o qual implique a habilidade de compreensão de linguagem e de códigos de letramento cada vez mais complexos; a habilidade de usar os múltiplos modos através dos quais esses códigos são transmitidos e postos em uso; e a capacidade de compreender e de gerar os mais ricos e bem elaborados significados que eles carregam (LO BIANCO; FREEDOBY (1997) apud LO BIANCO, 2000, p. 89, tradução nossa).

No primeiro encontro do módulo, aplicamos um questionário que poderia ser respondido anonimamente. Uma das perguntas era: Qual sua opinião a respeito das imagens presentes no LD que você adota? Destacamos o seguinte comentário feito por DOM5, que optou por se identificar: “A maioria está de algum modo relacionada ao tema de cada unidade e aos textos apresentados. Creio que seja possível **usá-las para discutir ideias relacionadas ao tema e também para fornecer dicas visuais a respeito dos textos**” (grifos nossos). A análise feita com base nas respostas de todos os questionários sinalizou que talvez as imagens estivessem sendo tratadas como secundárias no processo de construção de sentidos; não apenas por DOM5, mas por outros docentes, uma vez que respostas semelhantes foram dadas pelos demais participantes.

A identificação das falas que seguem não foi possível, devido ao caráter de anonimidade por alguns adotado, mas a relevância dos conteúdos contribuiu para a construção do perfil do grupo, das práticas de letramentos desenvolvidas, bem como para a realização das análises. Seguem aqui alguns exemplos sobre o papel das imagens: “São muito importantes, sempre fiz uso das imagens como ferramentas para a compreensão do texto escrito e de áudio”. Nesse caso, entendemos que elas são utilizadas para reforçar conteúdos dos textos escritos, provavelmente não sendo entendidas como textos também carregados de sentidos. Na mesma linha de raciocínio, destacamos o seguinte comentário sobre o papel das imagens presentes no LD:

Bastante importante!!! É um trabalho mental que ajuda na compreensão e de maneira rápida na **associação do vocabulário escrito**. Ainda, para trabalhar a expressão oral, ainda que seja em língua materna, para a compreensão da realidade local da escola. Com também, um “**pretexto**” para que os alunos façam uma produção escrita, seja de forma descritiva ou uma reflexão do que foi compreendido, retirado do que contém a imagem. (grifos do participante)

Outro exemplo com interpretação semelhante: “Essencial, mas que precisa ser bastante planejado/ no meu caso porque o livro está todo em inglês e meus alunos não acompanham (ainda)”. Nesses quatro exemplos, entendemos haver posturas de reconhecimento da importância do papel da imagem, através dos termos: “muito importantes”, “essencial” e “bastante importante”. Esses comentários, recorrentes, principalmente nos encontros iniciais do módulo, no entanto, apontaram para a compreensão de que o sentido atribuído às imagens no LD era o de elemento coadjuvante do processo de aprendizagem, o de um auxiliar na interpretação da linguagem verbal em língua inglesa. Outro indício presente em uma das falas foi o uso da palavra “pretexto”, em destaque pelo próprio participante.

As diferentes vivências dos participantes também geraram outras leituras a respeito do papel das imagens no aprendizado de língua inglesa. Alguns reconheceram a importância das imagens, apontando para a necessidade de leituras mais críticas: “Muito importantes, porém ainda são pouco exploradas em sala criticamente”. Outro exemplo: “Extremamente importante para o desenvolvimento do olhar crítico do aluno; assim como um *teaser!*”. Ou seja, aqui a resposta refere-se à imagem como um elemento que possa provocar alguma reação no leitor. Consideramos estar esse último comentário também relacionado com o uso da imagem como auxiliar no processo de interpretação do texto escrito.

As respostas a respeito do papel das imagens no processo de aprendizagem (questionário) contribuíram com elementos que nos ajudaram a desenhar o perfil daquele grupo em relação àquele momento inicial do módulo. O reconhecimento da importância do texto visual na comunicação foi percebido nas falas de todos os participantes do módulo, sem exceção. Nosso olhar, no entanto, voltou-se para as percepções daquele grupo quanto ao papel que eles atribuíam às imagens nas práticas de leitura, envolvendo a convergência de, pelo menos, dois modos de produção de sentidos: o verbal e o visual, os quais estão mais presentes nos materiais didáticos utilizados por aqueles docentes.

Nessa direção, também encontramos exemplos que apontaram para a compreensão do papel das imagens para além de sua função de auxiliar no processo de interpretação dos textos em inglês, os quais foram feitos por do-

centes que há haviam participado de pelo menos um dos dois módulos anteriores ao ELM, também por nós desenvolvidos. Trata-se de pessoas que já haviam tido contato anterior com leituras embasadas nas teorias dos letramentos e multiletramentos e que também resolveram se identificar. “Eu, particularmente, entendo que imagens são essenciais no processo de ensino-aprendizagem **não apenas como acessórios**, mas como textos independentes e capazes de promover discussões culturais, sociais e linguísticas”. Outro docente afirmou que “**Imagens precisam ter o mesmo status do texto escrito**, pois trazem muita significação e são instrumentos de desconstrução de paradigmas”. O comentário a seguir foi feito por uma das participantes centrais da pesquisa, a qual também escolheu se identificar:

Elas constituem parte importante do processo de leitura durante a aula de línguas (nesse caso, as estrangeiras). **Ao ler imagens**, professores e aprendizes têm a oportunidade de reconstruir ou realinhar ideias, valores, visões de mundo, procurando, assim, ao longo do processo, desenvolver seu senso crítico para que possam juntos desenvolver-se enquanto cidadãos atuantes no mundo pós-moderno (DOM4, grifo nosso).

As partes grifadas nessas falas apontam para leituras que estão em sintonia com objetivos do módulo: “[...] tratar do reconhecimento da imagem e de outros recursos multimodais como textos, segundo uma perspectiva de novos letramentos”. Essas e as outras falas dos participantes contribuíram para nossa compreensão a respeito das diferentes formas de entender a multimodalidade por parte daquele grupo. Ao conduzirmos as práticas de letramentos, o fizemos sempre privilegiando a construção colaborativa do conhecimento, respeitando os diferentes olhares e experiências de todos os participantes.

Nessa direção, com o objetivo de contribuir para a problematização a respeito da relação entre a multimodalidade e o ensino de inglês, as propostas de atividades pensadas para o módulo consideraram que “o uso de textos multimodais no ensino não deve ser visto como um fim em si mesmo” (ZACCHI, 2016, p. 598, tradução nossa). Ou seja, nosso desafio foi contribuir com a expansão de perspectivas daquele grupo, considerando-se este outro pensamento do autor:

Há uma longa tradição na sala de aula de inglês de lidar com músicas e imagens, por exemplo, simplesmente como um suporte para o ensino de gramática, vocabulário e outros aspectos estruturais. A multimodalidade quebra com tal hierarquia e provê oportunidades para uma abordagem mais integral ao ensino (ZACCHI, 2016, p. 599, tradução nossa).

Práticas que ainda acompanham essa tradição apontada acima distanciam-se da crescente valorização da presença de textos visuais fora dos muros da escola, com destaque para a complexa interação entre imagens, textos escritos, cores, elementos sonoros e gráficos envolvidos na composição do que Kress e Van Leeuwen (2006, p. 17, tradução nossa) denominam de “entidades coerentes (geralmente em primeiro plano o visual em vez do verbal) por meio do *layout*”. Buscamos sempre chamar a atenção a respeito do papel que o ensino de língua inglesa e a multimodalidade podem ocupar na formação da cidadania crítica, o que nos coloca em sintonia com a função social do idioma. Nesse sentido, também destacamos a seguinte compreensão a respeito da multimodalidade, a qual foi considerada ao longo do módulo:

A Multimodalidade é uma abordagem interdisciplinar proveniente da semiótica social que entende a comunicação e a representação como mais do que linguagem e responde sistematicamente à interpretação social de um leque de formas de construção de significados. [...] A multimodalidade enfatiza a ação situada – ou seja, **a importância do contexto social e os recursos disponíveis para a produção de significados**, com atenção mais voltada para as escolhas situadas de recursos feitas pelas pessoas do que para a ênfase ao sistema de recursos disponíveis (JEWITT, 2013, p. 250, grifo meu, tradução nossa).

Na compreensão de que leituras superficiais podem levar à construção de posturas submissas, que acabam reproduzindo discursos cristalizados, muitas vezes preconceituosos, esses questionamentos estiveram presentes ao longo desta investigação. Nosso interesse estava voltado para os sentidos aplicados aos materiais didáticos, pelos docentes participantes, com ênfase no papel que o livro didático desempenha em suas práticas pedagógicas. Nesse sentido, nossa análise teve como foco a (re)construção de significados que se estabelece na interação entre docentes, discentes e os materiais (impressos e/ou digitais), concordando com a seguinte afirmação de Santos, D. (2011, p. 64 – tradução nossa): “os significados de um livro estão sempre em fluxo e constantemente negociados, rejeitados, confirmados, elaborados, legitimados, reforçados – em suma, re-construídos pelos indivíduos (tipicamente, professores e alunos) em interação”.

Diversos textos visuais foram trabalhados no módulo; não apenas os que estão presentes nos livros. Videoclipes, cartazes, diferentes imagens presentes em outras fontes (impressas e digitais) foram utilizados nas análises como exemplos de produções multimodais. As análises seguiram as reflexões aqui apresentadas, reforçando a compreensão de que o ensino de inglês pode contribuir para uma formação mais engajada/crítica de cidadania, empoderando os

que dela se apropriam, e de que a comunicação sempre acontece em forma de texto. Sobre esse último ponto, destacamos a seguinte reflexão de Silva (2014), autora de um dos textos analisados, que buscou embasamento em Kress (2007) para a discussão sobre os diferentes modos de produção de significados (visual, verbal, gestual etc.) que estão implicados no processo de produção de sentidos, destacando que

O autor, ao defender o texto como central na comunicação em quaisquer modalidades, traz ao ensino de língua que também o texto visual pode ser legitimado como texto base para atividades de prática linguística. Mais ainda, que as forças atuantes na comunicação, as relações de poder, hierarquias estabelecidas, e discursos dominantes, todos estão presentes nos textos, que, em suas mais diversas modalidades, são a materialização desses discursos circulantes (SILVA, 2014, p. 164).

A autora também ressalta a importância que Monte Mór (2008) confere à ligação entre letramentos e imagem, no sentido de que “o trabalho pedagógico com imagens tornou-se uma necessidade para se desenvolver letramentos críticos na contemporaneidade” (SILVA, 2014, p. 164). Essa leitura nos auxiliou a trabalhar a compreensão do texto visual como texto real, o que se diferencia do tratamento da imagem como coadjuvante do texto escrito (verbal), conforme pontuado anteriormente.

Em um dos encontros, os participantes escolheram uma unidade do LD por eles adotados para a análise de imagens neles presentes, considerando as leituras e discussões feitas. Escolhemos, para esta análise, um exemplo que se mostrou bastante significativo, o da participação de DOM4, que apontou para uma situação que compreendemos como uma possibilidade de expansão de perspectivas quanto ao lugar das imagens nos materiais. A docente escolheu analisar uma unidade já trabalhada por ela com diferentes turmas do ensino médio, do livro *Way to Go!*, que tem como tema hábitos alimentares.

Ela declarou algo que, pela primeira vez, a incomodou sobre aquelas imagens. Tratava-se da forma como pessoas que estão acima do peso são sempre associadas a elementos negativos, geralmente relacionados ao tema hábitos alimentares, como é o caso naquela unidade escolhida por ela. Sua reação foi a seguinte: “Que coisa! Há sempre a imagem de uma pessoa acima do peso para ilustrar a ideia de maus hábitos, o que hoje eu percebo que pode estar associado a leituras preconceituosas”. Em suas reflexões, ela observou que aquela imagem de um homem acima do peso sentado no sofá, comendo sanduíche enquanto assistia TV poderia também estar passando ideia associada a preguiça e desleixo.

Ela observou que, para representar os bons hábitos, há sempre imagens de mulheres e homens magros, bem vestidos, como era o caso das imagens também utilizadas naquela unidade: uma modelo alta, magra, desfilando na passarela; e uma mulher, também magra, comendo salada. Segundo leitura feita pelo grupo, poderia ser a representação de alguém que é ativa, ocupada, em seu intervalo de trabalho, almoçando. Já a imagem de um homem, também presente na unidade, contrastando com as imagens de pessoas magras e ativas, uma vez que ele está sentado relaxadamente no sofá de casa, assistindo TV, o que pode ser uma situação comum quando nos encontramos nesse ambiente; ou seja, relaxados, descansando após jornada de estudos ou trabalho. Trata-se, pois, de contextos distintos: trabalho e lazer. Motivada por sua leitura ampliada sobre aqueles textos visuais presentes no LD, ela fez os seguintes questionamentos: “Por que hábitos de vida ruins são sempre associados a pessoas gordas? [...] Por que todo ‘gordinho’ tem que ser o preguiçoso, o sedentário, aquele que não tem saúde?” (DOM4).

As outras pessoas do grupo concordaram com as colocações de DOM4; e, no processo de construção de significados, uma delas sentiu-se particularmente incomodada, por conta de seu biotipo. Ela disse não se reconhecer naquela imagem do homem, mesmo estando também acima do que é considerado o “peso ideal” para a sua altura, pois é ativa, gosta muito de trabalhar, trabalhando em mais de uma escola, gosta de estar sempre bem vestida, e considera ter hábitos alimentares saudáveis. Podemos afirmar que aqueles textos visuais ganharam outra dimensão para as pessoas daquele grupo, através de formas de interpretação mais atentas ao que está para além do que está explícito nos textos (visuais e escritos).

Segundo a docente, as leituras sobre os letramentos contribuíram para que ela desenvolvesse uma outra perspectiva, mais crítica, diante da leitura de imagens dos livros didáticos, reconhecendo o que podem ser exemplos de discursos comuns que reforçam olhares preconceituosos e parciais da realidade. Para dialogar com essa reflexão, destaco outro registro daquela experiência, feito por DOM2: “Essa é a primeira vez em que penso no material didático de inglês considerando as imagens como produtoras de sentidos; e a imagem associada à ideia de texto, e que entendo como multimodalidade”.

Outra fala que destacamos aqui a respeito da importância das interações ocorridas no módulo é a de DOM3, a qual reconhece que a multimodalidade e outros elementos trabalhados no módulo poderão ser mais bem aprofundados em suas aulas: a noção de cidadania crítica; as noções de homogeneidade e heterogeneidade culturais; e a relação entre o global e o local. A docente destacou

que “[...] sofremos, sim, influência do que vem de fora e vejo que preciso estar mais atenta a valores que, de repente, o LD ou minhas práticas possam estar reforçando” (fonte: diário de campo da pesquisadora).

O último exemplo aqui em destaque veio da experiência de DOM2, que relatou ter encontrado dificuldade em mudar suas práticas para melhor trabalhar com a interpretação de textos escritos e visuais, contextualizando o que antes era apresentado através de listas de vocabulário e do ensino isolado de regras gramaticais. Mas, acreditando ser aquele o melhor caminho, continuou tentando aplicar o que ela disse terem sido estratégias e ideias que ela desenvolveu no contato com todas as pessoas envolvidas no módulo e com as leituras indicadas. Como resultado, disse ter percebido mudanças positivas no desenvolvimento de seus alunos: “Eles estão entendendo a necessidade de trabalharmos com interpretação textual, aí incluídos os textos visuais” (DOM2).

Diante das exposições aqui feitas, reforçamos que a análise embasada nos letramentos e multiletramentos foi empregada na intenção de construirmos reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem, pensando a educação através de uma visão ampliada de mundo, no sentido crítico. As análises dos elementos multimodais também foram feitas com atenção para a diversidade, para elementos que despertam a compreensão de que é possível entender o próprio mundo através do olhar do outro, enfraquecendo assim relações preconceituosas e repressoras. Também reforçamos ser preciso entender que a leitura do mundo, hoje cada vez mais marcado pelo poder da imagem, sofre implicações por conta da mudança na supremacia da escrita pela imagem, e do livro pela tela do computador (KRESS, 2003, p. 1).

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Buscamos valorizar, ao longo de todo o processo de análise, critérios que os próprios docentes foram construindo em suas itinerâncias, fruto do contato com as diferentes realidades em que atuam e com suas concepções sobre ensino de inglês e a formação para a cidadania crítica. Ao abordarmos o papel do material didático nas práticas docentes, consideramos a importância de lançarmos olhares ampliados para o caráter multimodal que marca as relações comunicacionais na atualidade, principalmente para o papel de crescente relevância dos textos imagéticos.

Procuramos trazer o foco das interpretações para o processo de construção de significados, com embasamento nas teorias dos letramentos, na compreensão de que o ensino de língua inglesa pode contribuir para a ampliação das leituras

de mundo feitas por todos os atores sociais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Ao abordarmos a multimodalidade nos materiais didáticos, enfatizando a leitura de imagens como textos, consideramos que o modo escrito de produção de significados continua preponderante, mesmo estando a multimodalidade cada vez mais presente na forma como nos comunicamos (COPE; KALANTZIS, 2015).

Entendemos que mudanças nas práticas pedagógicas podem levar algum tempo para acontecerem, uma vez que dependem de vários fatores, internos e externos, que surgem nos/dos contextos em que estamos inseridos e de nossas itinerâncias em situações de formação inicial e continuada. Nesse sentido, não podemos afirmar que mudanças nas práticas pedagógicas dos participantes do módulo já estejam acontecendo de forma expressiva. Podemos destacar, entretanto, com base na experiência advinda de nossa participação junto àqueles docentes, que há elementos que nos levam a afirmar que as problematizações propostas através de práticas embasadas nas teorias dos letramentos contribuíram para a ampliação dos olhares dos docentes participantes do módulo. Isso porque os participantes demonstraram reconhecer a necessidade de ressignificação de práticas que ainda possam atribuir papel secundário aos elementos multimodais, com foco nas imagens, as quais desconsideram a carga política e ideológica nelas presentes; bem como demonstraram reconhecer que o ensino de língua inglesa pode se tornar um instrumento significativo e relevante na formação para a cidadania reflexiva e crítica.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio - OCEM*; volume 1 - Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, SEB, 2006.

BERGER, G. *A multirreferencialidade na Universidade de Paris Vincennes à Saint-Denis: o pensamento e a práxis de Jacques Ardoino*. In: MACEDO, R. S.; BARBOSA, J. G.; BORBA, S. (Orgs.). *Jacques Ardoino & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

BRYDON, D. Desenvolvendo letramento transnacional por meio do ensino de inglês. In: TAVARES, R. R.; BRYDON, D. *Letramentos transnacionais: mobilizando conhecimento entre Brasil/Canadá*. Maceió: Edufal, 2013. p. 29-38.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.) *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. New York: Routledge, 2000.

COPE, B.; KALANTZIS, M. The Things you do to know: an introduction to the pedagogy of multiliteracies. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. *A Pedagogy of Multiliteracies: learning by Design*. New York: Palgrave Macmillan, 2015. p.1-36.

COULON, Alain. *Etnometodologia*. Petrópolis: Editora Vozes, 1995.

FAÇANHA, M. A. V. Práticas de Letramentos e Leituras Multimodais de Materiais Didáticos e as Aulas de Inglês na Rede Pública de Sergipe. 2018. Tese (Doutorado em Educação). – Universidade Federal de Sergipe, Sergipe.

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

IANNI, O. *A Era do Globalismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

JEWITT, C. Multimodal methods for researching digital technologies. In: PRICE, S.; JEWITT, C.; BROWN, B. *The SAGE handbook of digital technology research*. London: Sage, 2013. p. 250-265.

KACHRU, B. World Englishes: Approaches, issues, and resources. In: BROWN; GONZO. *Readings on SLA*. New Jersey: Prentice Hall, 1995. p. 229-259.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *The Grammar of Visual Design*. 2. ed. London/ New York: Routledge, 2006.

KRESS, G. *Multimodality*. London and New York: Routledge, 2003.

KUMARAVADIVELU, B. Individual identity, cultural globalization and teaching English as an international language: the case for an epistemic break. In: ALSAGOFF, L.; RENANDYA, W.; HU, Guangwei; McKAY, S. (Eds.).

*Teaching English as an International Language: Principles and Practices*. New York: Routledge, 2012.

LO BIANCO, J. Multiliteracies and Multilingualism In: COPE, Bill & KALANTZIS, Mary. *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000. p. 92-105.

LUCENA, S.; SANTOS, E. APP-DIÁRIO na formação de pesquisadores em Programa de Pós-Graduação em Educação. In: *Educação Unisinos*, v. 23, n. 4, p. 658-671, out.-dez. 2019.

MACEDO, R. S. *Pesquisar a experiência: compreender/mediar saberes experienciais*. Curitiba: CRV, 2015.

MENEZES de SOUZA, L. M. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. In: FRANCO MACIEL, R.; ARAÚJO, V. A. (Orgs.). *Formação de professores de língua: ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paco Editorial, 2011a. p. 128-140.

MENEZES de SOUZA, L. M. *Para uma pedagogia do dissenso: letramentos, ética e educação*. Palestra proferida na Universidade Federal de Sergipe, Aracaju/SE, em 19 de abril de 2011b. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6RMXDPRT7ro>. Acesso em: 13 maio 2018.

MONTE MÓR, W. Sobre homogeneidade e heterogeneidade no ensino de línguas e as influências dos conceitos “Estado-nação” e “globalização”. In: TAVARES, R.; BRYDON, D. *Letramentos transnacionais: mobilizando conhecimento entre Brasil/Canadá*. Maceió: Edufal, 2013.

MONTE MÓR, W. Critical Literacies, meaning making and new epistemological perspectives. *Revista Eletrônica Matices em Linguas Extranjeras*, n. 2, dez. 2008.

MORGAN, B. Fostering conceptual roles for change: identity and agency in ESEA teacher preparation. *Kritika Kultura*, n. 15, p. 34-55, 2010: Disponível em:

<https://journals.ateneo.edu/ojs/index.php/kk/article/view/1444/1470>. Acesso em: 21 maio 2018.

SANTOS, E. *Pesquisa-Formação na Cibercultura*. Santo Tirso, Portugal: Whitebooks, 2014.

SANTOS, D. Making Sense of Literacy: events mediated by the EFL textbook. In: MACIEL, R.; ARAÚJO, V. (Orgs.). *Formação de Professores de Línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

SILVA, S. B. Letramentos críticos com texto visual – investigando caminhos na formação de professores para a contemporaneidade. In: ZACCHI, V. J.; STELLA, P. R. *Novos Letramentos, formação de professores e ensino de língua inglesa*. Maceió: Edufal, 2014. p. 161-180.

ZACCHI, V. J. Multimodality, mass migration and English language teaching. *Rev. bras. linguist. apl.*, Belo Horizonte, v. 16, n. 4, p. 595-622, dez. 2016. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-63982016000400595&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982016000400595&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 29 fev. 2020.



# A PRESENÇA DA DISCUSSÃO DE GÊNERO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA E LÍNGUA PORTUGUESA

*Dánie Marcelo de Jesus  
Luís César Castrillon Mendes*

## 1. PALAVRAS INICIAIS

O objetivo deste capítulo é discutir como as questões em torno da temática de gênero vêm sendo materializadas em livros didáticos de Língua Portuguesa e de História no Brasil. Entretanto, advertimos, que neste trabalho, faremos uma discussão ampla do assunto, deixando para futuros trabalhos recortes mais específicos.

A escolha deste tema se tornou bastante pertinente após os constantes debates acerca da implementação e/ou da proibição da discussão concernente aos estudos de gêneros. Tal debate parece trazer um efeito retroativo na produção de material didático criado no Brasil. Como sabemos, o livro didático é um dos maiores veículos de acesso à leitura nas famílias brasileiras. Ele, inexoravelmente, tem a função de difundir e legitimar ideias e posicionamento sobre os diferentes tópicos da vida social. Daí, seu controle e distribuição se revelaram uma das políticas do Estado brasileiro.

Esse controle dos livros destinados às escolas se intensificou a partir da terceira década do século passado. Em 1929, havia sido criado o Instituto Nacional do Livro, destinado a inspecionar efetivamente a produção de livros para a comunidade escolar. Uma década depois, sob a égide do Estado Novo, deu-se

a criação da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD). Portanto, foi considerada a primeira experiência republicana de relevo em termos de políticas públicas nacionais para o livro didático (FREITAS; OLIVEIRA, 2013).

Cabe lembrar que no início daquela década, Francisco Campos, então ocupante da pasta do Ministério da Educação e Saúde, havia instalado uma das mais profundas mudanças no sistema educacional brasileiro, com a obrigatoriedade do ensino seriado, e sendo este, a partir de então, pré-requisito para o ingresso nos cursos superiores. Em 1942 surgiria a Lei Orgânica do Ensino Secundário, que deu continuidade a essas mudanças estruturais na educação, culminando na segunda reforma estrutural de abrangência nacional, promovida por Gustavo Capanema.

Em 1966, já no governo civil-militar, foi criada a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED), cuja função era coordenar a produção, edição e distribuição de obras do gênero. Para sua implementação, houve financiamento vindo do acordo MEC-USAID (*United States Agency for International Development*). Outros órgãos se seguiram como o Instituto Nacional do Livro Didático, em 1971, que administrava e gerenciava os recursos destinados à política educacional, tendo desenvolvido o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF). Em 1976 instituiu-se a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME), com a função de executar os programas relacionados com o livro didático, depois sucedida pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), fundada em 1983, que assumiu as responsabilidades para com o livro didático (BEZERRA; LUCA, 2006).

Em 1985, a criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) traria inovações na política até então adotada, tal como a avaliação feita por especialistas iniciada a partir de 1996, sistematizando e ampliando a distribuição eficaz do livro didático em âmbito nacional.

O PNLD pode ser encarado como o ápice de um processo que, de forma institucional, possibilita às empresas envolvidas na edição desse tipo de material um mercado não apenas seguro e estável, mas em constante crescimento, num contexto em que a compra e venda de livros didáticos correspondem a mais de 60% do total das atividades. (LUCA, 2009, p. 171-172)

Trata-se de mercado promissor, pois os números são impressionantes. Para ter ideia, o valor pago pelo governo federal ao ramo editorial no PNLD/2014 revela que R\$ 879.828.144,04 foram investidos no ensino fundamental, ao passo que R\$ 333.116.928,96 se destinaram ao ensino médio<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>. Acesso em: 7 out. 2017.

O PNLD faz parte de uma política pública priorizada pelo governo federal através do Ministério da Educação (MEC) e pelo Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE) que normatizam escolha, compra, lançamento de editais e avaliação dos livros didáticos (cf. OLIVEIRA, 2013; BEZERRA; LUCA, 2006).

De acordo com Le Goff (1996), uma das formas privilegiadas de estudar a cultura histórica de uma sociedade ocorre com base na análise de manuais escolares. De acordo com Leopoldino,

A disciplinarização da história produz, enfim, uma memória social, faz usos do passado no qual estão justificados, de antemão, os posicionamentos dos grupos sociais na arena política e social. Assinalar que as sociedades conservam sua memória por meio do ensino de História significa afirmar que a narrativa dos livros didáticos guarda uma memória histórica construída por intelectuais/professores pertencentes a grupos sociais, instituições e lugares que legitimam determinada visão do passado. Sujeitos que estão comprometidos com a complexa questão da “identidade” e à perspectiva de um ensino historicamente voltado para a legitimação da realidade social. [...] O estudo da disciplinarização esclarece parte da cultura histórica em que a sociedade brasileira está imersa, e, ainda, que o que se preservou não é a “A História”, mas que memórias foram apagadas, mitos foram criados, preconceitos foram produzidos, desigualdades sociais justificadas, e que os professores estão envolvidos, sejam quais forem seus objetivos pedagógicos, neste processo de construção da memória social (LEOPOLDINO, 2017, p. 29-31).

O livro didático, como portador de narrativas que evidenciam/silenciam identidades, memórias, histórias, literaturas e simbologias, muitas vezes se torna o único livro “lido” por grande parcela da população brasileira. Dessa maneira, faz-se imprescindível que o combate a estereótipos, discriminações, silenciamentos e violências sofridas por grupos minoritários comece na educação básica, assentadas nas narrativas veiculadas nos livros didáticos.

Diante desse quadro, fica evidente a necessidade de pesquisas que observem cuidadosamente os efeitos de sentido que os livros didáticos carregam e sua consequência política e social na vida da população brasileira. Assim, faremos, neste artigo, um percurso teórico resumido que discute a questão de gênero. Posteriormente, a análise de cinco coleções de Língua Portuguesa e História que mais foram distribuídas no Brasil a partir de 2015. A escolha dessas duas áreas se deu por serem áreas que comumente apresentam assuntos em torno da “questão de gênero”, no geral abrindo ensejo a escritoras ou personagens femininas da literatura e/ou tópicos em torno desse assunto. Salientamos que não desconsideramos que discursos generificadores estão presentes em outros livros didáticos de outras disciplinas, mas, dada a proposta deste trabalho, não é possível levá-los

em conta. Finalmente, desfilam as reflexões finais que buscamos problematizar: as consequências políticas, educacionais e sociais dos livros didáticos.

## 2. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES EM TORNO DA QUESTÃO DE GÊNERO

A história das minorias de gênero – mulheres, gays, lésbicas, bissexuais, transgêneros, entre outras – fundamenta-se na constatação da negação e do apagamento dessas identidades, fruto principalmente de um discurso heteronormativo compulsivo que procura construir prescrições sociais que organizam, regulam e controlam o comportamento social, mesmo daqueles que se denominam heterossexuais e transgêneros (WARMER, 1991). Esses discursos normativos vêm sendo questionados, principalmente levando-se em conta a necessidade de fazer despontar as minorias de gênero no meio de uma história pouco preocupada com as diferenças de gênero e sexuais. Já numa segunda instância intenta demonstrar a exploração que essas minorias sofrem no seu cotidiano. No caso de identidades não heteronormativas, estão condicionadas à égide do pecado, da imoralidade, da criminalidade e da abjeção.

Com base em Scott (1992), o termo gênero se refere à diferenciação social que atribui papéis culturais e históricos ao posicionamento dos sujeitos, independentemente de qualquer extrato biológico, podendo desdobrar-se em diferentes sistemas articulados com categorias, a exemplo de “raça” e classe. Dessa maneira, a diferença relativa ao gênero – mulheres cisgêneras e mulheres transgêneras/homens cisgêneros e homens transgêneros – se subdivide em outras diferenças em termos de classe social, condição financeira, “raça”, sexualidade, lugares de pertencimento, entre outros, que constituem essa diferenciação inicial. Ressaltamos que, segundo Weeks (1999), sexo deve ser compreendido como uma palavra que descreve as distinções entre anatomias internas e externas do corpo. Já sexualidade, é apresentada como uma descrição geral para uma série de crenças, comportamentos, relações e identidades socialmente construídas.

Portanto, devemos privilegiar a existência de múltiplas identidades ao invés de uma identidade única e homogeneizadora para as diferentes configurações de pessoas. Ou seja, existem diferenças na própria diferença, como adverte Scott (1992). Essa constatação trouxe à tona um debate que torna possível articular o gênero na qualidade de categoria de análise, o que constitui a opção metodológica adotada neste texto, não perdendo de vista que ela precisa ser articulada com outros condicionantes sociais, citados anteriormente.

O conceito de gênero, amarrado a outras relações sociais, evidencia diversos sistemas de poder e de dominação, a dimensão política para a análise (SCOTT, 1991). Esse conceito pode ser uma categoria útil de análise histórico-educacional, na medida em que assegura operacionalmente um maior detalhamento de processos sociais pouco conhecidos. Assim, com base em Scott (1992), a história das mulheres cisgêneras e transgêneras – ampliamos para os de homens transgêneros – deve ser um campo inevitavelmente político, como política deve ser a postura do intelectual, voltado à pesquisa necessária, como propõe Abdala Júnior (2002) ao defender o mundo plural das representações humanas.

Estendendo o escopo de estudo de Scott (1992), Butler (1990/2006) traz à baila a noção de gênero como performativo. Isto quer dizer que toda construção de identidade é sempre um fazer ser ou que simula ser. Assim, quando é enunciado “É uma menina”, a criança é imediatamente condicionada ao estado de ser feminino. Sendo assim, o gênero é evidenciado por meio de atos que fazem existir aquilo que é nomeado. As identidades de gênero são constituídas pela linguagem. Vale ressaltar que não existe identidade de gênero que preceda a linguagem. É nesse rumo que gênero é performativo. Por essa razão, o sujeito está sempre envolvido num processo de devir sem fim, podendo reassumir ou repetir sua performatização de diferentes maneiras.

Diante desse quadro teórico, podemos afirmar que as categorias de feminino e de masculino são instáveis e voláteis. Em vez de supor que as identidades são autoevidentes e fixas, o trabalho de Butler detalha os processos pelos quais a identidade é construída no interior da linguagem e do discurso. O sujeito não existe desde o nascimento, mas é instituído em contextos específicos.

Nesse sentido, produzir material didático que não ponha em contato essa ampliação teórica do que seja masculino e feminino é escamotear os diferentes sujeitos que produzem a História contemporânea, além de naturalizar os diversos processos de opressão contra minorias de gêneros. Com base nessas premissas, passamos, na próxima seção, a discutir como livros didáticos de Língua Portuguesa e de História retratam a questão de gêneros.

### **3. ANÁLISE DAS COLEÇÕES DE HISTÓRIA E DE LÍNGUA PORTUGUESA E A QUESTÃO DO GÊNERO**

Para atender aos interesses deste texto, interessa-nos em particular os livros didáticos de Língua Portuguesa e História que mais tiveram alcance no país,

com referência ao PNLD de 2015, ano que houve a distribuição de livros para o ensino médio<sup>2</sup>.

Para esta análise, serão selecionadas as cinco coleções de Língua Portuguesa e História que mais foram distribuídas no Brasil a partir de 2015. O objetivo é perceber de que forma o material escolhido pelas escolas abordou as questões relativas à identidade de gênero. São elas:

<b>Componente curricular Português</b>	<b>AUTORES(AS)</b>	<b>Quantidade</b>
Português linguagens	William Roberto Cereja/Thereza Magalhães	2.313.339
Novas palavras	Emília Amaral/Mauro Ferreira/Ricardo Leite/ Severino Antônio	1.548.498
Português: contexto, interlocução e sentido	Maria Luiza Abaurre/Maria Bernadete Abaurre/Marcela Pontara	822.319
Língua portuguesa: linguagem e interação	Carlos Emílio Faraco/Francisco Marto de Moura/José Hamilton Maruxo Junior	693.452
Português: linguagens em conexão	Graça Sette/Márcia Travalha/Rozário Starling	677.698

<sup>2</sup> No Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio de 2015, houve a aprovação de 19 coleções de História e 10 de Português. São elas: *Português: contexto, interlocução e sentido* (Maria Luiza Abaurre/Maria Bernadete Abaurre/Marcela Pontara); *Língua portuguesa* (Roberta Hernandez/Vima Lia Martin); *Língua portuguesa: Linguagem e interação* (Carlos Emílio Faraco/Francisco Marto de Moura/José Hamilton Maruxo Junior); *Novas palavras* (Emília Amaral/Mauro Ferreira/Ricardo Leite/Severino Antônio); *Português: língua e cultura* (Carlos Alberto Faraco); *Português linguagens* (William Roberto Cereja/Thereza Magalhães); *Português: linguagens em conexão* (Graça Sette/Márcia Travalha/Rozário Starling); *Vozes do Mundo: Literatura, Língua e produção de Texto* (Lília Santos Abreu-Tardelli/Lucas Sanches Oda/Saete Toledo); *Ser protagonista língua portuguesa* (Rogério de Araújo Ramos); *Viva português* (Elizabeth Marques Campos/Paula Cristina Marques/Cardoso M. Pinto/Silvia Letícia Andrade); *Caminhos do homem* (Adhemar Marques/Flávio Berutti); *Conexão história* (Roberto Catelli Junior); *História* (José Geraldo Vinci de Moraes); *Integralis – história* (Divalte Garcia Figueira); *História: Cultura e Sociedade* (Sandro Vieira/Jean Moreno); *História em debate* (Rosiane de Camargo/Renato Mocellin); *História em movimento* (Gislane Seriacopi/Reinaldo Seriacopi); *História geral e do Brasil* (Cláudio Vicentino/Gianpaolo Dorigo); *História global: Brasil e geral* (Gilberto Cotrim); *História para o ensino médio* (Marcos Napolitano/Mariana Villaça); *História, sociedade e cidadania* (Alfredo Boulos Junior); *História* (Ronaldo Vainfas/Sheila de Castro Faria/Jorge Ferreira/Georgina dos Santos); *Nova história integrada* (João Paulo Mesquita/Hidalgo Ferreira/Luiz Estevam de Oliveira Fernandes); *Novo olhar história* (Marco César Pelegrini/Adriana Machado Dias/Keila Grinberg); *Oficina de História* (Flávio de Campos/Regina Claro); *Por dentro da história* (Pedro Santiago/Maria Aparecida Pontes/Célia Cerqueira); *Ser Protagonista História* (Valéria Vaz); *História – das cavernas ao terceiro milênio* (Patrícia Ramos Braick/Myriam Becho Mota); *Conexões com a história* (Alexandre Alves/Letícia Fagundes de Oliveira). Cf. <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>. Acesso em: 20 maio 2017.

A coleção *Português linguagens* descortina algumas imagens e quadros informativos, textos que estão fora da narrativa principal como apêndice, no tocante à mulher. O efeito dessa escolha é o total apagamento da produção intelectual feminina. Consequentemente reforça-se o estado de inferiorização da mulher em relação ao homem, como se a mulher fosse pouco afeita à obra literária e artística, cabendo-lhe o papel apenas de passiva leitora do material escrito por homens. Nesse sentido, o livro didático acaba por auxiliar na construção de um mundo povoado por homens intelectualmente superiores. Como já reforçamos em passagens anteriores, a força ideológica do livro didático acaba, dessa maneira, auxiliando na normatização desses valores.

Já no segundo volume da mesma coleção, encontramos um quadro informativo atinente ao travestimento carnavalesco de Orde Serra:

Como regra, tem de ser mesmo acentuado o contraste entre a evidência da condição masculina do travestido e sua fantasia feminina. Um travestimento muito bem feito, capaz de iludir, [...] é coisa que o travestido carnavalesco típico evita. A maquiagem, os trejeitos de mulher, as roupas femininas são exagerados, mas também ficam visíveis traços másculos do portador, que resultam até salientados. (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 135)

Essa descrição da coleção procura silenciar qualquer possibilidade de produção de outras identidades não heteronormativas no carnaval, como as de travestis, as *Drag Queens* e *Drag Kings*, gays e lésbicas. A “brincadeira” de se travestir por homem é possível caso o sujeito masculino respeite as regras de comportamento considerado másculo. A consequência desse discurso normatizador é evidentemente o reforço de atitudes homofóbicas e transfóbicas na medida em que essas performances, mesmo no carnaval, não são percebidas como naturais pela coleção.

No mesmo volume, encontramos o conto de Marina Colasanti – “Atrás do espesso véu” – que descreve a experiência de um casamento arranjado em que os noivos não se conheciam. Ao chegar às terras do futuro marido, quando ele veio ao seu encontro, avisado pelo chefe da caravana que a levou, “cobriu o rosto com o espesso véu e assim permaneceria dali em diante para que jamais soubesse o que havia escolhido, aquele que a escolhera sem conhecê-la” (apud CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 140). Sem nenhuma discussão detalhada de gênero, esse conto apenas pode ser usado para reproduzir a ideologia dominante de submissão da condição da mulher em relação ao homem. Sem possibilidade de escolha, o sujeito feminino precisa aceitar seu inexorável destino: ser serva de seu senhor.

Ainda na mesma coleção, avistamos, na página 220, o quadro de Gustave Courbet – *As peneiradoras de trigo* –, em que retrata o trabalho feminino. A tela de Rodolfo Amoedo – *Retrato de mulher* –, algumas páginas à frente, bem como a tela *Arrufos*, do pintor Belmiro de Almeida, servem de ilustração para tendências literárias, sem, contudo, fazer uma alusão às condições da mulher expressas nessas imagens (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 220, 222, 225). Na página 223, a despeito de abordar, na informação complementar, o tema do casamento e da traição, os autores não o articulam com a condição de submissão em que ainda se encontra a mulher nos dias atuais.

O volume ainda insere, como imagem, o filme *Luzia Homem*, sobre uma menina com modos e valores masculinos, criada por um vaqueiro, depois de ter presenciado o assassinato de sua família por jagunços. Sua dureza e sua sede de vingança são abaladas pela descoberta do amor (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 287).

Novamente, os autores perdem uma excelente oportunidade para abordar questões dizentes da identidade de gênero, articulando com personagens atuais, que reivindicam seus direitos, além de denunciar violências, estereótipos e discriminações sofridos por esses grupos.

No terceiro volume da coleção, a ênfase é bem menor. A preocupação maior se efetiva com o desenvolvimento de habilidades e competências para o ENEM. Na página 268, em informação complementar, emerge, intitulado “Poderosas mulheres”, despontando alguns nomes que se destacaram na literatura brasileira. Rachel de Queiroz é uma delas. Aclara que ela foi a primeira mulher a fazer parte da Academia Brasileira de Letras, acentuando que, na década de 1940, fizeram sucesso Clarice Lispector e Lygia Fagundes Telles. Atualmente, sequencia a narrativa, as letras contam com muitos outros nomes femininos, como Adélia Prado, Lya Luft e Zélia Gattai. Devemos salientar a total negligência do volume com autoras negras, outra questão pouco percebida ao longo de nossa análise.

Em “Perfis femininos e universalismo”, os autores do volume argumentam que Clarice Lispector nunca aceitou o rótulo de escritora feminista, apesar de seus romances e contos trazerem como protagonistas personagens femininas, quase sempre urbanas (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 303). Porém, a coleção silencia em relação ao conceito feminismo, tampouco aprofunda questões relacionadas ao tema. Na verdade, ao pontuar essa passagem, a coleção acaba se posicionando contrariamente a esse movimento.

A segunda coleção mais distribuída nas escolas pelo país, *Novas palavras*, não aborda a questão da condição feminina, nem mesmo as questões

de gênero. Há apenas algumas imagens de mulheres a fim de ilustrar os conteúdos, ou seja, pinturas que retratam mulheres, mas sem fazer articulação alguma com a situação delas, tanto no passado como nos tempos atuais (AMARAL et al. 2015, v. 2, p. 12, 137, 140).

O terceiro volume encarta informação adicional sobre a poeta, teatróloga e ficcionista Hilda Hilst, como destaque da literatura contemporânea brasileira (AMARAL et al. 2015, v. 3, p. 168). Apesar disso, não articula nem se aprofunda a propósito das dificuldades encontradas pelas mulheres, nem mesmo de outros (trans)gêneros, em comparação com os homens.

A coleção *Português: contexto, interlocução e sentido*, a terceira mais distribuída, bem assim como a quinta coleção na preferência das escolas brasileiras – *Português: linguagens em conexão* –, não enfatiza o protagonismo feminino em suas narrativas nem menciona a temática das (trans)generidades. Ao mesmo modo como nas coleções anteriores, apontam algumas imagens de mulheres desconectadas de aspectos de gênero, sociais ou políticos, tais como *Negra tatuada vendendo caju* (SETTE, 2015, v. 2, p. 19), de Jean Baptiste Debret; *Iracema*, de José Maria de Medeiros e Antônio Parreiras (p. 61, 62), assim como a tela de Jean-François Millet, *As respigadeiras* (p. 93). Somente ao final do segundo volume, na página 307, advém uma informação adicional sobre Nísia Floresta, pois o seu poema “A lágrima de um caeté” foi utilizado como exemplo de poetas que tematizavam a natureza brasileira e exaltavam as riquezas naturais. Os autores evidenciam seu pioneirismo na defesa dos direitos da mulher e da denúncia da exploração das riquezas e da biodiversidade. Mesmo assim, não há articulação alguma com a situação atual da mulher, bem como em relação à identidade de gênero.

A coleção *Língua portuguesa: linguagem e interação*, em seu primeiro volume, aduz algumas canções populares cujo tema faz referência às mulheres, tais como: “Linda Lourinha”, (do compositor Braguinha), “Maria Maria” (Milton Nascimento e Fernando Brandt) e “Beatriz” (Edu Lobo e Chico Buarque). Não obstante o conteúdo das canções trazer a figura feminina, o livro não explora, nas atividades, questões sobre o preconceito e identidade de gênero, nem aos papéis destinados às mulheres na sociedade atual. Na marcha de carnaval, composta por Braguinha, há apenas versos pitorescos sobre uma “lourinha” que seria a rainha do carnaval, ao invés da “moreninha”. O mesmo ocorre em relação à canção “Beatriz”, em que brotam apenas os aspectos estéticos ou físicos, exaltando a beleza da mulher. Quanto a “Maria Maria”, a letra concilia os papéis de força, fé e resignação da mulher, que apesar do sofrimento ainda encontra forças

para sorrir. Dessa forma, os fragmentos das canções são utilizados apenas para o aprendizado do conteúdo específico da disciplina, a exemplo dos períodos conotativos/denotativos, (FARACO et al., 2015, p. 131-135) ou reforçam uma imagem de submissão da mulher ao discurso masculino.

Apesar de o Guia do PNLD afirmar que essa coleção “estimula os alunos a identificar o preconceito de gênero em letras de música, programas de humor e propagandas” (BRASIL, 2014b, p. 40), tal operação não aparece de forma direta, ficando dependente do voluntarismo do professor.

De maneira geral, nas coleções de Português aprovadas, merecem relevo a presença da literatura africana, diversidade e heterogeneidade cultural brasileira, seguramente fruto da implantação da Lei nº. 10.639/2003, que obrigou o ensino da história, cultura e literatura africana. Questões relativas à identidade de gênero, bem como no tocante aos diversos tipos de violência, preconceito e discriminação pelas quais a mulher e outras identidades de gênero estão sujeitas, ainda estão longe de se tornar presentes nas páginas dos livros utilizados pelos jovens brasileiros.

Com relação ao componente curricular História, há uma ocorrência maior da participação das mulheres nas narrativas, mas ainda deixa muito a desejar quando se trata da temática de (trans)generidades.

<b>Componente curricular História</b>	<b>Autores(as)</b>	<b>Quantidade</b>
História, sociedade e cidadania	Alfredo Boulos Júnior	1.385.765
História global: Brasil e geral	Gilberto Cotrim	997.744
História – das cavernas ao terceiro milênio	Patrícia Ramos Braick/Myriam Becho Mota	821.104
História	Ronaldo Vainfas/Sheila de Castro Faria/Jorge Ferreira/Georgina dos Santos	594.275
Oficina de História	Flávio de Campos/Regina Claro	592.771

A coleção *História, Sociedade e Cidadania*, recordista de aceitação nas escolas do Brasil, escrita por Alfredo Boulos Jr., contempla, no primeiro volume, apenas a menção ao filme *Cleópatra*, chamando a atenção para a idealização da imagem da rainha egípcia, interpretada pela atriz Elizabeth Taylor, somada ao fato de espelhar muito mais o contexto da década de 1960 nos Estados Unidos do que o período retratado na película (BOULOS JR., 2015, p. 154).

Já o segundo volume, alude ao protagonismo feminino, vinculado a aspectos políticos. O autor insere algumas imagens de mulheres vítimas de violência,

como fato, a praticada por militares na praça Tahrir, no Cairo, em novembro de 2012. Tal fato ocorreu oito meses após a deposição do ditador egípcio Hosni Mubarak (BOULOS JR., 2015, p. 135).

No terceiro volume da coleção, aflora um breve histórico da luta das mulheres a partir do século XX. O texto observa que a pílula anticoncepcional se tornou marco para uma verdadeira revolução, na qual as mulheres passaram a falar mais abertamente sobre virgindade e sexo antes do casamento, temas considerados até então tabus. Além disso, elas passaram a denunciar a crença de que a mulher era incapaz para a vida intelectual e política, bem como a de que era naturalmente inferior ao homem. Ao concluir, o autor observa que, depois de muita luta, apesar de as mulheres conquistarem alguns espaços em diversos setores, elas ainda continuam sendo vítimas de discriminação, violência e práticas machistas no mundo todo (BOULOS JR., 2015, p. 224).

Interessante, na coleção, é a informação complementar intitulada “Seis grandes desafios a serem vencidos”, a qual destampa as desigualdades entre homens e mulheres no Brasil contemporâneo:

No Brasil, as mulheres constituem mais da metade da população e estudam mais que os homens, mas têm menos oportunidades de emprego e ganham menos do que eles trabalhando nas mesmas funções. Segundo a Síntese de Indicadores Sociais (SIS), no ano de 2001, as mulheres recebiam o equivalente a 69% do rendimento dos homens; em 2011 passaram a receber 73,3% (BOULOS JR., 2015, p. 278).

Esse volume arquiva ainda trechos do diário de Anne Frank e sugere o filme *Olga*, por meio da imagem do fac-símile da capa do DVD. Trata-se de mulheres de ascendência judia que foram perseguidas pelos nazistas (BOULOS JR., 2015, p. 111, 121).

A coleção *História global: Brasil e geral*, escrita por Gilberto Cotrim, em segundo lugar na distribuição em nível nacional, faz referência às mulheres, alicerçada em três imagens: a primeira evidencia operárias em fábrica; a segunda, organização operária; já a última, camponesas russas. Essas imagens aparecem apenas para ilustrar determinados contextos históricos, sem a devida discussão acerca das questões relativas ao gênero (COTRIM, 2015, v. 3, p. 27, 93; v. 2, p. 123).

No início do segundo volume, emerge uma informação adicional abordando a participação das mulheres, de origem portuguesa, na administração das capitâneas hereditárias. Primeiramente, Brites de Carvalho, que assumiu o controle de uma sesmaria no norte da Bahia em 1583, depois da morte de seu marido. Depois, Brites Mendes de Albuquerque, esposa de Duarte Coelho, administrou

a capitania de Pernambuco por volta de 1570. Por último, Ana Pimentel, que participou da administração da Capitania de São Vicente, substituindo seu marido Martim Afonso de Souza, quando este retornou a Portugal para ocupar o cargo de capitão-mor da armada da Índia (COTRIM, 2015, p. 21).

A terceira coleção mais adotada nas escolas, com mais de 821 mil exemplares, *História: das cavernas ao terceiro milênio*, esboça o tema mulher também alicerçado em imagens. A primeira delas se refere a um afresco no Palácio de Cnossos em Creta, de 1500 a.C. Em seguida, vem à tona a afirmação de que “a representação da mulher era recorrente na arte cretense, o que pode ser indício de prestígio das mulheres naquela sociedade” (BRAICK; MOTA, 2015, v. 1, p. 77). No terceiro volume (p. 93), tem-se a imagem de Almerinda Farias Gama, única mulher a votar na eleição de deputados que iriam compor a Assembleia Nacional Constituinte de 1934. Na página 27 do mesmo volume, outra imagem, desta vez operárias na tecelagem Mariângela das indústrias reunidas F. Matarazzo, em São Paulo, na década de 1920.

No segundo volume (p. 173), advém uma informação complementar que narra a história de Nísia Floresta, autora do texto fundante do feminismo brasileiro, uma das primeiras a questionar o papel ocupado pela mulher na sociedade. No mesmo volume, transparece, em duas páginas inteiras, um histórico das lutas travadas pelas mulheres pelo mundo, desde 1789, passando por várias datas significativas para o movimento, até 1977. Após o quadro cronológico ilustrativo, evidencia-se outra informação adicional abordando os desafios atuais da mulher brasileira, no trabalho, na vida pública, e direitos políticos, na família e na sociedade. As autoras observam ainda que, “apesar das mudanças na legislação e da ampliação das conquistas femininas, as mulheres ainda buscam igualdade de direitos entre os gêneros” (BRAICK; MOTA, 2015, p. 158-159).

A coleção *História*, de Ronaldo Vainfas et al., põe em relevo a participação feminina na narrativa histórica, dadas as informações adicionais intituladas “Outra dimensão”. Nelas aparecem aspectos encadeados aos temas *cotidiano, cultura e personagem*. No primeiro volume afloram algumas participações femininas em determinados contextos, tais como: As mulheres de Atenas, em que não detinham direitos políticos ou civis, ou seja, não eram consideradas cidadãs, tendo como função única serem esposas (VAINFAS et al., 2015, p. 51). Algumas páginas à frente, em “A condição feminina no mundo islâmico”, aparece o fato de as famílias não serem monogâmicas: os seguidores de Alá podiam ter até quatro esposas legítimas além das concubinas nos haréns, desde que fossem homens ricos e poderosos (VAINFAS et al., 2015, p. 98). Ao abordar

a diversidade africana, os autores acentuam que a maioria das sociedades praticava a poligamia, sendo permitido a um cônjuge ter quantos parceiros pudesse sustentar, além de concubinos, muitas vezes escravos (p. 130).

Verifica-se que os aspectos acima descritos contemplam apenas a esfera do privado, historicamente destinado às mulheres. Uma única exceção é a história da rainha Nzinga de Ndongo no século XVII, na região que atualmente corresponde a Angola. Trata-se de uma guerreira que ascendeu ao poder, possuía vários maridos e destacou-se pela habilidade diplomática nas negociações com os portugueses. Após sua morte, seu reino continuou a ser governado por mulheres no decurso de, aproximadamente, 100 anos (VAINFAS et al., 2015, p. 279).

No segundo volume da coleção, desabrocham figuras como a déspota esclarecida Catarina II da Rússia, incentivadora das ciências e das artes (VAINFAS et al., 2015, p. 17). Na página 35, uma imagem das mulheres, na Revolução Francesa, patenteia um episódio ocorrido em 5 de outubro de 1789, em que 10 mil mulheres reclamavam da falta de pão. Há também referência e um breve histórico acerca de personagens femininas ao longo não só desse volume, mas de toda a coleção. Sobressaem-se Xica da Silva, Maria Quitéria, Joana Angélica, marquesa de Santos, Bertha Lutz, Chiquinha Gonzaga e Leila Diniz.

Na página 24, destaca-se a participação das mulheres na guerra do Paraguai. Algumas por opção, a fim de acompanhar os maridos; outras por necessidade. Representaram uma presença anônima nos combates e pouco referida pelos historiadores. Nomes como a gaúcha Florisbela, a pernambucana Maria Curupaiti e Jovita Alves pegaram em armas vestidas de homem, ou mesmo a baiana Ana Néri, que serviu como enfermeira. Do lado paraguaio, da mesma forma, as chamadas “residentas” participavam do esforço de guerra, cuidando das tarefas domésticas, no transporte de material bélico e na construção de defesas militares (VAINFAS et al., 2015, p. 224).

No terceiro volume, na seção intitulada “Outra dimensão: personagem”, a abordagem é social e política, cuja evidência recai sobre o histórico de lutas pelos direitos das mulheres, enfatizando, com exemplos, as trajetórias de diversas mulheres que transgrediram a esfera do privado. Em “Conquista feminina: voto”, põe-se às claras um histórico da conquista do voto por parte das mulheres. A Nova Zelândia foi o primeiro país a adotá-lo em 1893, seguida pela Austrália em 1902. Na Inglaterra, somente em 1918 o Parlamento aprovou o direito ao voto para mulheres com mais de 30 anos. Nos Estados Unidos, a instituição do voto feminino ocorreu em 1919. No Brasil, em 1933. Carlota Pereira de Queiroz

se tornou a primeira mulher eleita para um cargo legislativo (VAINFAS et al., 2015, p. 70).

Na seção “A vez das mulheres”, os autores abordam significativas conquistas de direitos civis por parte das mulheres, na década de 1960, a exemplo da criminalização do assédio sexual no trabalho e da abertura de carreira militar (VAINFAS et al., p. 156).

Na página 266, no título “Uma mulher na presidência da República”, trazem à cena a primeira eleição no Brasil vencida por uma mulher, que havia sido integrante da luta armada contra a ditadura militar (VAINFAS et al., 2015, p. 266).

A coleção *Oficina da História*, de Flávio Campos e Regina Claro, a quinta mais adotada nas escolas, obteve uma avaliação ruim por parte do Guia do PNLD. Abrem o primeiro volume com a “Eva africana”, uma população de mulheres que viveu na África há cerca de 200 mil anos. Em seguida, a história das mulheres se torna evidente, a partir da seção “A divisão sexual do trabalho”:

A concentração dos conhecimentos teóricos e práticos relativos à caça e à violência armada contribuiu também para o exercício de uma primeira forma de dominação: o controle sobre as mulheres. Mas foi com a construção social das relações de parentesco e das alianças masculinas que definiu o lugar das mulheres. A partir de então, passaram a ser objetos de troca e instrumentos da política e do poder simbólico dos homens. É por isso que, como tendência geral, ao mesmo tempo que se ampliava a divisão do trabalho, se construía a valorização das atividades masculinas em relação às femininas (CAMPOS; CLARO, 2015, p. 25).

Os autores fazem alusão a um documento intitulado “A mulher e a agricultura”, de M. Eliade, na obra *Tratado de história das religiões*:

Admite-se, normalmente, que a agricultura tenha sido uma descoberta feminina. Ocupado em perseguir a caça ou em apascentar o gado, o homem estava sempre ausente. Pelo contrário, a mulher, ajudada pelo seu espírito de observação, limitado mas penetrante, tinha ocasião de observar os fenômenos naturais de sementeira e de germinação e de tentar reproduzi-los artificialmente (CAMPOS; CLARO, 2015, p. 26).

Em “As mil e uma noites e a questão feminina”, a coleção insere algumas personagens, entre elas a de Scherazade, que escapou da morte ao tecer narrativas intermináveis, acentuando que nesse fio prende seu homem e vence o seu poder. Adélia B. de Menezes, autora da reflexão, caracteriza-as como mulheres fiandeiras, a exemplo de Penélope, que tecia seu manto enquanto esperava o retorno de seu marido, Ulisses, e afastava os seus pretendentes. Ou mesmo Aracné, que desafiou a deusa Atena na arte da tapeçaria e acabou transformada em aranha.

Bem assim, Ariadne, que com seu novelo, ajudou Teseu a escapar do labirinto do Minotauro. Na mesma linha, Parcas, que tecem as tramas dos destinos humanos. Segundo Menezes, Scherazade e Penélope, astuciosas, trazem um tema comum, qual seja o da fidelidade feminina. Scherazade, que iria ser morta ao amanhecer da primeira noite, a fim de não trair o sultão, ou Penélope, que se manteve fiel ao marido diante da insistência dos pretendentes (apud CAMPOS; CLARO, 2015, p. 144). Com base na relação entre narrativa e fidelidade, tecelagem e feminilidade, apontada por Adélia Menezes – acrescentaríamos a submissão completa –, os autores da coleção poderiam se valer desses exemplos e problematizar a condição desigual da mulher atualmente, bem como instigar algumas questões relativas à transgeneridade e a todo um histórico de violência. Existem ainda “sultões contemporâneos” que continuam a executar suas mulheres.

Em “As mulheres no teatro do mundo”, os autores enfrentam a condição feminina na Inglaterra, à época de Henrique VIII:

A questão da sucessão do trono punha em evidência a condição subalterna da mulher nas sociedades europeias. De preferência, a herança do trono deveria ser masculina. [...] Em razão das condições políticas, os acordos de casamento estabeleciam regras sucessórias. E, em geral, vetavam o acesso de mulheres, como era o caso da monarquia francesa. (CAMPOS; CLARO, 2015, p. 274-275)

No segundo volume da coleção, as mulheres e as ideias ilustradas aduzem algumas reflexões de filósofos franceses sobre a condição da mulher. Rousseau, por exemplo, achava que as mulheres deveriam ficar fora do contrato social. Kant afirmava que a diferença entre os sexos se dava de maneira natural. Já para Hume, a situação das mulheres simplesmente resultava do desejo masculino de preservar seu poder e patrimônio (CAMPOS; CLARO, 2015, p. 74).

Sob o título “Os direitos da mulher”, os destaques se assentam nas personagens Mary Wollstonecraft e Olympe de Gouges. A primeira escreveu a obra *Defesa dos direitos da mulher*, em 1792, em que clamava por uma revolução dos costumes femininos para o restabelecimento da dignidade perdida. Acreditava que a sociedade patriarcal havia corrompido as mulheres e que da tirania dos homens viria a maior parte das loucuras femininas. Já Olympe de Gouges, esta ingressou numa associação pela luta e igualdade de direitos políticos e legais para as mulheres. Decepcionada com os caminhos que a Revolução propunha para as mulheres, publicou, em 1791, *A declaração dos direitos da mulher e da cidadã*. Defendia a participação da mulher na vida política e civil em condição de igualdade com os homens. Por tais ideias, foi condenada à morte na guilhotina e dois anos depois a Assembleia Nacional francesa promulgou um decreto, con-

finando as mulheres no espaço doméstico e proibindo-as de redigir manifestos e participar de clubes políticos (CAMPOS; CLARO, 2015, p. 76).

Em “As mulheres e a Revolução de 1848”, vem a seguinte reflexão:

Entre 1830 e 1848, a França conheceu um novo período de agitação revolucionária que sacudiu as bases da ordem estabelecida. Mais uma vez os clubes femininos se espalharam e as mulheres, além de reivindicarem igualdade jurídica e direito ao voto, também lutavam pelo direito à instrução, ao trabalho, e à igualdade de salários. [...] essa geração de mulheres revolucionárias tornou-se a mais notável até então e a mais importante na luta pela emancipação feminina (CAMPOS; CLARO, 2015, p. 160).

O terceiro volume incorpora, na página 82, “As mulheres na política”. Na seção é evidenciada a participação de algumas mulheres que foram decisivas para o reconhecimento de seus direitos civis e políticos, tais como Olympe de Gouges, Mary Wollstonecraft, à luz do volume 2, além de Olga Benário e sua filha Anita Leocádia Prestes.

#### 4. À GUIZA DE CONCLUSÃO

Diante da análise das fontes, ou seja, das cinco coleções do PNLD/2015 mais utilizadas por professores e professoras no Brasil, verifica-se que a questão do gênero está identificada com a história ou com o protagonismo das mulheres nas narrativas, persistindo o dualismo homem X mulher. Outras distinções na diferença entre esses gêneros não aparecem, seja na componente Português seja na História.

Quando emergem elementos que poderiam fomentar uma discussão sobre a temática das (trans)generidades, tais como o travestimento no carnaval, as coleções não articulam os exemplos, ou imagens às reivindicações que diferentes grupos, na atualidade, exercem para serem respeitados e reconhecidos, ao auto-determinarem suas identidades.

Constatou-se também que há uma preocupação muito maior por parte dos livros de Português com literatura africana, assim como, no caso dos livros de História, com questões étnico-raciais motivadas pelas Leis de 2003 e 2008.

No caso da temática das (trans)generidades, será preciso uma legislação que obrigue a uma abordagem nas escolas de ensino fundamental e médio? Ou ainda, será preciso que a mídia hegemônica lance campanhas para que isso ocorra? Enquanto isso, persistem a intolerância, a violência, a discriminação e a estereotipização de qualquer grupo ou atitude que vai de encontro à hetero-

normatividade historicamente arraigada na literatura e na história nacionais, que forjaram identidades hegemônicas em detrimento de muitas outras silenciadas em objetos culturais de grande circulação, como é o caso dos livros didáticos.

## FONTES UTILIZADAS

ABAURRE, M. L.; ABAURRE, M. B.; PONTARA, M. *Português: contexto, interlocução e sentido*. São Paulo: Moderna, 2015.

AMARAL, E.; FERREIRA, M.; LEITE, R. L.; ANTÔNIO, S. *Novas palavras*. São Paulo: FTD, 2015.

BOULOS JR., A. *História, sociedade e cidadania*. São Paulo: FTD, 2015.

BRAICK, P. R.; MOTA, M. B. *História – das cavernas ao terceiro milênio*. São Paulo: Moderna, 2015.

CAMPOS, F.; CLARO, R. *Oficina de história*. São Paulo: Leya, 2015.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. *Português linguagens*. São Paulo: Saraiva, 2015.

COTRIM, G. *História global: Brasil e geral*. São Paulo: Saraiva, 2015.

FARACO, C. E.; MOURA, F. M.; MARUXO JR., J. H. *Língua portuguesa: linguagem e interação*. São Paulo: Ática, 2015.

SETTE, G.; TRAVALLA, M.; STARLING, R. *Português: linguagens em conexão*. São Paulo: Leya, 2015.

VAINFAS, R. et alii. *História*. São Paulo: Saraiva, 2015.

*Guias do Programa Nacional do Livro Didático:*

BRASIL, Ministério da Educação. *Guia de livros didáticos: PNLD 2015: História: ensino médio*. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2014a. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/guia-do-livro-didatico/item/5940-guia-pnld-2015>. Acesso em: 20 maio 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. *Guia de livros didáticos: PNLD 2015: Português: ensino médio*. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2014b. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/guia-do-livro-didatico/item/5940-guia-pnld-2015>. Acesso em: 20 maio 2018.

## REFERÊNCIAS

BEZERRA, H.; LUCA, T. R. Em busca da qualidade: PNLD de História – 1996-2004. In: SPOSITO, M. E. B. (Org.). *Livros Didáticos de História e Geografia: avaliação e pesquisa*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006. p. 27-53.

FREITAS, I.; OLIVEIRA, M. M. D. Historiografia didática e prescrições estatais sobre conteúdos históricos em nível nacional (1938-2012). *Revista Territórios e Fronteiras*, Cuiabá, v. 6, n. 3, p. 6-24, dez. 2013.

LE GOFF, J. *História e Memória*. Campinas: Ed. Unicamp, 1996.

LEOPOLDINO, M. A. História escolar: velhas questões, novos questionamentos. In: LEOPOLDINO, M. A.; LIMA, M. (Orgs.). *Didática do ensino de História: teorias, conceitos, práticas*. Curitiba: Ed. Prismas, 2017. p. 19-54.

LUCA, T. R. Livro didático e Estado: explorando possibilidades interpretativas. In: ROCHA, H. A. et alii (Orgs.). *A História na escola: autores, livros e leituras*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2009. p. 151-172.

OLIVEIRA, M. M. D. O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e a construção do saber histórico escolar. In: GALZERANI, M. C. B. et alii (Orgs.). *Paisagens da pesquisa contemporânea sobre o Livro Didático de História*. Jundiá: Paco Editorial; Campinas: Centro de Memória/Unicamp, 2013. p. 357-372.

SCOTT, J. W. *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*. Recife: SOS Corpo, 1991.

SCOTT, J. W. História das mulheres. In: BURKE, P. *A escrita da História: novas perspectivas*. São Paulo: Ed. UNESP, 1992. p. 63-95.

VAINFAS, R. História das Mentalidades e História Cultural. In: CARDOSO, C. F.; VAINFAS, R. (Orgs.). *Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Elsevier, 1997, p. 127-162.



## LANGUAGE TEACHER EDUCATION IN BRAZIL

### A NEXUS OF NARRATIVES AND DANCING FROM A SOUTHERN DECOLONIAL PERSPECTIVE

*Nara Hiroko Takaki*

#### 1. INTRODUCTION

This chapter aims at presenting and discussing ways in which undergraduate students majoring in Portuguese and English languages blend narratives and dancing to reiterate their identities while developing creative and ethical work. The study discussed in this chapter was held at a public university in the Central-Western region in Brazil and it follows the Bakhtinian conception of language and the Freirean approach of adult literacy education.

This work is part of a research project on critical literacy, under my coordination. The main aim is to understand how undergraduate students in public higher education construct meanings concerning pluralized differences, which they seem to find relevant for provoking insights for social agency to transform their conditions, whenever they want to. In order to present this discussion in a clearer way, I have organized this chapter in five sections.

The first section sets the scene to some undergraduate students' work from decolonial and postabyssal thinking. From the second to the fifth sections, there is an analysis and a discussion of students' meaning making while narrating-dancing in complex assemblage (CANAGARAJAH, 2017, 2013). The sixth

section presents the results of the students' work followed by some open conclusions, in which I briefly tackle some of the reflections upon the theory-practice presented here.

## 2. CONTEXT OF RESEARCH

If, on one hand, universities tend to be sites that reproduce traditional schooling in which ontologies-epistemologies-methodologies<sup>1</sup> reflect the Eurocentric universals, on the other hand, they might promote space for inquiries situated in dynamic localities-globalities as hinted in the introduction of this chapter. I speak from a Brazilian State where Applied Linguistics grapples with competing knowledge construction to expand agency towards diverse societal engagement. Despite being located in the borderline between Bolivia and Paraguay, the state of Mato Grosso do Sul (MS) is “monolingual” in the sense that Portuguese is rarely spoken together with other languages, which brings me to a search for decolonial options in border thinking (MIGNOLO, 2018) to valorize students' diverse forms of knowledge and relationship construction, storytelling, experiences and intercultural ways of living otherwise (WALSH, 2007, 2018). In the field of critical English language teacher education and researching, together with some colleagues<sup>2</sup>, I have been trying to move away from totalities through working on translanguaging, transculturalities, identity, race, ethnicity, power relation, agency and citizenship in critical, creative and ethical (CAPUTO, 1993, TAKAKI, 2011, 2016, 2019a, 2019b) ways.

The focal group of students<sup>3</sup> addressed in this chapter purported to co-construct knowledge around issues that homosexuals face in their everyday life. Moved by the fact that they live under discrimination and epistemic violence (SPIVAK, 1988), they produced a video clip, instead of an end-of-term written assignment. The discipline I was teaching was English VII<sup>4</sup>, with fifteen

---

<sup>1</sup> My understanding links them as I have stressed in previous work (TAKAKI, 2016, 2019a) and I also resort to Kumaravadivelu's arguments (2008).

<sup>2</sup> I coordinate a group of undergraduate students and teachers from public schools who are volunteers interested in reading and discussing texts in the field of Applied Linguistics. One of my colleagues has accepted my invitation to include her undergraduate students so that we could work together as only one group. StA (as explained in the next pages is now part of this group).

<sup>3</sup> I thank all the undergraduate students here for authorizing me to share their ontology-epistemology-methodology interconnecting postcolonial, decolonial and post-human possible worlds.

<sup>4</sup> The institutional program of this discipline comprised work on semantics and pragmatics, students' oral and written discursive genres in diverse situations. I complemented such a

students in the seventh term of a language course at the Federal University of Mato Grosso do Sul, in Brazil. As part of the educational practice, not only in this discipline, but in others as well, students, in groups, are encouraged to engage in discussions revolving around current news, local-global issues, humor, and thorny social questions that make sense to them. This is followed by the production of a multimodal and transgressive work to resist present forms of capitalism, colonialism and patriarchy (SOUSA SANTOS, 2007, 2014, 2018a), which normally place them as second-class citizens. They are supposed to make meaning by problematizing gender issues and by creating multimodal material (e.g. a video clip) and share it with the whole class to promote further discussion.

For the scope of this chapter, I selected the work of one group. In the cited discipline, three students worked as co-designers of a project on gender. They co-constructed situated meanings and knowledge in horizontal spatial-temporal resources and performativities. They had autonomy to choose a particular theme to co-author work by resorting to multiple resources (CANAGARAJAH, 2013, GARCÍA; WEI, 2014, among others), new creations of subjectivization in critical language awareness (MORGAN, 2005) to go beyond mere local English(es) practice and to valorize emerging meanings through multimodal performativity<sup>5</sup> as complex assemblage (CANAGARAJAH, 2017, 2013).

By not imposing fixed rules and a top-down agenda, I tried to make my students feel comfortable and at the same time challenged by the novelty in their schooling. They were invited to work on issues that were disturbing them inside and outside university, that is, they had to bring in a social relevant theme. Methodology was negotiable and the criterion for evaluation included creativity, critique, multimodality, use of technology, use of English and ethical ways to approach the theme in question. It is believed that, when there is flexibility, students are likely to get engaged more easily in collaborative and rhizomatic (CANAGARAJAH, 2013) ways grounded on the belief that power and knowledge can and should be shared and constantly reconstructed, echoing the postabyssal thinking (SOUSA SANTOS, 2014), explained in session four,

---

program with the development of critical literacies (STREET, 1984, MONTE MÓR, 2019, MORGAN, 2005). For the second evaluation, students were asked to work in groups, and produce a seven-minute video clip using the theories of critical literacies and multimodality, studied in previous classes, together with technology and use of English.

<sup>5</sup> In accordance with the instruction, students had to form groups of three or four people and make a project to meet the demands they felt were relevant in their communities.

as well as the decolonial option (MIGNOLO, 2018). In this way, they set out to share their vivid experience related to gender issues as subsequently discussed.

### 3. PROVOKING THE OTHER: NARRATING-DANCING AS MEANING MAKING 1

Knowledge and understanding cannot be killed [...] Fortunately, non-Western knowledges and praxis of living-knowing was (sic) not killed, neither in the Americas and Africa, nor in China and India and in the vast territories of Islam. Because non-Western knowledge was not killed, today it is not only resurging and reemerging from the darker side of modernity, but if there is a (sic) hope to survive on the planet it would be due to memories and conceptions of life that westernization under the banner of modernity could never conquer and of course never kill.

(Mignolo; Walsh, 2018, p. 207)

In order to decolonize Western epistemology, the right to participate in knowledge construction and agency of the racially devalued people, as suggested in the above citation, has to be considered. The undergraduate students' video production<sup>6</sup>, "Stories matter", brings more than mere multimodality (KRESS, 2010) once contingent and ampler intersubjective and gender issues are entangled in complex and heterogeneous compositions. Corroborating the idea that agency dislocates people's meanings and social positions, such students chose to initiate the video clip resorting to the power of images, movements, spatiality and voices through digital media. Images of someone's steps (going up woody stairs) are shown followed by the projection of a couple of dancers standing very close to each other in the ballroom of a dance school. The camera focuses on the first dancer's (StB onwards) shoes and it moves up to show the second dancer, (StA from now onwards), to his shoes and, then, to his face. Contrary to what one would usually expect, that is, a boy and a girl, here the couple is formed by two boys. Holding and raising StA in complicit and suggestive ways, StA touches his face on StB's belly. At the same time, StA's narrates a discriminatory experience he had gone through during his first day at work, as a teacher of English, in a private institution in the town he lived in. While silence is on, he highlights:

StA: I was 19 years old when people humiliated me in public. That was my first job as a teacher and I decided to take my students to a karaoke bar, so we could have a nice moment after the end of the semester. I decided to sing a song with one of my students and this song people say is not made for a man to sing, so suddenly people started to yell at me in front of my students. They called me faggot and tried to hurt me with words. I just wanted to sing a song.

---

<sup>6</sup> Available at: <https://www.facebook.com/xxxx/videos/vb.100000503050175/2219221511437929/?type=2&theater> StA is represented by xxxx to preserve anonymity.

After the last sentence “I just wanted to sing”, one is expected to listen to classical music, as background music, since the environment and the spatial resources suggest ballet dancing. Instead, we have a ballad. The dancers revolve around each other’s bodies. Smooth and romantic steps are combined on the wooden floor. Faster and more complex dance moves emerge on the screen. Narrative and dancing are far from being additive elements as they are entangled in complex multimodal ways, resembling the behavior of an assemblage as Canagarajah (2017, p. 668-673) argues: “It can also mean how resources in the communicative ecology (such as objects and artifacts) are marshaled to complement meaning [...] and social networks that are distant in time and space.”

The starting point of this complex performativity is discrimination against homosexuals (whose origins are located in distant historical time-space that are now brought to the fore here), resonating the denial of differences in spatial and temporal Eurocentric dimension. The concept of *faggot*, as applied to the narrator, went hand in hand with the Western hegemonic identity politics celebrating the white Christian, heterosexual, civilized man as the motor of history and the modus operandus to be pursued (QUIJANO, 2007, 2013; MIGNOLO; WALSH, 2018; SOUSA SANTOS, 2007, 2014, 2018a). In attributing collective and historical meanings to make sure they would hurt the narrator, such people in the karaoke bar revealed the locus of enunciation from which their reactions produced discrimination.

Thus, the colonial matrix of power (QUIJANO, 2007, 2013) seems to have prevailed from the very moment they listened to the song as if dictating the gender, sexuality and conduct through which the piece of music should have been performed. In other words, “meaning is not a true value but a reflection of cognitive (epistemic and hermeneutic) force and import within particular geo-political design”, as argued by Mignolo (2013, p. 330). This attribution of meaning, in consonance with the Bakhtinian concept of language, for whom its agent provides and creates meanings in relation to the text/discourse, evinces extreme discomfort and humiliation on the part of the singer, who is placed as a minoritized subject. In this case, an analogy between the teacher (StA) and a given text is apt: singing with his students in the karaoke bar functions as an assemblage (CANAGARAJAH, 2017, 2013), going beyond the text/discourse waiting to have meanings being assigned by those people located in that particular context.

Perhaps it does not matter what piece of music StA wanted to sing, but what was really at stake was the fact that people who yelled at him did not ask

themselves why they thought and acted the way they did. Neither did they interrogate the consequences of such a way of relating to him, who shares the same social context as they do. Questioning the historical origins of their positionings and attitude when they say “that song is not made for a man to sing” seems quite out of the question. Calling StA a “faggot” is far from being interrogated whether hiding the entanglement of his face, voice, body and performative construction was possible. The principle underlying this provocation has its foundation in colonial and patriarchal forms of relationship, which produced ways of life that tend to erase the agent’s locus of enunciation in this particular moment in the video clip.

The interpretation of the audience’s attributions of meanings to StA’s performativity corroborates Mignolo’s (2018a) historical explanations regarding the mechanisms of power that regulated epistemology, which, in turn, produced an ontology that promoted the conditions for thoughts and praxis for human theorizing. For such people, human and humanity are, therefore, concepts created under logophobia (FOUCAULT, 1996), fear of the different discursive logics and plural ways of doing, being and living (WALSH, 2018). Self-reflexivity and self-critique are seldom under the spotlight for such an audience and their scathing criticism devastating otherness strengthens the collective and colonial matrix of power (QUIJANO, 2007, 2013).

One crucial point in this video clip is the idea of contact zones elaborated by Sousa Santos (2014) drawing on Pratt (1992):

The contact zones are therefore zones in which rival normative ideas, knowledges, power forms, symbolic universes, and agencies meet in usually unequal conditions and resist, reject, assimilate, imitate, translate, and subvert each other, thus giving rise to hybrid cultural constellations in which the inequities of exchanges *may be either reinforced or reduced* (SOUSA SANTOS, 2014, p. 342). (emphasis added)

This moment in the video clip refers to the encounter of a black-skinned dancer (StB) and a yellow-skinned one (StA). Here, the teacher (StA) acts as an agent who “endeavors to provoke, encourage, construct, generate, and advance with others, critical questionings, understandings, knowledges, and actionings; other ways of thinking and of doing with”, as Mignolo stresses (2018, p. 83). The rhythm of their steps seems to accelerate as if they were recuperating StA’s vivid and discriminatory trajectory stimulating the viewers to put themselves in his shoes.

## 4. TENSION AND POSSIBILITY IN GIRLS' VOICES: NARRATING-DANCING 2

The volume is turned down and a girl's voice reaches the viewers' ears<sup>7</sup>. This time, resistance comes from her mother, originated in the epistemologies of the North, delineating the abyssal thinking<sup>8</sup> (SOUSA SANTOS, 2007, 2014) and making sure straight men and women are the patterns to be followed. This logic sees identity (and body) as a one-size-fits-all monocultural paradigm. The girl's 'story'<sup>9</sup> (StC) has an apparent happy end, though:

StC: My mother discovered that I was a lesbian when she took my cell phone and saw an exchange of my messages with my girlfriend when I was 14. She told me that if my father were alive he would be very ashamed of me. It was very difficult, I break the relationship and at 16 years old I left home for a month. When I got back, she did not touch the subject but over time I showed that I was just like any other girl and introduced my current girlfriend. They talked, cried and became friends. Nowadays she accepts me the way I am.

This crisis draws attention to the verticalized inequities within gender issues, knowledges, languages and cultures. Again, the coloniality of power (QUIJANO, 2007, 2013) engendered StC's coloniality of being (WALSH, 2007, 2018) in the sense that she was seen as the black sheep of her family to the point she had to leave home. Moreover, relations of power in her family, mainly between man and woman, husband and wife, are highlighted. Even though StC's father is dead, her mother appeals to his position as if recreating his heteropatriarchal style. This, in turn, complexifies the fact that identity questions and gender issues are reproduced within the relationship between a mother and a daughter, a wife and a husband, a family and the broader society.

One can perceive some trauma being transformed due to the renewal in the mother-daughter relationship that challenged the historical ideological superiority of heterosexuality. A kind of reconciliation was produced as time went by, and also probably due to the insurgent understanding of her mother, which I interpret as being closely related to her (their?) ontological forces. Engaging ontologically and not only epistemologically in relationships, apparently, accentuates the postabyssal thought (SOUSA SANTOS, 2007) that conceives such forces as inseparable.

---

<sup>7</sup> In this video clip, no images of girls appear, only their voices.

<sup>8</sup> The abyssal thinking has divided the world into two paradigms: Westernized and non-Westernized forms of knowledge construction, agency and ways of being, with emphasis on the former.

<sup>9</sup> We have opted for maintaining the student's original story/text. Thus, no correction in terms of use of English was made. This procedure applies to all the excerpts here.

I interpret postabyssal thought as an ecological form of social justice, which recognizes explicit knowledge and emerging heterogeneity but, not necessarily legitimizing the different, simultaneous and incomplete epistemologies (non-scientific knowledge, for example). It implies a more collective destabilization of the hegemonic forces by asking questions (How can one transform abyssal thinking with new concepts that will not reproduce it?) with partial, self-critical (TAKAKI, 2011, 2019a), reflexive answers imbued with colearning.

While such a call for social justice (SOUSA SANTOS, 2018a) is crucial, “decolonialization is neither new nor uncontested” (PENNYCOOK; MAKONI, 2020, p. 117). StC, her girlfriend, her mother, and her dead father, each of them with their own personhood intertwined with language, performativity in assemblage fashion (CANAGARAJAH, 2017, 2013) are in need of their own decolonization. In other words, intercultural translation (SOUSA SANTOS, 2018b; MIGNOLO; WALSH, 2018; WALSH, 2007) would be useful for them to problematize the internal asymmetries and paradoxes in their own discourses, knowledges and cultures, whether or not occupying minoritized places. Arguing for the impossibility of cultural completeness, translation is made possible due to the productive differences in the encounter of cultures. An effort of self-reflexivity to recognize that their incompleteness always exists as the very possibility of transformations via contact zones (SOUSA SANTOS, 2014, PRATT, 1992) might be pertinent for both the North and the South Globes.

Thus, questions of gender revolve around other situated conditions of inequality embracing class, race, religion, to mention a few, demanding not only critique (MONTE MÓR, 2019) but also self-critique or self-critical reflexivity (TAKAKI, 2011, 2016, 2019a), as already emphasized.

In this work, another similar prejudice is narrated by a second girl (StD) who takes over from the first one smoothly. One can hardly ever perceive the transition between one voice to the other.

StD: One situation that I sadly remember happened when was going to work in a nightclub when I passed through two girls holding hands. There was a car with the headlight off chasing them; there was a guy inside of it. When I noticed that, I turned around the block to get closer them. I gave them a ride and they came crying inside the car. He followed us through nine blocks. They told me that man attacked them and tried to put them in the car. They were already running away from him for nine blocks.

These are claims on plurality – something the colonial matrix of power could not develop and encourage. Here the bodies and voices, traversed by histories of

discrimination and violence, are not detached from language. Epistemic consequences lay on the difficulty to reimagine how different the approaches and attitude towards homosexuality could be. As already reiterated here, the aforementioned decolonial scholars argue that, for the European Jesuits, indigenous languages and culture were unfit to convey biblical messages and, therefore, to catechize the native people. They created such norms to maintain things the way they are until today: white, heterosexual, Christian men and women assuming powerful positions in society, making sure the others assimilate their language and culture, leaving little or no space for diversity with strict penalties for those who do not comply with such a norm.

This colonial spirit constitutes a major presence in StD's complaint in this video clip. In the description of her story, it is clear that the girls chose to hold their hands at night as if it would expose them less than in the daylight. Unfortunately, this was not the case as the man chased and attacked them. What kind of sociocultural, ontological-epistemological-methodological realms do his principles, values and decision harbor? What historical explanations are there to make him think he was "more powerful" than the two girls? Under what principle is his "right" informed to act that way? How was his concept of woman historically constructed? The responses imply that he understood the girls as a discursive text to which he opposed: a girl cannot hold hands with another girl as it would be an anomaly from his perspective. This notion is tightly interwoven with identity and community reflecting Westernized ways of being in the world. In this way, assuming difference (being lesbians) contributes to be "historically stigmatized by heterosexual intolerance" (WALSH, 2018, p. 47).

## 5. RESISTING: NARRATING-DANCING 3

Referring back to the video clip, while the two dancers (StB, StA) execute the continuous sequences in beautiful, rehearsed and flowing moves, the subsequent scene brings to light another episode. This time, one that occurred at the public university attended by such students.

StA: The year was 2014. The LGBT movement was organized and had several powerful slogans. We decided to bring them to the academic environment and pasted some of the slogans on the door of our (?) academic center (?) and around the runners (*sic*). The next day, the answers. Swastika, terrible words and a death threat. We were saying "homophobia kills" and someone wrote back saying "yes, and my gun will also kill you." I was that you. We could all be that "you". In fact, I was terrified of coming to the university for a while... But we surely did something, we reacted! We made a huge reunion of LGBT students and scheduled a debate to spread that

case around the UFMS<sup>10</sup>. The room where we would have the debate was flared up one day before we have it there. We could never give this university a response to that fire and it still burns a little bit inside of me.

This is a powerful narrative evincing a form of agency coming from minoritized perspectives as showcased in this fragment: “The LGBT movement was organized and had several powerful slogans. We decided to bring them to the academic environment and pasted some of the slogans on the door of our (?) academic center (?) and around the runners” (probably aisles). Students got organized around a shared interest: trying to disarticulate the framework in which the hegemonic process operates. One may perceive that their initiative to make the protest inside the university premises suggests the academia, as an institution, has not taken into due account the fight against LGBT discrimination. On that occasion, the president of the university did not give a response neither to the protest nor to the wanton incident (the fire). Given the StA’s resentment, more resistance, in the air, is likely to persist as the end of the story is not finished: “We could never give this university a response to that fire and it still burns a little bit inside of me.”

Also, it does not demand too much effort to realize resistance may not suffice when dialogues are blocked as StA hints. To make matters worse, in response to the LGBT movement, violence took place inside the university, a political spatiality that embraces diverse ontological-epistemological-methodological (TAKAKI, 2016, 2019a) sides. This brings us to a next step: How can an embedded “we-they” (FREIRE, 2005) orientation envisage a decolonial option (MIGNOLO, 2013) so as to strengthen postabyssal thought (SOUSA SANTOS, 2007) and, by extension, ways of doing and being with otherness in the cases illustrated in this video clip?

Interrogating the sociohistorical and cultural structures of knowledge and of knowing that have led the aggressors to react in this way might be a good start. In order to try to negotiate and renegotiate meanings across both sides of the story, understanding their contextual origins in terms of locality is fundamental. Locality means to conceive of the violent subjects as constituted vis-à-vis the others from different cosmologies and loci of enunciation. Putting it differently, this premise entails recognizing and bringing in the situated participants’ intersubjectivities in the production of the video clip.

I interpret that the students’ primary aim was to make a claim for respect and for the right to be different. This is only one side of the issue, though. The

---

<sup>10</sup> The Federal University of Mato Grosso do Sul.

other is the continuous struggle to approximate the radical other for unresolved dialogues and collaborative agency to try to transform the principles and values that formed Westernized knowledge and power towards creative ways of coexisting and acting through difference.

The previous cited decolonial scholars have been theorizing to sensitize the global North to recognize the Southern theories located in complex colonial and post-colonial contexts. This is not to say that one ontology-epistemology-methodology, within internal tensions as Takaki (2016, 2019a) points out, should substitute the other, considering the dynamics in each of them. However hard this might be, the global North depends on the global South (and vice-versa) for “their-our” survival since the planet they-we both share is under serious threat. To populate the global North’s ideas with language and knowledge from the South does not mean consensus, but rather a conflictual consensus (MOUFFE, 2013, p. 55) or a productive “dissensus” (RANCIÈRE, 2010, p. 37) to question subjectivation and aesthetic-political experience as “the essence of politics is the manifestation of dissensus as the presence of two worlds in one. The essence of politics is dissensus. Dissensus is not a confrontation between interests or opinions. It is the demonstration (manifestation) of a gap in the sensible itself” (RANCIÈRE, 2010, p. 38).

Differences are used as a political resource to open up space for permanent and unequal renegotiations, and changing the terms of the conversation (MIGNOLO, 2018) presupposes the global South’s transforming the stereotypical/equivocal images coming from the radical global North. For Sousa Santos (2018, p. 67) maybe “it is time the Latin-American leftists learn the innovations that are emerging among the leftists in Southern Europe with the richness of diversity of democratic experiences”, which he denominates “demodiversity” (SOUSA SANTOS, 2018b, p. 67). This implies going beyond the idea of a fixed and pre-established construction, such as the enemy, and moving towards the notion of “adversary<sup>11</sup>” (MOUFFE, 2013, p. 18), and creatively elaborating other articulations as links instead of mere dichotomies while problematizing them. Mignolo says that Quijano

turned decolonization into decoloniality. The goal of decoloniality was no longer to send the settlers home so that the natives might build their own nation-state, but rather to undertake epistemic reconstitution, that is, precisely to change the terms (assumptions

---

<sup>11</sup> Instead of enemy, adversary is preferred by such a theorist to highlight the idea of possible renegotiations of meanings from someone who is part of the game and, thus, cannot be discarded.

and rules) of the conversation rather than just the content, which were the splendors and miseries of decolonization (MIGNOLO, 2018b, p. 381).

In the video clip, it is clear that an epistemic reconstitution is a far cry bearing in mind the silencing of the minoritized voices at the end. Despite the initiative of the movement, what cannot be denied is the students' focuses on the need for further actions, which will demand other strategies by resorting to creativity to cater for the "the praxis that lead to decolonizing knowledge and being" as Mignolo (MIGNOLO; WALSH, 2018, p. 136) claims in the epigraphy in the beginning of this section.

The multimodal meanings (KRESS, 2010) come from inside out and not from an accurate description of the dance scenes per se. Much more complex than non-verbal language, dance goes beyond the quotidian language the viewers try to interpret from inside the dancers' heads. Viewers are invited to feel their bodies performing physical movements, such as: twisting, contorting, bending, spinning around, which are populated with meanings that words do not capture. They indicate an assemblage (CANAGARAJAH, 2017) rather than mere multimodality. This is an example of how to try to nurture sensations and energy in political and artistic (MOUFFE, 2013, p. 97) multimode. In this collaborative artistic sort of activism, the choreography carefully translates meanings that are always already partially understood. This chapter tries to convey such meanings through "writing dance" letting "dancing write" too. If writing is closer to dominant language form and if dancing is not, I go along with Pennycook and Makoni (2020, p. 125): "We take the position that a Global South applied linguistics perspective should involve neither a total delinking from Western epistemologies nor a scholarship in which there is only interaction in the Global South".

## **6. THE OTHER'S VOICE MATTERS: NARRATING-DANCING 4**

Within this spirit, that is, engaging with difference, another narrative emerges through the voice of a girl lamenting the homophobic treatment a boy is subjected to in his own family. Being heard, accepted the way he is and having his family meet his boyfriend is something idealized, given the inexistence of respect, care and love at home. The following is a sophisticated evaluation of how difference starts from/at home:

StC: My homophobic situation was not in the streets or at school. It was at my own house, my own family. This hurts a lot more since they are the ones who should love me the most and above all. It hurts because it's silent. It hurts because it's daily. It is in little actions, unnoticeable to everyone else. But not to me. Not at all. It's when they

tell me to act more “serious”. It’s when I have a boyfriend, and no one wants to meet him. No one asks about him. It’s when I know, deeply, I could never share as much as I wanted to. And I want a lot.

Where does StC’s family’s discrimination come from a historical standpoint? It is pertinent to link it to the first line of the abyssal thinking (SOUSA SANTOS, 2007, 2014), which sought to preserve the pre-established vertical linear social, cultural and educational systems, reproducing normativity and standardized figures of men and women, “serious” conduct and non-serious conduct. The repetition of the word(s) *I, hurts, not, when, wants/wanted, no one in dialogue with family, everyone else* brings scales that are semiotic and “constructed by institutions and people to understand or explain social interactions [...] in spatial orientation in unpredictable ways” (CANAGARAJAH, 2017, p. 642). They emerge combined with body alignment, affective dimensions going beyond cognition, change of rhythm and musical beats, sensitive dancing steps, on the hard wooden, shiny welcoming floor to address the accommodation of such diverse objects shaping meanings that conventional language and multimodality (KRESS, 2010) per se cannot grasp.

Hence, it seems undeniable that the colonial matrix of power (QUIJANO, 2007, 2013) has a pedagogical and didactic policy in the sense that it educate/educated people to follow world views that are taken for granted through manichaeistic evaluations around subject, identity, culture and civil society as already reiterated in the beginning of this text. As can be seen, StC’s family is the product of the modern/colonial education drawing upon predictable and top-down knowledge and ways of relating to differences making StC’s ways of being invisible. Furthermore, it is interesting to observe how power is exerted in micro levels (FOUCAULT, 1979) subtly in StC’s everyday life as showcased in “it’s daily; it is in little actions, unnoticeable to everyone else; but not to me.” In the face of this situation, his capacity to resignify meanings as a language user/creator’s, in Bakhtinian sense, is epistemically meaningful. Thinking, doing and being with decolonial language means encountering with “specific social, cultural, political and economic forces” (PENNYCOOK; MAKONI, 2020, p. 133) permeated with risks.

In “no one wants to meet him. No one asks about him”, it is clear that the marginalization of both StC and his boyfriend prevails due to the imposed assimilation ethos into the dominant culture with reference to StC’s family. A transmodern (DUSSEL, 2012) relationship, starting with the family - in which the contamination of the different ways of “coliving” occurs - is scarcely

envisaged by StC. Respect might not suffice. Some contamination / a nexus of multiple sides can be produced by the rearticulation of emerging intercultural relations of power in ways that reduce social injustice for StC and his boyfriend. Thus, “Reaffirmation of one’s own ‘hermeneutical possibilities’ [...] living in the bi-culturally borders [...] to ‘create critical thought’” (DUSSEL, 2012, p. 22) is fundamental. Multiple decolonial perspectives constitute the cornerstone of transmodernity (DUSSEL, 2012) to problematize their own constraints and possibilities. However, they may inadvertently marginalize knowledge and agency from the periphery and perpetuate the norms with ontology-epistemology-methodology (TAKAKI, 2016, 2019a), harbored in Eurocentric logocentric, fallogocentric thought, discourse and agency of the global North over the South. In this sense, enabling more relational, situated and sustainable institutional worlds is desirable.

To make StC’s family unlearn the colonial privilege requires unsmooth dialogues with the subaltern StC and his boyfriend. Such difficult dialogues are embedded within body, experience, culture, knowledge and geohistorical location (the geopolitics of knowledge), which are always in flux, relational and subject to contestations by means of intercultural translations (WALSH, 2007, MIGNOLO; WALSH, 2018, SOUSA SANTOS; MENDES, 2018). That is the permanent StC’s struggle in the quest for dislocating the authority of the colonial matrix of power (QUIJANO, 2007, 2013). Challenging what has been taken for granted in the colonial scenario of gender *vi-à-vis* other individual and collective trajectories is of paramount importance. In this way, he might need to make alliances with other partners and elaborate on strategies to enter difficult dialogue with his adversaries (MOUFFE, 2013). This is not to say that shared norms will be received homogeneously, neither is it to render given, consensual and fixed reality (PENNYCOOK; MAKONI, 2020). On the contrary, the construction of decolonial space is context-driven and StC’s reflection upon the apparent invisible oppression reverberate contingencies, uncertainties and risks to transform such a scenario of power and meaning making going hand-in-hand but differently.

At the same time, in order for StC and the other student here to leave their comfort zone, a kind of will is implied:

The will to understand invites someone to see what one sees very well from the perspective of someone who does not see it very well; it also invites one to understand what one considers as relevant from the perspective of someone who does not consider it equally relevant (SOUSA SANTOS, 2018a, p. 55).

This exercise is part and parcel of broader social contexts intertwined with family, community, university, in short, with other spacial-temporal environment in which ignorance and knowledge also coexist in interconnected ways. StC's attempt to unlearn ignorance entails learning other unknown meanings, as Sousa Santos (2018a, p. 55) emphasizes: "in the flux of the different kinds of knowledge in which human beings are involved and engaged, ignorance can be seen both as a point of departure and as a point of arrival."

The previous excerpts reflected the students' narratives while the viewers were presented with an assemblage (CANAGARAJAH, 2013, 2017) combining dancing and oral narratives, yellow and black people, men and women's voices which have been historically silenced by the global North (CASTRO-GOMES, 2007, DUSSEL, 2012, GROSGOUEL, 2013, 2007, MALDONADO-TORRES, 2013, MENESES DE SOUSA, 2019; MIGNOLO, 2008, 2018a, 2018b; QUIJANO, 2007, 2013; WALSH, 2007, 2018). This complex ontological-epistemological-methodological (TAKAKI, 2016, 2019a) authorship through local English(es) encourages viewers to think and act otherwise through decolonial eyes, bodies, colors, voices, music, dance while occupying the ballroom, as a space in political mode, to recognize differences. The idea is not to be pushed into Europeanisation pre-establishing social classification of colonizers and colonized as Quijano (2013, p. 25) warns us. This procedure might strengthen discrimination against homosexuals, in this case, gays and lesbians, and also against black people, albeit this point is not addressed in this students' production.

Another "turn of the screw" that helps illuminate the problematization of the analysis of the students' work is the change promoted through the choice of three modes of meaning conflating music, dancing and orality without passing on to the viewers the idea of a superior form over the other. Instead of repeating the traditional pattern of interaction (ballet and classical music), what the viewers have is a subversive and complex composition, which I interpret as being a creative, critical and ethical work seeking to interrupt/minimize the effects of the coloniality of power (MIGNOLO; WALSH, 2018). Re-embodiment and relocation of thought, doing and being within differences can shed light on new intercultural intersubjectivities, as Walsh reminds us (WALSH, 2007, MIGNOLO; WALSH, 2018).

It is not an accident that "it takes two to tangle" as the popular saying highlights. However, this claim stands in need of further qualification. Given the complexity in contemporary societies, it takes multiple people and things to tangle and to get entangled and contaminated, as underlined in the title of this

text. The two lines in the abyssal thinking (SOUSA SANTOS, 2007) could be related to the centrifugal and centripetal forces (BAKHTIN, 1999) concerning the way language functions. If in the former, intersubjectivity is erased, in the latter, it is liberated. Both lines are riddled with a “double movement to dislocate colonialities”, according to Mignolo’s interpretation (2013, p. 229). Sousa Santos (2007) proceeds the discussion making it possible to account for ongoing renegotiations of power and knowledge in which a compromise between the two, now, multiple lines might render a postabyssal thought.

With the informed choice of such an intersectionality of the symbolic elements in the video clip (bodies, race, ethnics, social class, gender, women’s voices, steps, music, dance, rhythm, tones of voices to say the least), the undergraduate students challenge patriarchal systems. Neither is white privileged over black, nor is man privileged over woman, nor is heterosexual privileged over homosexual and lesbian, nor is Christian privileged over non-Christian, nor is knowledge production privileged over folklore. Contrary to the Eurocentric vision, here, notions of identity, multimodal performativity and meaning making are attempts to go beyond the simple addition of elements (race, gender, sexuality, spirituality, spatiality, ontology, epistemology, methodology, translanguaging and multimodality).

The undergraduate students did not accomplish the task to obtain a minimum mark to be approved in this discipline but, instead, they sought to deconstruct the coloniality of power (MIGNOLO; WALSH, 2018) resorting to their vivid experience from the periphery (as minoritized in power). At the same time, they occupied the center, as recreators of the decolonial option (MIGNOLO, 2008, 2018a). This signals a shift towards the building of political and educational spaces for their positioning and ways of being otherwise linking university and the social bond.

## **7. RESULTS**

The stories presented in the video clip tried to illustrate the entanglement of complex and vigorous resources in the participants’ lives. Grosfoguel (2013) has expressed his “dissatisfaction with the epistemic consequences of the knowledge produced by the Latin American Subalterns Studies Group”. He understands “they underestimated in their work ethnic/racial perspectives coming from the region, while giving privilege to Western thinkers such as Foucault, Derrida, Gramsci and Guha” (GROSFUGUEL, 2013, p. 63), reproducing, therefore, “studies about the subaltern rather than studies with and from a subaltern perspective”

(GROSFUGUEL, 2013, p. 65). Claiming for a non-essentialist anti-European critique, Grosfoguel (2013) argues in favor of a “broader canon of thought” (GROSFUGUEL, 2013, p. 66) – not only the Western one in critical dialogue towards pluriversal epistemic/ethical/political projects – assuming epistemologies from inside “critical thinkers from the Global South thinking from and with sub-alternized racial/ethnic/sexual races and bodies” (GROSFUGUEL, 2013, p. 66). In this regard, he goes along with Quijano (2013) for whom race and racism constitute the main tenets under which the diverse hierarchies of the world-system are organized. Extending this positioning, decolonizing theory-practice inside and outside the university classroom and in teacher language education requires a geopolitical of knowing and being that recognizes the epistemic reconstitution as its foundations.

As Mignolo (2018a) warns us against:

the danger of thinking, imagining and seeing decoloniality only from outside of the matrix of modern/colonial power. Such thought and visioning not only limits the spheres of action, but they also blind eyesight of the decolonial cracks that exist within this matrix and system and that, in essence, complement and push towards the edges and borders. For many of us these cracks are the place of our location, agency and everyday struggle. (MIGNOLO, 2018a, p. 82)

The risk of essentializing LGBT movements can be minimized if a continuous effort towards the coexistence of perspectives in unresolved dialogue prevails. The demarcations among differences are now blurred and history has shown us the need for creative and strategic moves as the cultivation of ontologies-epistemologies-methodologies (TAKAKI, 2016, 2019a) in productive ways of knowing and being within such differences. However, seeing the conflict as if it does not affect the collective life means to naturalize and reproduce the social hierarchy in another colonial matrix of power, in which old and new generations will most likely to be insulted and oppressed. In this video clip, the students grapple with difficult situations, but there is always room for educational expansion.

As already mentioned, Sousa Santos and Mendes (2018) claim for a post-abysal democracy, that is, a more representative and participatory model. To this end, the authors emphasizes that “Europe has to unlearn its assumptions that informed its democratic forms and learn with the global South facing it as a partner not an object of domination (SOUSA SANTOS; MENDES, 2018, p. 70). They propose a “mutual and an intercultural encounter with the epistemologies of the South to avoid repeating the paradigms of the past” (SOUSA SANTOS; MENDES, 2018, p. 70).

Concerning strategy, Menezes de Souza (2019, p. 14) postulates that

It is thus not the case of merely inverting the positions of the North and South, nor is it the case that the South has something to teach the North. It is the hegemonic paradigm of coloniality that is instrumentalized in the North, through its established concepts of modernity, science and universality that needs to be challenged.

This positioning would go against the recreation of a new hierarchy with new actors converging to “logocentrism” (DERRIDA, 1997, p. 49). In logocentric perspectives, the coloniality of power would not change the universality of the meaning (centered on reason) limiting itself to a reductionist change of actors in a new vertical axis. Furthermore, Sousa Santos (2018) is careful not to erase the tensions inherent to any process of listening to otherness and of renegotiations of meanings.

Studies by Latin American scholars working on the decoloniality and the epistemologies from the South (SOUSA SANTOS, 2014, 2018a, SOUSA SANTOS; MENESES, 2010, SOUSA SANTOS; MENDES, 2018b) should be understood considering such theorists’ loci of enunciation (BHABHA, 1994) as well as the readers sociocultural and historical contexts. They encompass rhizomatic and “under erasure” (DERRIDA, 1998) knowledge construction and agency. If the LGBT groups remain isolated, they might run the risk of speaking for themselves disregarding their own paradoxes from inside. Consequently, little room for ontological-epistemological-methodological (TAKAKI, 2016, 2019a) contaminations might emerge to renegotiate meanings on a collaborative basis.

The video clip mixes language and dancing, races, gender, voices and stories that matter and there is evidence that more epistemic engagement is desirable on the part of their producers. To speak of “decolonial option and to change the terms of the conversation” (MIGNOLO, 2011), and it is to bring self-critique (TAKAKI, 2011, 2019a) to the fore. By self-critique I mean to question and grapple with my understandings of my own critique in relation to the different collective and historical other/difference. This is due to the fact that there are social consequences on how and with whom we, together, can rethink and reconstruct epistemologies-ontologies-methodologies in ways to reduce the impact of the oppressions and maximize our linguistic, cultural, social, political and economic participation through posthuman thought (PENNYCOOK in this volume) in local-global interconnected human non-human worlds (TAKAKI, 2019b). Self(critical) literacies and citizenship echo “self-reflexivity (the continuous feedback of expert knowledge back into

society, transforming it)” as Escobar (2013, p. 36) has defined it. This position implies an approximation and a contamination between the radical Southern theories and the radical global North. Instead of simply resisting the Eurocentric visions of the world, more agonistic (MOUFFE, 2013) and unsmooth dialogues involving multiple and conflictual epistemologies-ontologies-methodologies are needed in creative ways towards participatory demodiversity (SOUSA SANTOS; MENDES, 2018).

The students’ video production suggests that a one-sided perspective predominates. In other words, what we see are actors performing and constructing meanings related to difference from within the same community of homosexuals and lesbians united for a cause. It should be noted, however, that, in order to unlearn inculcated prejudice, relearn from epistemic action, they would need to have allowed themselves to contaminate and be contaminated by difference in agonistic (MOUFFE, 2013) and unresolved dialogical fashion. In this way, maybe transgender representatives and heterosexuals would/should have been invited to participate in this artistic and political work.

If Southern decolonial perspectives presuppose acting in flux, for future work, a consistent effort in this direction would call for the participation of both an Amerindian woman and a black woman in the video clip or a black Amerindian woman. It would also intensify their horizon of conceptual possibilities. I interpret this is a possible form of contamination/nexus among students and critical scholars “from and with subalternized racial/ethnic/sexual races and bodies” that Grosfoguel (2013, p. 66) calls for.

## 8. IN (NON)CONCLUDING

Multiple ontologies are only possible if multiple epistemologies are possible.  
(MIGNOLO; WALSH, 2018, p. 227)

Revaluing global-local educational initiatives might be one of the most important contributions we can make at present. Exploring conditions for creative forms of evaluation/assessment not only at higher education, but also at other levels, is possible in language teaching education. The students, in this study, brought the tip of the iceberg concerning difference. As agency is a dynamic concept that circulates in different but interconnected scales, such students have realized that critique (MONTE MÓR, 2019), creativity and technology can be powerful tools to resignify meanings and occupy a different contact zone (SOUSA SANTOS, 2014; PRATT, 1992) in order to legitimize

their discourses and enact social practices coming from their own group (LGBT in this case).

Understanding ordinary people's culture as valuable as teacher's culture and perceiving social inequities constituted such students' intersubjectivities and strategies to relink university with their everyday lives. Interpreting discourses and the world around "us-them" has been a useful lesson (FREIRE, 2005). Also, post-colonial (BHABHA, 1994, MENEZES DE SOUZA, 2019) and decolonial perspectives (CASTRO-GOMES, 2007; DUSSEL, 2012; ESCOBAR, 2013, GROSFUGUEL, 2013, 2007, MALDONADO-TORRES, MENEZES DE SOUZA, 2019; MIGNOLO, 2018; QUIJANO, 2013, 2007; WALSH, 2007, 2018, among others) might see emerging room for the postabyssal thought from the global South (SOUSA SANTOS, 2007) as key agency towards productive contamination within difference.

Boundaries are crisscrossed by visible and invisible elements, bodies, multimodal meanings, and by the interventions that the new media usually afford. This text aimed at discussing some issues in this direction through students' innovative assemblage (CANAGARAJAH, 2013, 2017). Conflicting and partial engagements with the world do not need to be enemies as they can be adversaries (MOUFFE, 2013) to complementary tools. Subaltern agency conceived from the borders of the colonial/modern education world has the potential to embark on productive critical (STREET, 1984; MONTE MÓR, 2019; MORGAN, 2005), (self)critical (TAKAKI, 2011, 2016, 2019a, 2019b) (de)linking (PENNYCOOK; MAKONI, 2020).

Self(critical) and unresolved dialogical base in heterogeneous fluid ways might be possible through decolonial option, which is neither an alternative nor a solution as Mignolo claims (MIGNOLO, 2008, 2018a). Going beyond confrontation to try to transform the polarized world views and the abyssal lines (SOUSA SANTOS, 2007; SOUSA SANTOS; MENDES, 2018) of the darker side of modernity (MIGNOLO, 2011), which have prevailed for more than five centuries, appears to be the *modus operandi* in contemporary education and societal relations.

## REFERENCES

- BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia de Linguagem*. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- CANAGARAJAH, S. Introduction. The nexus of migration and language. The emergence of a disciplinary space. In: CANAGARAJAH, S. (Ed.) *The Routledge handbook of migration and language*. London / New York: Routledge, 2017. p. 290-1102.
- CANAGARAJAH, S. *Translingual practice: global Englishes and cosmopolitan relations*. New York / London: Routledge, 2013.
- CAPUTO, J. *Against Ethics*. Contributions to a Poetics of Obligation with Constant Reference to Deconstruction. Indiana: Indiana University Press, 1993.
- CASTRO-GOMES, S. Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: CASTRO-GOMES, S.; GROSGOUEL, R. *l giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global / compiladores*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007: p. 79- 92.
- DERRIDA, J. *Torres de Babel*. Trad. Junia Barreto. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- DERRIDA, J. *Of Grammatology*. Transl. Gayatri Chakravoty Spivak. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1997.
- DUSSEL, E. D. *Transmodernity and Interculturality: An Interpretation from the Perspective of Philosophy of Liberation*. 2012. Disponível em: <<https://escholarship.org/uc/item/6591j76r>> Acesso em: 26 jan. 2019.
- ESCOBAR, A. Worlds and knowledges otherwise: the Latin American modernity/coloniality research program. In: MIGNOLO, W.; ESCOBAR, A. (Eds.) *Globalization and the decolonial option*. London / New York: Routledge, 2013. p. 33-64.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, M. *A Ordem do Discurso*. Aula inaugural no College de France. Pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola: 1996.

FREIRE, P. *Pedagogia da tolerância*. Organização e notas de Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GROSFOGUEL, R. The epistemic decolonial turn: beyond political-economy paradigms. In: MIGNOLO, W.; ESCOBAR, A. (Eds.) *Globalization and the decolonial option*. London / New York: Routledge, 2013. p. 65-77.

GROSFOGUEL, R. Descolonizando los universalismos occidentales: el pluri-versalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas In: CASTRO-GOMES, S.; GROSFOGUEL, R. *l giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global / compiladores*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 63-78.

KRESS, G. *Multimodality*. A social semiotic approach to contemporary communication. London: Routledge, 2010.

MALDONADO-TORRES, N. On the coloniality of being: contributions to the development of a concept. In: MIGNOLO, W.; ESCOBAR, A. (Eds.) *Globalization and the decolonial option*. London / New York: Routledge, 2013. p. 94-124.

MENEZES DE SOUZA, L. T. Introduction. Theorizing the South(s). In: FINARDI, K. R. (Org.) *English in the South*. Londrina: EDUEL, 2019. p. 87-24.

MIGNOLO, W. Introduction: Coloniality of power and de-colonial thinking In: MIGNOLO, W. *The darker side of Western modernity*. Global futures, decolonial options. Durham, London: Duke University Press, 2011.

MIGNOLO, W. Decoloniality and phenomenology: the geopolitics of knowing and the epistemic/ontological colonial differences. *The journal of speculative philosophy*, v. 32, n. 3, special issue with the society for phenomenology and existential philosophy, p. 360-387, 2018.

MIGNOLO, W. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF - Dossiê: Literatura, língua e identidade*, v. 34, p. 287-324, 2008.

MIGNOLO, W.; ESCOBAR, A. (Eds.) *Globalization and the decolonial option*. London / New York: Routledge, 2013.

MIGNOLO, W. D.; WALSH, C. *On decoloniality*. Concepts. Analytics. Praxis. Durham, London: Duke University Press, 2018.

MONTE MÓR, W. Formação docente e educação linguística: uma perspectiva linguístico-cultural-educacional. In: SILVA, W. M.; SILVA, W. R.; CAMPOS, D. M. (Orgs.) *Desafios da formação de professores na Linguística Aplicada*. Campinas: Pontes Editores, 2019. p. 187-206.

MORGAN, B. Modals and memories: a grammar lesson on the Quebec referendum on sovereignty. In: NORTON, B.; TOOHEY, K. (Eds.) *Critical pedagogies and language learning*. Cambridge: CUP, 2005. p. 158-178.

MOUFFE, C. *Agonistics: Thinking the world politically*. London / New York: Verso, 2013.

PENNYCOOK, A.; MAKONI, S. *Innovations and challenges in Applied linguistics from the global South*. London / New York: Routledge, 2020.

PRATT, M. L. *Arts of the contact zone*. In: < <http://wendtenglish201f10.wikispaces.com/file/view/Wendt.Arts+of+the+Contact+Zone.2.pdf>>. 1992. Acesso em: 17 mar. 2019.

QUIJANO, A. Coloniality and modernity/rationality. In: MIGNOLO, W.; ESCOBAR, A. (Eds.) *Globalization and the decolonial option*. London / New York: Routledge, 2013. p. 22-32.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GOMES, S.; GROSGUÉL, R. *l giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global / compiladores*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 93-126.

RANCIÈRE, J. *Dissensus*. On politics and aesthetics. Edited and translated by Steven Corcoran. London: Continuum International Publishing Book, 2010.

SOUSA SANTOS, B. *The end of the cognitive empire*. The coming of age of epistemologies of the South. Durham, London: Duke University Press, 2018.

SOUSA SANTOS, B. *Epistemologies of the South: justice against epistemicide*. New York, London: Routledge, 2014.

SOUSA SANTOS, B. Para uma nova visão da Europa: aprender com o Sul. In: SOUSA SANTOS, B.; MENDES, J. M. (Orgs.) *Demodiversidade*. Imaginar novas possibilidades democráticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 51-72.

SOUSA SANTOS, B. *Beyond abyssal thinking*. From global lines to ecologies of knowledges. 2007. Disponível em: [http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Beyond\\_Abyssal\\_Thinking\\_Review\\_2007.PDF](http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Beyond_Abyssal_Thinking_Review_2007.PDF). Acesso em: 10 abr. 2019.

SOUSA SANTOS, B.; MENESES, M. P. (Orgs.) *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SPIVAK, G. C. Can the Subaltern Speak? In: NELSON, C.; GROSSBERG, L. (Eds.) *Marxism and the Interpretation of Culture* London: Macmillan, 1988.

STREET, B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: CUP, 1984.

TAKAKI, N. H. *Leitura na formação de professores de inglês: a questão da reprodução de leitura no ensino de inglês*. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

TAKAKI, N. H. É o que somos, sendo: o papel da (auto)crítica nos letramentos. In: FERRAZ, D. M.; KAWASHI-FURLAN, C. J. (Orgs.) *Bate-papo com educadores linguísticos: letramentos, formação docente e criticidade*. São Paulo: Pimenta-Cultural, 2019<sup>a</sup>. p. 197-216.

TAKAKI, N. H. *Thought-provoking 'contamination': Applied linguistics, literacies and posthumanism*. 2019b. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tla/v58n2/0103-1813-tla-58-02-0579.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2020.

TAKAKI, N. H. Epistemologia-ontologia-metodologia pela diferença: locus transfronteira em ironia multimodal. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 55, p. 1-26, 2016.

WALSH, C. Interculturality and decoloniality. In: MIGNOLO, W. D.; WALSH, C. *On decoloniality*. Concepts. Analytics. Praxis. Durham, London: Duke University Press, 2018. p. 357-80.

WALSH, C. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. In: CASTRO-GOMES, S.; GROSGOUEL, R. *l giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global / compiladores*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 47-62.



# ESCOLHAS PESSOAIS MAS NEM TANTO A CONSTRUÇÃO DA ÉTICA EM JOGOS DIGITAIS

*Vanderlei J. Zacchi*

### 1. INTRODUÇÃO

Jogadores digitais muitas vezes se defrontam com dilemas que, senão incontornáveis, causarão alguma espécie de consequência na sua trajetória de jogo ou colocarão em xeque seus valores pessoais e sociais. No decorrer do jogo, escolhas precisam ser feitas a todo instante, mas em muitos casos não há o que escolher, pois a própria mecânica do jogo impõe o caminho: ou se pratica o ato ou o jogo não prossegue. E o que fazer quando o ato “imposto” fere princípios morais, sociais e éticos vigentes na sociedade?

A escolha, na verdade, pode acontecer já antes do próprio jogo. Ao optar por um jogo de guerra, por exemplo, o jogador já deve saber de antemão que muito provavelmente precisará eliminar pessoas, ou melhor, personagens. Obviamente, as consequências desses atos serão sentidas no próprio jogo e não terão o mesmo impacto que teriam no caso da eliminação de pessoas na vida real. Mesmo assim, sendo o jogo uma possível metáfora da vida (assim como toda ficção), é preciso problematizar as possíveis fronteiras entre jogo e vida, ficção e realidade. Há também outros jogos que trazem em si embutidas essas escolhas sem que o jogador possa saber de antemão. Em alguns casos, elas

são optativas, mas em outros, incontornáveis, pois delas depende a própria continuidade do jogo.

Neste capítulo, com base nas observações acima, farei inicialmente algumas considerações em torno do conceito de ética e algumas possíveis vinculações suas com os jogos digitais. Em seguida farei uma pequena análise dessas vinculações aplicadas ao jogo *The Cave* (THE CAVE, 2013).

## 2. ÉTICA E JOGOS DIGITAIS

Fazer escolhas, de alguma maneira, pressupõe agência e um certo grau de autonomia. Diferentemente do que acontece com tipos de texto ficcional mais tradicionais, determinados gêneros de jogos digitais permitem ao usuário fazer escolhas que na maioria das vezes vão influenciar na narrativa. Isso quer dizer que diferentes jogadores podem trilhar diferentes caminhos, ou um mesmo jogador pode trilhar diferentes caminhos cada vez que joga um mesmo jogo, ainda que o resultado final acabe sendo invariável. Murray (1997, p. 128), no entanto, afirma que a agência vai além da mera participação ou atividade. Ela requer autonomia e uma grande gama de escolhas possíveis. Já Aarseth (2004, p. 366) acredita que as escolhas são parte integrante de qualquer jogo. No entanto, nos primeiros jogos de aventura, segundo ele, tinha-se a impressão de que o enredo dominante era “descoberto pelo usuário”, quando na verdade já estava presente desde o princípio. O que os caracterizava, portanto, era a redescoberta do único caminho possível. Gee (2008) também pondera que a autonomia do jogador em muitos casos é determinada pelos próprios idealizadores dos jogos. Isso pode ir desde a possibilidade de escolher o nível de dificuldade até situações – como nas narrativas de final indefinido – em que os jogadores deixam de acatar os objetivos dos idealizadores e fazem suas próprias escolhas (p. 25). Para ele, enfim, bons jogos são aqueles em que os usuários sentem que suas ações e decisões são cocriadoras do mundo em que estão imersos e das experiências que estão tendo (p. 31).

Em relação à agência, Schott (2006, p. 134) aponta que o jogo não é muito diferente de outras áreas da atividade humana. Agência, segundo ele, implica mais que simplesmente responder a um estímulo, mas também explorar e manipular o ambiente e tentar exercer influência sobre ele. Assim como na vida real, portanto, o ato de jogar envolve atividades reguladas em ambientes que restringem os comportamentos. Mas, se por um lado os jogadores podem procurar se adequar a essas restrições, por outro podem também tentar transgredi-las e exercer algum tipo de controle. A agência pressupõe, portanto, uma “intencio-

nalidade” (p. 139), de modo que os jogadores podem agir visando a geração de certos acontecimentos futuros. No entanto, nada garante que esses resultados sejam alcançados. Dessa forma, as ações e intenções dos jogadores (assim como na vida real) podem levar a resultados não planejados, ou até mesmo não desejados. Essa indefinição, como resultado das tomadas de decisão pelo sujeito, não se contrapõe a processos éticos e morais, segundo Bauman (2011). Pelo contrário: para ele (p. 69), ao aceitar as próprias responsabilidades, o sujeito tem diante de si “a esperança de uma integração impregnada de moralidade”. Assim, “Sem se confrontar com a possibilidade de escolhas erradas, pouco pode ser feito para se perseverar na busca da certa. Longe de ser uma das principais ameaças à moralidade [...], a incerteza é o quintal de casa da pessoa moral e o único solo em que a moralidade pode brotar e florescer” (p. 70).

Muitas vezes, as opções de escolha e o campo de ação são limitados. Johnson-Eilola (1998, p. 208) questiona as pressuposições envolvidas nas mecânicas dos próprios jogos, que muitas vezes oferecem apenas opções binárias de ação. Ele cita como exemplo jogos típicos de eliminação do inimigo (alienígenas, mais especificamente) em que só há duas opções: matar ou correr. Para o autor, outras opções poderiam ser acrescentadas, como tentar negociar ou se comunicar com o inimigo. De qualquer maneira, Johnson-Eilola defende que uma problematização dessas pressuposições binárias presentes na mecânica do jogo pode levar o jogador a se dar conta de que outras ações poderiam ser colocadas à disposição. Levando-se essa premissa para a vida real, pode-se pensar em como as tomadas de decisão e de atitude não são (ou ao menos não deveriam ser) regidas por essa disposição binária de comportamento.

Nesse caso, pode-se pensar na forma como a simulação, nos jogos, também dialoga com a vida. Na verdade, processo semelhante pode ser aplicado às obras de ficção como um todo. Morin afirma que nossas primeiras experiências da morte acontecem com a morte de “nossos heróis”, e que a experiência das personagens pode nos tornar “heróis, mártires, covardes, carrascos” (2006, p. 49). O autor acrescenta ainda que literatura, poesia e cinema envolvem uma ética da compreensão humana que nos faz compreender o que não compreendemos na vida comum. Trata-se de uma ética que, para ele, constitui “uma exigência chave de nossos tempos de incompreensão generalizada” (2006, p. 51): não apenas entre “estranhos”, mas também entre membros de uma mesma sociedade e de uma mesma família. A ficção funciona, assim, como um laboratório, um experimento para a vida. Isso é ainda mais evidente, pode-se acrescentar, quando se trata de jogos digitais, principalmente os que implicam a adoção de um papel específico. Nesse

caso, a experimentação se dá de forma mais (perform)ativa. Clinton, Jenkins e McWilliams (2013, p. 13) chamam esse processo de “aprender sendo” (*learning-by-being*), que é semelhante à experiência de se identificar com a personagem<sup>1</sup> de um livro. No entanto, asseveram eles, no caso dos jogos digitais essa identificação se dá também no nível corporal.

Quanto à simulação nos jogos e às novas formas de experimentar a realidade, considero duas possibilidades: como substituição e como antecipação. Se, por um lado, os jogos podem permitir que o jogador experimente algo que não faria na vida real, por outro eles antecipam possíveis consequências para um ato que o jogador de fato praticaria na vida real. Ambos são casos de simulação: uma que substitui, outra que prenuncia. Jogos como os da série *Grand Theft Auto (GTA)*, por exemplo, dão como opção uma série de atitudes condenáveis pela sociedade, entre elas o assassinato de pessoas comuns, algo que o jogador pode experimentar no jogo, mas que, em tese, não faria na vida real. Por outro lado, em um jogo como o *The Sims* o jogador pode ter que fazer uma escolha entre sair para trabalhar ou ficar em casa cuidando dos filhos. Optar por deixar os filhos sós pode ter como consequência uma visita da assistência social e a consequente perda da guarda deles. Assim, para Ryan (2004, p. 333), se jogos e narrativas apresentam semelhanças é porque ambos se inspiram na vida. No entanto, a narrativa se relacionaria com a vida como representação – de olho no passado – enquanto os jogos, como simulação – com vistas ao futuro<sup>2</sup>.

A relação entre simulação e realidade (ou ainda entre ficção e vida) remete a outra dicotomia, que se deriva do campo da performatividade: o “sério” e o “não-sério”. Loxley (2007) apresenta essa discussão a partir de Austin, Butler e Derrida, envolvendo principalmente o que Austin chama de “enunciados fictícios”. Para ele, “um proferimento performativo será, digamos, sempre vazio ou nulo de uma maneira peculiar, se dito por um ator no palco, ou se introduzido em um poema, ou falado em um solilóquio, etc. [...] Compreensivelmente a linguagem, em tais circunstâncias, não é levada a sério, mas de forma parasitária a seu uso normal” (AUSTIN, 1990, p. 36 - ênfase no original). Para Loxley (p. 160), esses enunciados são considerados “não-sérios” por não gerarem consequências ou responsabilidades, e não por deixarem de preencher os critérios que

---

<sup>1</sup> Uso a palavra “personagem”, indistintamente, sempre no feminino, assim como toda palavra terminada em “-agem” no português.

<sup>2</sup> Há toda uma discussão sobre a classificação ou não de jogos como uma categoria narrativa. Ryan (2004) tende a considerar que não. Este trabalho, no entanto, se alinha com aqueles teóricos que, como Murray (1997), consideram os jogos digitais, a depender do gênero, como obras narrativas e ficcionais.

os validem como enunciados propriamente ditos. Para Butler, bem como para Derrida, essa separação entre as duas esferas não é assim tão simples.

Butler contesta a visão, por trás da afirmação “Isto é só uma peça”, de que essa situação possa “des-realizar” o ato (apud LOXLEY, 2007, p. 142), traçando limites estritos entre a *performance* e a vida e fazendo da atuação algo bastante distinto do real. Para Loxley (2007, p. 142), essa é “uma concepção de *performance* ou atuação como sendo distintas da realidade ou da vida real, ou até mesmo inferiores a elas. Tudo que acontece no palco não passa de ilusão, então nada do que acontece lá tem alguma consequência para a vida real”.<sup>3</sup>

Derrida classifica como dogmática e arbitrária a separação proposta por Austin (apud LOXLEY, 2007, p. 75). Isso porque, segundo Derrida, ocorre uma priorização do sério sobre o não-sério, do original sobre o derivado, quando, na verdade, é o derivado, a repetição, que justamente ratifica o original. Portanto, o derivado já faz parte do original. Assim,

Não se pode, simplesmente, traçar limites entre performativos sérios e não-sérios com a justificativa de que aqueles são inteiramente significativos e intencionais, enquanto outros são meras, distantes, citações desses significados, cópias vazias extirpadas daquela inteireza. A citacionalidade que caracteriza um enunciado citado ou parasítico é em si mesma um nome mais local para a iterabilidade geral que caracteriza toda linguagem, e portanto todo ato de fala ou performativo (LOXLEY, 2007, p. 79).

Butler, por sua vez, utiliza esse mesmo raciocínio para as ações no palco e na vida. Ela aplica ao campo da identidade a afirmação de Derrida de que “toda linguagem necessariamente depende de uma citacionalidade que torna possível a repetição do mesmo, desde que haja uma diferença necessária” (LOXLEY, 2007, p. 133). Assim, argumenta Butler, também na vida real uma suposta identidade essencial é constantemente contestada pelos diversos atos e *performances* que praticamos. São esses atos que formam as identidades, num “processo de constituição performativa”. Dessa forma, Butler contesta a ideia de que haja uma diferença fundamental entre interpretar um papel e “sermos nós mesmos”.

Nessa mesma linha de pensamento, é possível, parafraseando Butler (“Isto não é só uma peça”), problematizar a visão de que um jogo é apenas um jogo (“Isto não é só um jogo” – MAGNANI, 2014), considerando-se que essas fronteiras são, na verdade, bastante difusas<sup>4</sup>. Nesse caso, o jogo extrapola as fronteiras

---

<sup>3</sup> A tradução de textos originalmente em inglês é de minha responsabilidade.

<sup>4</sup> Flanagan e Nissenbaum (2016, p. 164) argumentam que a justificativa traduzida na frase “isso é só um jogo” minimiza o ato de criação de jogos e nega seu poder de refletir e modelar a cultura.

da ficção, podendo confundir-se com as ações do jogador na vida real. Embora as decisões tomadas durante o ato de jogar não tenham consequências concretas na vida real, muitas vezes elas contêm implicações que podem se entrelaçar com as atitudes tomadas na vida real, afetando de alguma maneira as identidades do jogador<sup>5</sup>. A própria possibilidade de espelhar essas tomadas de decisão em situações da realidade já aponta para esse entrelaçamento<sup>6</sup>. Essa visão vai de encontro ao que Huizinga (1971) chamou de “círculo mágico” ao descrever o momento do jogo como algo que, por absorver intensamente o jogador, está apartado do seu cotidiano e não interfere nele. Logo, seria também uma atividade “não-séria”. Crawford e Rutter (2006, p. 159) se contrapõem a essa visão e afirmam que os jogadores não são “transportados para outro lugar”, mas estão física e socialmente situados em um mundo bastante real, que “configurará o seu jogo (e os de outros jogadores), que por sua vez terá consequências no mundo real”. Por isso, Juul afirma que os jogos digitais são metade-reais (*half-real*):

Metade-real implica que os videogames são duas coisas distintas ao mesmo tempo: são reais porque consistem de regras reais com as quais os jogadores interagem de fato, e porque ganhar ou perder um jogo é um evento real. No entanto, ao ganhar um jogo matando um dragão, o dragão não é real, mas fictício. Jogar um videogame significa, portanto, interagir com regras reais num mundo fictício, imaginado, e um videogame é tanto um conjunto de regras quanto um mundo fictício. (JUUL, 2005, p. 1)

Trazendo essa discussão para uma dimensão coletiva, recorro a Geertz (2000, p. 449) e à sua análise sobre as brigas de galo em Bali. Para ele, uma determinada cultura é constituída por um conjunto de textos. Analisando a maneira como as pessoas de um vilarejo em Bali se comportavam em relação às brigas de galo – eventos culturais de forte expressão naquela comunidade – Geertz concluiu que estas fornecem aos balineses a oportunidade de se colocar numa posição diferente daquela habitual, cotidiana: como uma pessoa se sente ao experimentar um triunfo arrebatador ou um fracasso total? As brigas de galo, como eventos culturais, e como os jogos em geral, teriam, portanto, esse poder de trazer aos participantes novas formas de experimentar a realidade. É o ético, portanto, precedendo o ontológico. Como coloca Loxley (2007, p. 118), com base em Derrida, não falamos e fazemos o que falamos e fazemos por causa de quem somos. Pelo contrário: somos quem somos por causa do

---

<sup>5</sup> Sobre a questão da identidade de jogadores digitais, também discutida em função do jogo *The Cave*, ver Zacchi (2018).

<sup>6</sup> Se os jogadores se sentem compelidos a aplicar no virtual regras do real é também porque os jogos são produtos culturais, projetados por pessoas reais; sujeitos sociais, enfim, que colocam nos jogos seus valores, ideias e ideologias.

que falamos e fazemos. Assim, nossas ações e discursos ajudam a modelar nossas identidades: “Nossas atividades e práticas, em outras palavras, não são expressão de uma identidade prévia, [...] mas sim o próprio meio pelo qual nos tornamos o que somos”.

Os jogos digitais fazem parte de toda uma nova forma de ser e fazer vinculada às tecnologias digitais, o que Lankshear e Knobel (2011) chamam de novo *ethos*<sup>7</sup>, caracterizado por aspectos como interatividade, participação, colaboração e distribuição de conhecimentos e especialidades<sup>8</sup>. A partir daí, podemos pensar numa nova ética, vinculada a um letramento digital. As atuais formas de comunicação, interação e construção de conhecimento exigem formas correspondentes de comportamento, já não tão alinhadas com paradigmas anteriores. Como consequência, emergem também novas subjetividades, que se forjam nesse processo de agir e fazer. Os jogos digitais se inserem profundamente nesse contexto, pois não estamos falando de jogadores atuando isoladamente em seus locais, mas interagindo, participando, colaborando e tomando decisões conjuntamente.

A ideia de ética, neste trabalho, portanto, se refere a duas instâncias principais: um conjunto de regras e comportamentos negociados coletivamente visando o bem comum; e um modo de agir no mundo. De certa forma, a primeira instância comporta uma dimensão normativa, e a segunda, descritiva. De qualquer maneira, um estudo sobre a maneira como jogadores agem e reagem no universo do jogo e na sociedade não apenas pode indicar formas de se adequar a instâncias éticas, mas indicar também novas e atuais formas de agir que podem tanto descrever quanto definir o campo ético atual. Como aponta Comparato (2006, p. 21), “O ser humano, como autêntico demiurgo, modela o mundo circunstante à sua imagem e semelhança, para o bem e para o mal”. Esse é, para o autor, um dos principais problemas éticos da atualidade.

Pode-se pensar, portanto, numa ética performativa, que se define no próprio ato de jogar, mas em diálogo com as formas de agir no mundo. Como boa parte desses jogos envolve comunidades de jogadores, em geral *on-line*, as decisões tomadas durante o jogo podem refletir visões de mundo e modos de agir veiculados nessas comunidades. Ao mesmo tempo, colaboram para a construção desses modos

---

<sup>7</sup> Embora eles deixem claro que esse “novo” *ethos* não está apenas e necessariamente relacionado com as tecnologias digitais.

<sup>8</sup> Lankshear e Knobel (2011, p. 79-80) apontam como esses mesmos aspectos fazem parte de um “novo capitalismo”, que coage os trabalhadores a assumir novas identidades como membros de uma comunidade numa “missão compartilhada”. Seria justo, portanto, acrescentar outros dois aspectos tão ao gosto do capitalismo e também presentes nas tecnologias digitais: a instantaneidade e a fugacidade das experiências.

e visões, o que implica, portanto, um forte componente cultural (cf. CRAWFORD; RUTTER, 2006, p. 162). Como afirma Sicart (2009, p. 112), “Existe uma responsabilidade na maneira como os jogadores constroem o ambiente ético da comunidade de jogadores, na maneira como os jogadores se relacionam entre si e nos tipos de prática que eles permitem ou não na experiência de jogo”. Nesses casos, as decisões não podem ser vistas nem como escolhas estritamente individuais, nem como ações que se desenrolarão apenas no universo do jogo, mas que podem ter suas implicações para a vida em sociedade e para a redefinição de subjetividades.

### 3. O JOGO

*The Cave* (THE CAVE, 2013) é um jogo bastante simples e acessível, voltado para um público predominantemente pré-adolescente. É um jogo de aventura e exploração que se passa numa caverna, a qual faz também o papel de narrador. Nessa caverna, há diferentes tipos de cenários, tais como parque de diversões, castelo medieval, mina de ouro, pirâmide, laboratório científico, loja de souvenirs, entre outros. As trajetórias e os cenários dependerão das personagens escolhidas pelo jogador. É necessário escolher três personagens, que trabalharão sempre em conjunto para resolver os desafios e charadas. São oferecidas sete personagens: o Monge, que está atrás da sabedoria; a Aventureira, que busca tesouros e companheiros; o Caipira, que está em busca de um amor; a Cientista, que procura uma nova descoberta; os Gêmeos, que procuram pelos pais; o Cavaleiro, que quer se tornar um herói; e a Viajante do Tempo, que procura consertar um erro cometido no passado. Dessas, somente três poderão ser escolhidas, e os desafios a serem explorados dependerão dessa escolha.

Figura 1 – Personagens de *The Cave*



Por ser voltado para um público infantil e pré-adolescente, o jogo é caracterizado por situações e temáticas pouco polêmicas. No entanto, há algumas passagens mais complexas, que envolvem tomadas de decisão difíceis. Reproduzo abaixo alguns comentários coletados em pesquisa realizada com alunos de um curso de Licenciatura em Letras Inglês. A discussão foi realizada na plataforma de jogos Steam<sup>9</sup>. A pergunta colocada pelo grupo de pesquisa foi a seguinte: “Há alguma cena/passagem em que podemos fazer com que os alunos reflitam sobre suas práticas sociais?”. Reproduzo aqui a fala de um jogador e de uma jogadora:

No que diz respeito a cena, poderia citar várias, mas a que eu mais achei interessante foi a chegada a loja logo no início do jogo. A persuasão do “Vendedor” para conseguir o que quer e o detalhe do roubo do cartão postal, que gera inclusive uma conquista (essa conquista gerada por um “roubo” vale a pena?).

Também achei legal a ideia da “moral” do jogo, como vocês falaram. Desde o começo, tem a persuasão do vendedor. A coisa do cartão postal. Mas sempre há dois lados da coisa. Até como oposto à conquista de roubar o cartão postal existe a conquista de devolver o cartão. Com a história dos personagens, você pode se arrepender ou não. É uma escolha feita no final do jogo e muda só o último quadrinho da história que vai se formando com as pinturas da caverna. Não muda o que já passou, que é o extremo a que eles foram pra realizar seu desejo, tanto que você não tem escolha nos níveis específicos dos personagens. Você só pode passar do nível quando fizer o que a história mostra. (Os gêmeos, por exemplo, têm que matar os pais pra avançar. A cientista tem que soltar o foguete. O caipira tem que queimar o parque.) Mas quanto à história deles em si, o futuro, ainda há uma escolha, a opção de se arrepender no fim do jogo. A moral tá sempre aí. E uma coisa que eu não sabia encaixar e vou deixar por último é a noção de manipulação, que também tá bem presente. Vocês devem ter notado que, toda vez que aparece outra pessoa ou animal que não sejam nossos personagens, o jogador tem que manipular o animal com comida ou a pessoa com algo de valor emocional pra ela pra que saia de cena.

É verdade que *The Cave* dá a opção de uma narrativa alternativa, redimindo as personagens, mas somente ao final. Para avançar no jogo (e concluí-lo), o jogador precisa agir de acordo com a narrativa, que procura mostrar os pontos fracos das personagens. Além disso, em vários momentos, o jogo joga com questões éticas que parecem fazer provocações aos jogadores, criando-lhes dilemas.

O episódio do cartão postal em particular não tem um peso considerável na narrativa, assim como muitos outros semelhantes. É, na verdade, uma

---

<sup>9</sup> A pesquisa – Novos letramentos e jogos eletrônicos na formação de professores de inglês, realizada entre 2012 e 2014 – envolveu vinte alunos do curso de Letras Inglês da UFS. As ferramentas de pesquisa se constituíram de questionários sobre suas preferências e hábitos como jogadores e discussões *on-line* num grupo criado na plataforma Steam.

atividade opcional<sup>10</sup>. Mas todas as personagens, com suas respectivas narrativas, têm um momento crucial no jogo que força o jogador a tomar uma decisão pouco ortodoxa. O caso dos irmãos gêmeos é um dos mais dramáticos, senão o mais dramático, e é nele que vou me concentrar aqui. O episódio acontece quando eles retornam à casa dos pais e, para que o jogo prossiga, o jogador precisa fazer com que eles coloquem veneno de rato na sopa que está sendo servida pela mãe. Em seguida, eles vão até o banheiro lavar as mãos e quando voltam os pais já estão mortos. Não há uma razão específica para que isso aconteça, a não ser pelo fato de que, na narrativa, os pais estavam de certa forma atrapalhando-lhes os planos.

Figura 2 – Os Gêmeos executam sua missão



Como se pode perceber, esse é um jogo no qual, para progredir, em alguns casos, não há escolha. Há que se executar essas ações inusitadas impostas por ele. Sicart coloca a questão de maneira bem direta: se o jogo pressupõe uma decisão ética, é necessário que haja consequências (2009, p. 160) e “subsistemas de recompensas” vinculados a essa decisão. Se não for assim, a jogadora reagirá aos dilemas não a partir de uma instância moral, mas de “sua lógica de jogadora”<sup>11</sup> para alcançar os objetivos necessários no jogo.

De certa forma, o que determina a ética do jogo, segundo Sicart (2009), não são tanto os valores veiculados por ele, em função das intenções/interesses dos criadores. Nem mesmo se o jogador, no jogo, comete este ou aquele ato

---

<sup>10</sup> A “conquista” a que se refere a jogadora implica roubar um cartão postal de uma loja bem no início do jogo e devolvê-lo ao final. Isso requer que a personagem carregue esse cartão durante todo o jogo. Curiosamente, o nome dado a essa conquista é “remorso”.

<sup>11</sup> Reproduzo aqui a prática do autor de se referir ao/à jogador/a sempre no feminino.

moralmente condenável, já que, uma vez que isso está implícito nas regras e mecânica do jogo, é o que se espera do jogador. As escolhas apenas vão fazer algum sentido ético se elas trouxerem consequências que façam os jogadores refletir sobre seus atos, mesmo nos casos em que não há escolha a fazer mas que forcem os jogadores a refletir sobre sua atitude e sobre como ela está ou não em sintonia com seus valores sociais.

O autor propõe, então, algumas categorizações para os jogos que contêm conteúdo ético no seu processo de criação (SICART, 2009, p. 214-217). A primeira delas divide os jogos em abertos e fechados. Os abertos levam em consideração os valores do jogador e da sua comunidade, que podem ser usados para desenvolver uma relação com o mundo do jogo. Os fechados criam uma experiência ética que não permite que o jogador acesse seus valores para além dos limites do jogo. Essa segunda categoria é subdividida novamente em outras duas: ética subtrativa e ética espelhada (2009, p. 215). A ética subtrativa cria uma experiência moral, mas deixa a reflexão ética para o jogador. Já a ética espelhada, apesar de pressupor o jogador como um ser moral, força-o a se colocar numa posição que pode deixá-lo desconfortável, limitando suas opções de tomada de decisão ética. É evidente, portanto, que o jogo *The Cave* se encaixa majoritariamente nessa última categoria. E reforça a seguinte afirmação de Pointon (2015, p. 12): se o jogador não pode alterar a narrativa do jogo, então toda escolha leva ao mesmo final. Logo, resta-lhe apenas “obedecer!”, ou desistir de completar o jogo.

É preciso salientar que os conflitos são necessários para a progressão da narrativa. As ações e escolhas feitas pelas personagens geralmente vão causar impactos na trama. Isso é válido para todo tipo de narrativa. No entanto, nos jogos digitais, essa escolha tem um peso maior para o jogador, mesmo levando-se em consideração que a(s) narrativa(s) do jogo já está(ão) definida(s) de antemão. Isso acontece porque a escolha exige do jogador uma postura mais ativa, atuando também no nível corporal (CLINTON; JENKINS; MCWILLIAMS, 2013), ou ainda, conforme discuti na seção anterior, ela implica agência, algo que está ausente nos tipos de narrativa mais tradicionais.

Conforme mencionei acima, em *The Cave* cada personagem desce à caverna para descobrir uma característica desconhecida de si mesma. No caso dos gêmeos, esse item surge no episódio com os pais, quando as crianças decidem matá-los, revelando-se assim uma característica crucial de seu caráter e de sua trajetória. Para avançar no jogo, o jogador precisa dar sequência a essa trajetória, assassinando, portanto, os pais dos meninos. Isso se repete nos episódios específicos de cada personagem. No caso do Cavaleiro, por exemplo, sendo ele um

impostor, não consegue evitar que o dragão escape do calabouço e mate os habitantes do castelo, incluindo a princesa, que o Cavaleiro havia se incumbido de libertar. O jogo permite, de fato, uma narrativa alternativa para cada personagem, dando a cada uma delas (ou aos seus respectivos jogadores) uma oportunidade de redenção. Assim, os gêmeos, em vez de envenenar os pais, têm a opção de jogar o veneno no chão e lhes contar a verdade. Os pais, apesar de extremamente assustados, os abraçam e fazem as pazes com eles. Mas essa opção surge apenas no final do jogo, quando todas as etapas já foram cumpridas. Seria, talvez, uma maneira de fazer o jogador se sentir menos “culpado”.

Ron Gilbert, o criador do jogo, fala dessa interação entre o mundo real e o virtual:

Todas essas sete personagens são rostos com opções de escolha, essas grandes escolhas que podem mudar uma vida. Essa é uma das coisas que eu quero que as pessoas sintam – a história são as escolhas que foram feitas. Quero que as pessoas joguem e pensem: “Nossa, sou como o Cavaleiro, mas não quero tomar as mesmas decisões que ele tomou”. Eu ficaria bastante satisfeito de saber que os jogadores se sentem fortemente identificados com uma das personagens (apud CORRIEA, 2012).

O jogo, no entanto, não permite fazer tantas escolhas que diferenciem esses dois ambientes. Por outro lado, Thornton (2013), em uma resenha sobre o jogo, faz uma interessante conexão entre dois aspectos do mundo real que incidem sobre o virtual: os valores do jogador e o ato de jogar: “É claro que matar os seus pais, ou quem quer que seja, com veneno de rato não é uma experiência normalmente considerada satisfatória, mas depois de quebrar a cabeça por trinta minutos, é um resultado bastante gratificante”. O resenhista chama a atenção para o aspecto material do ato de jogar (o metade-real de Juul (2005) mencionado acima). O jogador precisa, em média, de trinta minutos para decifrar as charadas e conseguir avançar, tendo como recompensa um sentimento de satisfação pelo feito alcançado, ainda que às custas dos valores individuais e sociais em jogo. Thornton coloca os elementos mecânicos à frente dos comportamentais. Sicart (2009, p. 89), por sua vez, entende que esses “dilemas éticos” são mais bem absorvidos pelos jogadores experientes, pois “quanto mais jogamos, mais letrados ficamos na retórica e nos estilos dos jogos digitais”. Assim, continua ele, entendemos melhor as decisões dos criadores e temos a capacidade de penetrar no “jogo como objeto” com maior complexidade durante o processo de “subjativização”. As duas falas apresentadas no início desta seção, de jogadores/futuros professores, parecem ratificar essa ideia, já que se tratam de dois jogadores experientes.

## 4. CONCLUSÃO

Neste trabalho, procurei fazer algumas ponderações introdutórias sobre a questão da ética nos jogos digitais, a partir do jogo *The Cave* e de alguns comentários de alunos de um curso de Licenciatura em Letras Inglês. Do ponto de vista principalmente do jogador, há várias instâncias em que a ética pode ser invocada quando se trata de jogos digitais. A primeira delas é a própria escolha do gênero. Muitos jogadores já sabem de antemão se um jogo é violento ou não ou se ele pressupõe certas atitudes “condenáveis” na vida real. Os jogos da série *GTA* ficaram famosos pelo seu conteúdo de “violência gratuita”. Quem o escolhe em geral já sabe o que vai encontrar. Mas o fato de uma pessoa escolher um jogo de conteúdo ético duvidoso não implica dizer que ela seja favorável a esse conteúdo. Esse processo se assemelha ao da noção de crítica na leitura de textos (entre os quais, se inserem os jogos digitais). Conforme afirmei em outro trabalho (ZACCHI, 2012), o potencial de criticidade não está no texto, mas em quem o lê (cf. também ZACCHI, 2017). Assim, uma postura ética não se aplica à escolha de um jogo ou de um gênero, mas a como jogá-lo.

*The Cave*, entretanto, não se insere nesse gênero. Conforme afirmei acima, é um jogo de resolução de problemas, voltado para pré-adolescentes, que à primeira vista não contém material que incite à violência, física e/ou psicológica. Mesmo assim, algumas passagens, como vimos, são complicadas, e a sequência dos gêmeos talvez seja a mais enigmática nesse aspecto. Alguns jogos dão a opção de evitar situações que possam exigir tomadas de decisão éticas e, mesmo que o jogador opte por uma atitude eticamente condenável na sociedade, isso não implica, uma vez mais, que o jogador comungue com essa atitude na vida real. O próprio *GTA* é um desses jogos. *The Cave*, ao que tudo indica, não.

Em *The Cave* a escolha nem sempre é do jogador. A maneira como ele foi projetado só lhe permite, em alguns casos, seguir a trajetória/narrativa definida de antemão. Portanto, a ética implícita nele se insere na categoria de “ética fechada espelhada” (SICART, 2009, p. 215), que limita as opções de tomada de decisão ética e pode forçar o jogador a se colocar numa situação desconfortável. Conforme apontei acima, também com base em Sicart, as escolhas do jogador apenas vão fazer algum sentido ético se trouxerem consequências que façam os jogadores refletir sobre elas e sobre como elas estão ou não em sintonia com seus valores sociais. Nesse aspecto, *The Cave* cumpre apenas parte desse potencial, pois não permite escolhas, mas pode fazer o jogador refletir sobre suas atitudes no decorrer do jogo, conectando-as com seu comportamento em sociedade.

Um último aspecto a se levar em consideração é que o sentido de ética neste trabalho pode remeter tanto à aderência ou não a um conjunto de regras e comportamentos negociados coletivamente quanto a um modo de agir no mundo. Embora a ênfase tenha recaído no primeiro sentido, é relevante pensar em como as reflexões derivadas das ações no jogo podem apontar novas formas de agir no mundo, criando, conseqüentemente, condições para a construção de novas subjetividades. Essa visão de ética implica uma abordagem performativa, distanciando-se de concepções meramente descritivas ou prescritivas de comportamento.

## REFERÊNCIAS

AARSETH, E. Quest games as post-narrative discourse. In: RYAN, M. L. (Ed.). *Narrative across media: the languages of storytelling*. Lincoln: University of Nebraska Press, 2004. p. 361-376.

AUSTIN, J. L. *Quando dizer é fazer: palavras e ação*. Trad. Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul, 1990.

BAUMAN, Z. *A ética é possível num mundo de consumidores?* Trad. Alexandre Werneck. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

CLINTON, K.; JENKINS, H.; MCWILLIAMS, J. New literacies in an age of participatory culture. In: JENKINS, Henry; KELLEY, Wyn (Eds.). *Reading in a Participatory Culture: Remixing Moby-Dick in the English Classroom*. New York: Teachers College Press, 2013. p. 3-24.

COMPARATO, F. K. *Ética*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

CORRIEA, A. R. Inside Ron Gilbert's *The Cave*. *Polygon*. 10 set. 2012. Disponível em: <http://www.polygon.com/2013/1/24/3655312/inside-ron-gilberts-the-cave>. Acesso em: 12 dez. 2014.

CRAWFORD, G.; RUTTER, J. Digital games and cultural studies. In: RUTTER, J.; BRYCE, J. (Eds.). *Understanding digital games*. London: Sage, 2006. p. 148-165.

FLANAGAN, M.; NISSENBAUM, H. *Values at play in digital games*. Cambridge: MIT Press, 2016.

GEE, J. P. *Good video games and good learning*. New York: Peter Lang, 2008.

GEERTZ, C. *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books, 2000.

HUIZINGA, J. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 1971.

JUUL, J. *Half-real: Video Games between Real Rules and Fictional Worlds*. Cambridge: The MIT Press, 2005.

JOHNSON-EILOLA, J. Living on the surface: learning in the age of global communication networks. In: SNYDER, I. (Ed.). *Page to screen: taking literacy into the electronic era*. London: Routledge, 1998. p. 185-210.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *New literacies: everyday practices and social learning*. 3. ed. Maidenhead: Open University Press / McGraw-Hill House, 2011.

LOXLEY, J. *Performativity*. London / New York: Routledge, 2007.

MAGNANI, L. H. *Isto não é só um jogo: videogames e construção de sentidos*. 2014. 314f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

MORIN, E. *A cabeça bem-feita*. 12. ed. Trad. Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

MURRAY, J. H. *Hamlet on the Holodeck: the future of narrative in cyberspace*. Cambridge: The MIT Press, 1997.

POINTON, C. *BioShock's meta-narrative: what BioShock teaches the gamer about gaming*. In: IRWIN, W.; CUDDY, L. (Eds.). *BioShock and philosophy*. Chichester: Wiley Blackwell, 2015. p. 3-14.

RYAN, M. L. Digital media. In: RYAN, M. L. (Ed.). *Narrative across media: the languages of storytelling*. Lincoln: University of Nebraska Press, 2004. p. 329-335.

SCHOTT, G. Agency in and around play. In: CARR, D. et alii (Eds.). *Computer games: text, narrative and play*. Cambridge: Polity Press, 2006. p. 133-148.

SICART, M. *The ethics of computer games*. Cambridge: The MIT Press, 2009.

THE CAVE. San Francisco: Double Fine Productions, 2013.

THORNTON, S. *The Cave*: Review. *Pushsquare*. 27 jan. 2013. Disponível em: <http://www.pushsquare.com/reviews/psn/cave>. Acesso em: 18 nov. 2016.

ZACCHI, V. J. O conceito de crítica no ensino de língua inglesa. In: IX Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, 2011, Rio de Janeiro. *Anais eletrônicos do CBLA*, 2012.

ZACCHI, V. J. Dimensões críticas no uso de jogos digitais. In: TAKAKI, N. H.; MONTE MÓR, W. (Orgs.). *Construções de sentido e letramento digital crítico na área de línguas/linguagens*. Campinas: Pontes, 2017. p. 221-242.

ZACCHI, V. J. Identidade em jogos digitais: entre a identificação e a mecânica do jogo. *Línguas & Letras*, v. 19, n. 44, p. 114-138, 2018. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/20411>. Acesso em: 19 maio 2019.

# CRITICAL AND POSTHUMANIST APPLIED LINGUISTICS

*Alastair Pennycook*

This chapter is in the form of responses to five questions sent by the editors concerning *Posthumanist Applied Linguistics* (PENNYCOOK, 2018), its central themes, relations to critical applied linguistics and so on. I have tried to respond as clearly as possible to these questions and to explain how I understand posthumanism and why I think it can be politically, theoretically and practically an important part of any critical applied linguistic project. This paper was written as the coronavirus pandemic was gripping the world, giving us particular reason to reflect on humanity, the non-human, politics and pessimism. We can hope that by the time people are reading this paper, this particular threat will have eased, though the broader political concerns facing us – the rise of neoliberal and xenophobic populism with its destructive instincts towards both people and the planet – will doubtless still be with us.

## 1. WHAT ROLE DO YOU THINK THAT SCIENCE (CONCEIVED OF BROADLY) AND THE INTERNATIONAL SCIENTIFIC COMMUNITY CAN PLAY IN PROMOTING SOLIDARITY, DEMOCRACY AND HUMAN RIGHTS GLOBALLY, IN LIGHT OF CURRENT NEO-NATIONALIST AND AUTHORITARIAN TRENDS?

I am not very optimistic on this score. Of particular importance here are the changes to the information commons or shared knowledge base (the commons refers to public ownership or use, and has become another gathering point for opposition to the increased privatisation of everything; see PENNYCOOK, 2019). The privatisation or individuation of knowledge and information presents a complex problem for critical work. Populist conservatives promote anti-institutional thinking, suggesting people should mistrust the news, universities, scientists, knowledge in general. Yet critical work has sought in some ways to do something similar – what else was the take-home message of critical discourse analysis other than “don’t trust the news media”? When, for example so-called climate sceptics align themselves with critical analysts (whether critical philosophers of science or critical discourse analysts) on the basis that both are sceptical of claims to “trust the science” or “believe what you read”, we have to start to rethink our relation to “the truth” and “matters of concern” (Latour, 2004). “Post-truth politics”, as Fish (2016) remarks, is characterised by a willingness to issue warnings and make claims and promises for electoral advantage with no clear basis in real or future events. And yet, as critical discourse studies suggest, we need to go further than merely suggesting these are questions of lying for electoral advantage – politicians have been doing this for a long time – and move instead towards an alternative account of truth, ideology, discourse and politics (BLOCK, 2019). It certainly now seems to be the case that politicians are quite content to make openly false claims (and also to deny they just made them) but the real issue is why this has now become possible, what it is now about the fragmentation of knowledge and information sources that makes it so easy for certain knowledge claims to be made.

We live in paradoxical times: on the one hand with mobile devices in hand we can “fact-check” all sorts of statements in seconds; on the other hand, the proliferation of sources of information means that people can make all sorts of knowledge claims that they believe and want others to. To give a very recent example: I have just been discussing responses to the coronavirus in the UK with a senior, highly paid (much more than me) executive who insisted that “80 million

people in the UK are receiving 80 percent of their salary” amongst other claims. When I questioned this (the most obvious problem, among several, being that this is considerably larger than the total UK population), there was no ground given, just a confident insistence that this was correct. The point here is not so much that there has been a viral spread of misinformation about the coronavirus (this is well documented) but that this is part of a much wider network of knowledge sources that means that a range of traditional places of relatively trusted information – newspapers, academics and so on – are no longer trusted as sources of knowledge. Meanwhile these same social media make stars of those who critique “postmodernist neoMarxists” (whatever that grouping is supposed to mean) and “equality of outcome” (supposedly a highly dangerous proposition for the likes of Jordan Peterson – the “intellectual we deserve” (Robinson, 2018)). And we have a complex complicity with this, having for a long time questioned “the truth”, “the media” and so on. The larger point here is that this makes it very hard for academics to promote solidarity, democracy and human rights in light of the rise of authoritarian xenophobic nationalism.

I remain pessimistic on this score, but at the same time we do need ways of doing critical work that offer more than dystopian narratives of the world – through forms of *radical hope* and struggle for change (HELLER; MCELHINNY, 2017, p. xv). A lot of commentary during the coronavirus pandemic aimed to be critical but seemed more pointlessly negative, arguing that when this was over governments would continue to maintain control, people would communicate digitally rather than face to face, jobs would not be reinstated, teaching would now all be done online, and so on. This, I would argue, was not usefully critical, but rather unhelpfully negative, stirring fear in troubling ways. There are indeed real concerns for the casually employed (now unemployed), for the ways we interact, for the inequalities laid bare by the closure of schools, and these, one could hope, can be addressed both by activism at the time and by continued criticism of the casualisation of the workforce and the inequities of education. This distinction between critical work, which necessarily takes a negative view of many contemporary aspects of society, and dystopian visions that stoke pessimistic interpretations of the future, can be hard to separate but it is an important one.

The idea of “radical hope” derives from Lear’s (2006) reading of Native American Crow leader, Plenty Coups’ articulation of hope in the face of devastating cultural loss with no clear pathway for change: “What makes this hope radical is that it is directed toward a future goodness that transcends the current ability to understand what it is. Radical hope anticipates a good for which those

who have the hope as yet lack the appropriate concepts with which to understand it” (LEAR, 2006, p. 103). This in turn has inspired Australian Indigenous activist Noel Pearson (2011) to articulate a project of *radical hope* for Indigenous Australians in the face of racism and profound inequalities, a hope that rests on education: “Our hope depends on how serious we become about the education of our people” (2011, p. 16). The point in general is that neither utopian claims that everything is going well, nor dystopian visions that everything is getting worse can provide the core of a critical applied linguistic project (especially since the *applied* element needs to be able to articulate projects for change). But neither should a challenge that we don’t have all the answers hold us back from articulating some form of radical hope for an alternative future. So we live in difficult times where intellectuals are increasingly dismissed as “elite experts” and where academic work is increasingly under threat: the old settlement around academic freedom and intellectual autonomy has been deeply eroded, public money has been cut, and politicians have intervened in research project grants and educational processes (in Australia, Brazil and Hungary, to name only a few). This is not an easy time to hope to influence the world in more democratic and respectful ways. Yet unless we maintain some kind of radical hope – unless we see that just as Paulo Freire could return from exile, so we too may return from our internal exiles – we cannot even begin to formulate an alternative vision for the world.

## 2. HOW DO YOU DEFINE POST-HUMANISM AND WHAT ARE THE MAIN IMPLICATIONS FOR APPLIED LINGUISTICS?

I have avoided trying to define posthumanism. It’s a broad and diverse domain of work that means a range of different things. Posthumanism is not a theory, or even a coherent set of propositions, but rather a collection of projects that question the centrality of humans in relation to other things on the planet. The central issue, as far as I’m concerned, has been to *interrogate human hubris*: to ask what is missed in the world when humans take themselves so seriously and consider themselves the centre of all that matters. This is to question the ways humanism has privileged the human mind as the source of knowledge and ethics, assumed that humans were masters of their own intentions and desires, and were uniquely capable of asserting agency. Posthumanism takes “humanity’s ontological precariousness” seriously (FULLER, 2011, p. 75), an issue that has become more salient in these current times of the coronavirus pandemic. The version of posthumanism I have found useful developing is neither drawn to a

dystopian antihumanist nihilism that rejects humans and their place in the world, nor is seduced by utopian visions of a transhumanist future in which humans are integrated with machines and technologies and may achieve immortality. Rather, following Bryant (2011), the goal is to unsettle the position of humans as the monarchs of being and to see humans as *entangled* and *implicated* in other beings.

Alongside threats posed by human destructiveness, environmental degradation, and diminishing resources, there is a renewed interest in how we relate to animals and the other inhabitants of this planet. What has this process been about of constantly dividing humans from other animals, of emphasizing that human language is so distinct from animal communication that it must have leapt into existence in an unlikely moment of evolutionary extravagance? Why do we police the notion of the human so insistently and carefully? And why have we come to make the distinctions we do between humans and the world around us, not just humans and other animals but humans and objects, that world that surrounds us but which we have so meticulously separated ourselves from? Perhaps it is time to question the boundaries between what is seen as inside and outside, what is assumed to happen within or without our heads, where the boundary is assumed to lie between the body and the rest. From this point of view humans are no longer set apart from the world, distinct, inalienable creatures who control the environment, but part of it, interwoven into this fabric of things. This has had very obvious implications for thought and action in the time of the Anthropocene: how have we got things so wrong that we are standing on the brink of a collapse of the ecosystem of which we are a part?

Posthumanist lines of thinking have major implications for applied linguistics, not only as a broad background against which we need to understand language use in contemporary life – increased flows of people caused by wars, environmental degradation and the continued impoverishment of the majority world – but also in terms of how we understand cognition, context and communication. Once we consider that the only serious way to study language and cognition is ethnographically (HUTCHINS, 1995), and once we start to consider the social, spatial and embodied dimensions of language learning, an understanding of second language development as a distributed process starts to open up a range of new possibilities for thinking about what language learning and teaching are about. Questioning the sensory deprivation experiment that the making of Man as a rational and literate being has entailed, we can open up to the possibility that language learning happens in and around a much wider set of semiotic assemblages (PENNYCOOK, 2017) including touch, smell, taste, things and places. This

has implications for how we think about communication more generally since what is at stake here is neither mutual understanding nor mutual misunderstanding, but rather a series of adjustments, interpretations, connections, affiliations, adaptations, or what we might call *attunements*.

Posthumanist currents of thought have also been circulating in applied linguistics for some time, though not necessarily under that label. There is currently a climate of thought seeking an increased emphasis on space, place, things and their inter-relationships. From studies of place and semiotics, linguistic landscapes, geosemiotics, nexus analysis, and language ecology, to sociocultural theory, sociomaterial approaches to literacy and poststructuralist accounts of repertoire, there has been an expressed desire to expand the semiotic terrain (beyond language more narrowly construed) in relation to material surrounds and space. From the prescient work of Scollon and Scollon (2004) on nexus analysis as a “semiotic ecosystem” (p. 89) where “historical trajectories of people, places, discourse, ideas, and objects come together” (p. 159), to recent work on social semiotics suggesting that “things make people happen,” and that “objects, in and of themselves, have consequences” (KELL, 2015, p. 442), there are many related approaches that may arguably be considered as posthumanist, even if the authors themselves would not necessarily subscribe to such a framework.

Taking on posthumanist thought can also make new connections and lines of thinking possible. Some areas of applied linguistics had become off-limits to those steeped in critical and social theory: Cognition was something of a dirty word since it was so linked to notions of the individual and thought-internal processes that there seemed no possibility of redeeming the idea for a more socially and critically oriented approach to thought. That this internalised approach to cognition became the dominant mode of exploring second language development has greatly hindered the applied linguistic understanding of language learning. To be sure, more social and ecological approaches to language development (LANTOLF; THORNE, 2006) opened up alternative ways of thinking about cognition but it is when we look at issues of extended and distributed cognition (CLARK, 2008; HUTCHINS, 1995), when we consider that the only serious way to study cognition is ethnographically, that a consideration of the social, spatial and embodied dimensions of language learning opens up an understanding of second language development as a distributed process. Posthumanist thought brings a different set of ethical and political concerns to the applied linguistic table, issues to do with human relations to the planet and its other inhabitants.

### 3. WHAT WOULD YOU SAY IS THE MAIN ARGUMENT IN YOUR BOOK *POSTHUMANIST APPLIED LINGUISTICS*?

There are several different arguments in the book, but the two that stand out for me now are on the one hand, how did we end up with this strange version of language that we have inherited from linguistics? And on the other hand, how can we think about this differently through ideas such as *assemblages* and *entanglements*? A key theme that emerged for me while writing the book – it wasn't part of the agenda when I started – was how to unsettle the idea that “language is what defines humanity”. Much of the study of second language development has operated with an understanding of language and mind located firmly in the human head. Sensory (oral or visual) linguistic input comes in, is processed by the cognitive sandwich, and dispatched again as action or output. But once we start to question the version of language that has been constantly proposed as the thing that separates us from the animals (VAN SPLUNDER, 2020) – a rather strange, esoteric, disembodied version of language that was developed in such a way as to exclude the possibility that animals might be capable of related practices – we can start to see it as embodied, embedded, enacted and distributed (STEFFENSEN, 2012).

The idea of *entanglements* shifts the sociolinguistic focus towards a more profound sense of interconnectedness. This is very different from the sociolinguistic trope of context, with its limited relations between given backgrounds and assumed languages; nor is it constrained by a critical sociolinguistic or discourse analytic insistence that we have to focus on language in relation to power, class, capital, gender, race and other social categories (though all these matter). Rather, by bringing together both old and new materialisms (BENNETT, 2010), by questioning assumed divisions between humans and non-humans, between living and non-living existents (POVINELLI, 2016), a notion of *assemblages* insists that we think again about how language relates to the world. Toohey et al's (2015) study of *sociomaterial assemblages* brings a focus on the complexity of sociolinguistic events to contexts of school literacy and the collaborative production of digital video texts, asking “how human bodies, the physical setup of classrooms, classroom materials (furniture, books, paper, computers, and so on), discourses about teaching and learning, what is considered to be knowledge, school district policies, the curriculum, and so on are entangled with one another, and how they may be moving and changing together” (p. 466). From their point of view, it is by understanding these *entanglements*, the ways in which all these

things come together at one moment that we can help minority language students to engage with literacy.

Like Kerfoot and Hyltenstam's (2017) exploration of the entanglements of North/South politics, epistemologies and histories that render some forms of knowledge more legitimate, and thereby more visible, these approaches insist on both a politics of intersectionality and a politics of the material, assembling humans and non-humans, linguistic resources and material existents. Building on these insights, my collaborators and I have sought to understand in a number of contexts – from a Bangladeshi store in Tokyo to English language teaching in the Philippines – how language is entangled with the world. Everyday mundane diversity, we have argued (PENNYCOOK; OTSUJI, 2019), is a multilingual, multimodal and multisensory spatial entanglement. By focusing on *assembling artefacts* as much as languages or people, we have been trying to open up an alternative way of thinking that focuses not so much on language use in particular contexts – as if languages preexist their instantiation in particular places, having been carried around by people as if by mobile language containers – but rather on the ways in which particular assemblages of objects, linguistic resources and places come together.

The idea of *entanglements of English* (PENNYCOOK, 2020) draws our attention to the multiple levels and ways in which English is part of social and political relations, from the inequalities of North/South political economies (PENNYCOOK; MAKONI, 2020) to the ways it is connected to discourses and ideologies of change, modernization, access, and desire. “Any discussion of English as a global language and its socioeducational implications”, Rubdy (2015, p. 43) reminds us, “cannot ignore the fact that far from being a solution to the dismantling of ‘unequal power’ relations in the world, English is in fact often part of the problem” (p. 43). At the same time, a framework of entanglements and assemblages allows us to avoid levels or scales that place the global at the top and work their way down through nations to the local. A scalar approach implies levels of importance that do not match with people's lives and contingencies (an English-only classroom language policy may be far more important than a regional policy on minority languages). An assemblage approach avoids necessarily favouring one set of social and political relations over another whereby, for example, political economy is seen as more fundamental than, or as determining, classroom materiality. Such a move may appear to problematically equalize inequality – suggesting that all inequalities are the same in a flattened hierarchy – but this is neither the intention nor the outcome of this way of thinking.

## 4. WHAT POINTS OF CONVERSION AND TENSION DO YOU SEE BETWEEN POSTHUMANIST APPLIED LINGUISTICS AND CRITICAL APPLIED LINGUISTICS?

For me, they are part of the same project. I have always stressed the need to question the terms with which we operate: “We must change the world while constantly reinterpreting it” (SANTOS, 2018, p. viii). The politics I have tried to develop is a renewed focus on a critical applied linguistic commons (PENNYCOOK, 2019). This is not an argument that centres on either humanity as a shared experience (even if this could ground the moral argument for greater equality and shared results) or on the rights of animals and objects as equal participants in society. Rather it is an argument that takes both a modified materialism from political economy and a modified new materialism to make the case for a new way of thinking about our ethical responsibility to each other and the world. This move towards the commons, to consider the planet as a common whole, is far from a return to humanism; this embraces the commons itself as a space and a process. If we invoke the rallying cry that “we’re all in this together” (a phrase so hypocritically invoked by neoliberal leaders to encourage more sacrifice from those already doing it hard), this is not a call just to all humans, but to a more interrelated sense of the planet, the earth, the animals, the things.

The idea of the commons has become a central organizing idea as an alternative to neoliberalism, a form of resistance to capital, and a rallying point for alternative politics and discourses (DARDOT; LAVAL, 2014). The commons provides an alternative in both thought and practice to the expansive private appropriation of the social, cultural and life spheres. Useful here are the ways in which this line of thinking maintains the good in the communal aspects of communism yet rejects the state or totalitarian aspects it often took on, opting instead for more anarchic (properly understood) and local forms of action, and making the climate, space and the environment central to the struggle. The commons, or the common, have become the term for a regime of practices, struggles, institutions and research that open up the possibility of a non-capitalist future. And while many in this diverse field of struggle would not necessarily want to embrace the ideas laid out here under the label of posthumanism, I would argue that in a number of ways they dovetail nicely. When Hardt and Negri (2005, p. 218) argue that new global protests and struggles are “a mobilization of the common that takes the form of an open, distributed network, in which no center exerts control and all nodes express themselves freely”, we are in many ways

looking at similar ways in which distributed networks, agency, language and cognition can be brought together towards a greater politics.

The politics of the commons takes place as a “spatial response” to processes of enclosure, a “political idiom that evokes the collective production and claiming of conceptual and physical space” (DAWNEY; KIRWAN; BRIGSTOCKE, 2016, p. 13). Akin in a number of ways to the “place-based activism” of Larsen and Johnson (2016, p. 150), where the *agency of place* “leads to a different understanding of the geographical self – to a more-than-human geographical self”, these approaches to place and activism shift the grounds on which we think our politics. Rather than focusing on more traditional questions of citizenship or social justice, there is a return here to alternative anarchist roots, drawing on a range of thinkers from Mikhail Bakunin or Ivan Illich to the “postanarchist” thought of Michel Foucault and Judith Butler (DAY, 2005; KUHN, 2009). In rethinking these politics we can therefore consider other forms of social organization, whose horizontal structures resemble the horizontal relations I have been proposing for how we think about material relations. From a posthumanist applied linguistic commons point of view, there are several ways we can start to think about our work. A number of writers from an eco-feminist position have argued for the inseparability of feminist, anti-capitalist, anti-racist politics and a focus on animals and the environment (ADAMS; GRUEN, 2014).

A rethinking of the relationship to all those Others that suffered in the construction of humanity – gods, machines, objects, things, animals, monsters, women, slaves, and so on (HARAWAY, 2008) – has important implications for any project in critical language studies. This “qualitative shift in our thinking about what exactly is the basic unit of common reference for our species, our polity and our relationship to the other inhabitants of this planet” (BRAIDOTTI, 2013, p. 1-2), this “reordering of social identity as a reciprocal exchange between thinking bodies, machines and environments” (AMIN, 2015, p. 245), presents diverse consequences for critical language projects, in particular different language-ecological ways of thinking about the relation between language and the non-human (APPLEBY; PENNYCOOK, 2017). A rethinking of the relationship to all those Others that suffered in the construction of humanity, and a shift in our thinking about what constitutes the basic unit of reference for humans and our relationship to other carbon-based and non-carbon-based inhabitants of this planet, has important implications for any project in critical applied linguistics. For a start, we can strengthen our resistance to the pull of humanist assumptions, questioning those forms

of pedagogy and research that assume humans at the centre of the world, that language learning happens only in our heads, that literacy is a matter only of textual decoding, that agency is something that only humans have, that the world revolves around the human subject.

## 5. HOW HAS THE POST-HUMANIST VISION OF APPLIED LINGUISTICS CONTRIBUTED TO CURRENT STRUGGLES FOR A FAIRER, MORE DEMOCRATIC SOCIETY FOR ALL? WHAT ARE THE MAIN OUTSTANDING CHALLENGES?

The question of how to understand posthumanism politically is not always self-evident. Isn't this just a philosophical movement questioning the role of humanity in relation to the environment? To question the politics of such a stance, however, is already to take a limited view of what is at stake here. The avowedly anti-humanist stance taken by some is linked to the ways the notion of humanity has always been exclusionary. Why, as a woman, asks Braidotti (2013, p. 16), would she want to be a member of a category (human) that has been so consistently exclusionary: "I am none too fond of Humanism or of the idea of the human which it implicitly upholds." Humanism generally assumes a fixed universal commonality for all humans, and as many critics of this position have remarked, this position was all too often Western, Educated, Industrialized, Rich, and Democratic (WEIRD) (HENRICH; HEINE; NORENZAYAN, 2010). We might add White, Male and Straight to that list. For Braidotti, this anti-humanism "consists of de-linking the human agent from this universalistic posture, calling him to task, so to speak, on the concrete actions he is enacting" (2013, p. 23).

From a feminist anti-humanist point of view, the issue is not to seek entry into the exclusive category of the human but rather to seek to unravel an idea that has never been as open as it claims. Likewise the question of race: "Euro-American discourse on man depends on the two central figures of Blackness and race" (MBEMBE, 2017, p. 6). That is to say, the very notion of the human (or "man" as he was known) developed as both raced and gendered: "Since the beginning of the eighteenth century, Blackness and race have constituted the (unacknowledged and often denied) foundation [...] from which the modern project of knowledge – and of governance – has been deployed" (2017, p. 2). To try to undo this humanism, not so much by asking for inclusion into the folds of the fully human, but rather by questioning its foundations and assumptions, is a far more radical critical project than those that seek simply forms of social justice. Indeed

social justice itself – what Mills (2017) calls “racial liberalism” – has always, amongst other things, been colour blind, since “whites do not recognize their privileging *as* privileging, as differential and unfair treatment” (p. 47). With its deep emphasis on the individual and lack of concern with groups based around class, race or gender – “taking a propertied white male standpoint as given” – “modern mainstream Anglo-American epistemology was for hundreds of years from its Cartesian origins profoundly inimical terrain for the development of any concept of structural group-based miscognition” (MILLS, 2017, p. 49). The inability to deal with race in any meaningful way “is structural and symptomatic of white political philosophy in general” (p. 147)

By opening up “a broader perspective on the contingency of language and its entanglements” (BECK, 2018, p. 1) – showing how language is entangled with social, cultural, political and economic relations – it is possible not to favour one over the other, not to suggest that class matters *a priori* more than race or gender, economy more than health, materiality more than discourse. In these local assemblages, certain things do of course matter more than others – modes of inequality are not equal – but the point is not to operate with a predefined hierarchy of inequality. This is not to replace the old materialism with the new but to see that forms of materialism (socioeconomic infrastructure) shouldn’t have a monopoly on material relations. Inequalities have to be understood in relation to each other. Although at times a focus on assemblages may appear to lead to flattened hierarchies and ontologies, it is, by contrast, intended as a way of understanding and engaging with contemporary political relations: “The logic of assemblage” Hardt and Negri (2017, p. 295) assert, “integrates material and immaterial machines, as well as nature and other nonhuman entities, into cooperative subjectivities. An enriched freedom of assembly generates the subjective assemblages that can animate a new world of cooperative networks and social production”.

This approach allows for an alternative in terms of the politics of assembly and a more intertwined set of policies, practices and discourses that occur across multiple spatiotemporal domains. New materialist approaches follow a line of thought running from Spinoza to Deleuze rather than Hegel to Marx, suggesting an alternative politics centred less on material infrastructure, political economy and the demystification projects of ideology critique (which reduce *political* agency to *human* agency) and instead on a politics that reorients humans towards their ethical interdependence with the material world (BENNETT, 2010). A language such as English is enmeshed within local modes of distribution, and all

the inclusions, exclusions, and inequalities this may entail. It is bound up with changing modes of communication and forms of popular culture. It is entrenched in educational systems, bringing to the fore many concerns about knowledge, pedagogy and the curriculum. Drawing on insights from Southern Applied Linguistics (PENNYCOOK; MAKONI, 2020) an account of how languages such as English can be understood in relation to local and global entanglements, suggests that a redistributive project (BLOCK, 2018) need not be limited to, or be dependent on, the redistribution of traditionally material goods, but can also include the redistribution of linguistic resources, agentic actions, cognitive processes and forms of identity.

A focus on entanglements and assemblages, therefore, does not eschew old materialism for either new materialism or discourse, but rather seeks an understanding of their interrelationship. In order to engage with the entanglements of a language such as English, neither the utopian logics of world Englishes and English as a lingua franca, nor the dystopian logics of linguistic imperialism, will get us very far. A focus on English entanglements sheds light on how being “part of the problem” is about the interconnectedness between language, place, power, objects, class, race, gender, and more. To create a new post-neoliberal society, and a new post-*homo economicus* subjectivity, therefore, we need to be able to imagine “new subjectivities that operate increasingly according to a *logic of assemblage*, defined no longer by their possessions but by their connections.” (HARDT; NEGRI, 2017, p. 295; emphasis added). This is to see how English and other languages are entangled in everyday, simultaneous activities and material encounters, and how a project of radical redistribution may concern not only political economy but also assemblages of linguistic resources, identifications, artefacts and places.

## REFERENCES

ADAMS, C.; GRUEN, L. Introduction. In: ADAMS, C.; GRUEN, L. (Eds.). *Ecofeminism: Feminist intersections with other animals and the earth*. London: Bloomsbury, 2014. p. 1–36.

APPLEBY, R.; PENNYCOOK, A. Swimming with sharks, ecological feminism and posthuman language politics. *Critical Inquiry in Language Studies* 2017. DOI:10.1080/15427587.2017.1279545

AMIN, A. Animated space. *Public culture*, v. 27, n. 2, p. 239-258, 2015.

BECK, R. Language as apparatus: entanglements of language, culture and territory and the invention of nation and ethnicity. *Postcolonial Studies*, v. 21, n. 2, p. 231-253, 2018.

BENNETT, J. *Vibrant matter: A political ecology of things*. Durham: Duke University Press, 2010.

BLOCK, D. *Political economy and sociolinguistics: Neoliberalism, inequality and social class*. London: Bloomsbury, 2018.

BLOCK, D. *Post-truth and political discourse*. Cham: Palgrave, 2019.

BLOMMAERT, J. *Ethnography, superdiversity and linguistic landscapes: Chronicles of complexity*. Bristol: Multilingual Matters, 2013.

BRAIDOTTI, R. *The posthuman*. Cambridge: Polity, 2013.

BRIGSTOCKE, J.; DAWNEY, L.; KIRWAN, S. (Eds.). *Space, Power and the Commons: The Struggle for Alternative Futures*. London: Routledge, 2016.

BRYANT, L. *The democracy of objects*. Ann Arbor: Open Humanities, 2011.

CLARK, A. *Supersizing the mind: Embodiment, action, and cognitive extension*. Oxford: Oxford University Press, 2008.

DARDOT, P.; LAVAL, C. *Commun: Essai sur la révolution au XXI<sup>e</sup> siècle*. Paris: Éditions La Découverte, 2014.

DAWNEY, L.; KIRWAN, S.; BRIGSTOCKE, J. Introduction: The promise of the commons. In: BRIGSTOCKE, J.; DAWNEY, L.; KIRWAN, S. (Eds.). *Space, Power and the Commons: The Struggle for Alternative Futures* London: Routledge, 2016. p. 12-31.

DAY, R. *Gramsci Is Dead: Anarchist currents in the newest social movements*. London: Pluto Press, 2005.

FISH, W. 'Post-truth' politics and illusory democracy. *Psychotherapy and Politics International*, v. 14, n. 3, p. 211-213, 2016.

FULLER, S. *Humanity 2.0: What it means to be human past, present and future*. Palgrave-Macmillan, 2011.

HARAWAY D. *When Species Meet*. Minnesota University Press, 2008.

HARDT, M.; NEGRI, A. *Multitude*. London: Penguin, 2005.

HARDT, M.; NEGRI, A. *Assembly*. Oxford: Oxford University Press, 2017.

HENRICH, J.; HEINE; S. NORENZAYAN, A. The weirdest people in the world? *Behavioral and Brain Sciences*, n. 33, p. 61-135, 2010.

HELLER, M.; MCELHINNY, B. *Language, capitalism, colonialism: Toward a critical history*. Toronto: University of Toronto Press, 2017.

HUTCHINS, E. *Cognition in the wild*. Cambridge: MIT Press, 1995.

KELL, C. "Making people happen": materiality and movement in meaning-making trajectories. *Social Semiotics*, v. 25, n. 4, p. 423-445, 2015.

KERFOOT, C.; HYLSTENSTAM, K. Introduction: Entanglement and orders of visibility. In: KERFOOT, C.; HYLSTENSTAM, K. (Eds.). *Entangled Discourses: South-North Orders of Visibility*. New York: Routledge, 2017. p. 1-15.

KUHN, G. Anarchism, postmodernity, and poststructuralism. In: AMSTER, R. et alii (Eds.). *Contemporary anarchist studies: An introductory anthology of anarchy in the academy*. New York: Routledge, 2009. p. 18-25.

LANTOLF, J.; THORNE, S. *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford: Oxford University Press, 2006.

LARSEN, S. JOHNSON, J. The Agency of Place: Toward a More-Than-Human Geographical Self. *GeoHumanities*, v. 2, n. 1, p. 149-166, 2016.

LATOURE, B. Why has critique run out of steam? From matters of fact to matters of concern. *Critical Inquiry*, v. 30, n. 2, p. 225-248, 2004.

LEAR, J. *Radical Hope: Ethics in the Face of Cultural Devastation*, Cambridge: Harvard University Press, 2006.

MBEMBE, A. *Critique of Black Reason*. Trans. Laurent Dubois. Durham: Duke University Press, 2017.

MILLS, C. *Black rights/white wrongs: The critique of racial liberalism*. Oxford: Oxford University Press, 2017.

PEARSON, N. *Radical hope: Education and equality in Australia*. Collingwood: Black In, 2011.

PENNYCOOK, A. Translanguaging and semiotic assemblages. *International Journal of Multilingualism*, v. 14, n. 3, p. 269-282, 2017. DOI: 10.1080/14790718.2017.1315810

PENNYCOOK, A. *Posthumanist applied linguistics*. London: Routledge, 2018.

PENNYCOOK, A. Critical applied linguistics commons. In: MACIEL R. F. et alii (Orgs.) *Linguística Aplicada para Além das Fronteiras*. Campinas: Pontes Editores, 2019. p. 37-56.

PENNYCOOK, A. Translingual entanglements of English. *World Englishes*, p. 1-14, 2020. Available: <https://doi.org/10.1111/weng.12456>.

PENNYCOOK, A.; MAKONI, S. *Innovations and challenges in applied linguistics from the Global South*. London: Routledge, 2020.

PENNYCOOK, A.; OTSUJI, E. Mundane metrolingualism. *International Journal of Multilingualism*, v. 16, n. 2, p. 175-186, 2019. DOI:10.1080/14790718.2019.1575836

POVINELLI, E. *Geontologies: A requiem to late liberalism*. Durham: Duke University Press, 2016.

ROBINSON, N. The intellectual we deserve. *Current Affairs*, 14 mar. 2018. Available: <https://www.currentaffairs.org/2018/03/the-intellectual-we-deserve>.

SANTOS, B. S. *The end of the cognitive empire: The coming of age of epistemologies of the South*. Durham: Duke University Press, 2018.

RUBDY, R. Unequal Englishes, the native speaker, and decolonization in TESOL. In: TUPAS, R. (Ed.). *Unequal Englishes*. Palgrave: Macmillan, 2015. p. 42-58.

SCOLLON, R.; SCOLLON, S. W. *Nexus Analysis: Discourse and the emerging internet*. London: Routledge, 2004.

STEFFENSEN, S. V. Beyond mind: An extended ecology of languaging. In: COWLEY, S. (Ed.). *Distributed language*. John Benjamins, 2012. p. 185-210.

TOOHEY, K. et alii ‘That sounds so coool’: Entanglements of children, digital tools, and literacy practices. *TESOL Quarterly*, v. 49, n. 3, p. 461-485, 2015.

VAN SPLUNDER, F. *Language is Politics: Exploring an Ecological Approach to Language* London: Routledge. 2020.



---

# **SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES**

## **ALASTAIR PENNYCOOK**

É professor titular da University of Technology of Sydney (UTS), na Austrália, onde atua no campo da linguagem, sociedade e educação. É também professor adjunto da University of Oslo, com atuação no Centre for Multilingualism in Society across the Lifespan, e membro da Australian Academy of the Humanities. Há mais de 30 anos, tem atuado na área de educação e linguagem em diversos países, entre eles, França, Alemanha, Japão, China, Canadá, Hong Kong e Austrália. Destaca-se por sua dedicação à questão da propagação mundial da língua inglesa e por seu trabalho com abordagens críticas frente à educação linguística e à linguística aplicada. Seu mais recente trabalho se volta à linguística aplicada pós-humanista, sendo seus principais pontos de interesse as questões de linguagem e os impactos de uma visão excludente de humanidade.

## **ANA KARINA DE OLIVEIRA NASCIMENTO**

É docente na Universidade Federal de Sergipe (UFS). É licenciada em Letras pela UFS e especialista em Ensino de Inglês pela Universidade Federal de

Minas Gerais (UFMG). Obteve seu título de mestre em Educação pela UFS e de doutora em Letras pela Universidade de São Paulo (USP), com bolsa Capes/Fulbright de doutorado sanduíche na Montclair State University, Estados Unidos da América. Sua experiência profissional engloba o ensino Fundamental e Médio, escolas particulares de idiomas e principalmente o ensino superior. Neste, atua nas áreas de Língua Inglesa e Formação de Professores de Inglês no curso de graduação em Letras, além de em cursos de extensão. Foi coordenadora da área de Inglês do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) de 2018 a 2020. Seus interesses de pesquisa nessa área abrangem formação de professores de inglês e suas relações com as perspectivas teóricas dos novos letramentos, especialmente dos letramentos digitais.

## **CLÁUDIA HILSDORF ROCHA**

É graduada em Letras pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1987), com mestrado (2006) e doutorado (2010) em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Fez estudos pós-doutorais pelo Departamento de Letras Modernas da USP, com estágio como professora visitante no Centro de Globalização e Estudos Culturais da Universidade de Manitoba (Canadá). Foi professora visitante no Instituto de Educação da Universidade de Londres (Institute of Education/University College London) em 2018. Atualmente é professora do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PPG-LA) do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL/UNICAMP). Assumiu a coordenação do PPG-LA entre 2015 e 2017. Seus interesses de pesquisa envolvem ensino de inglês e português como línguas estrangeiras, em sua interface com as tecnologias e ambientes digitais, sob a perspectiva dos gêneros discursivos, da translanguagem e dos letramentos. Coordena o Grupo de Pesquisa E-Lang (UNICAMP/CNPq) e integra o Projeto Nacional de Letramentos (USP/CNPq).

## **DÂNIE MARCELO DE JESUS**

É doutor pela PUC-SP. Docente dos Programas de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem e de Cultura Contemporânea da UFMT. Estágio de Pós-doutoral na USP e na Universidade de Illinois, EUA. Tem experiência na área de Linguística Aplicada e Estudos de gênero e intercessões, atuando nos seguintes temas: discurso em contexto digital, formação de professores, LGBTI, diversidades e letramentos críticos e inclusão. Fora da vida acadêmica, dedica-se ao canto lírico e à música clássica.

## DENISE BERTOLI BRAGA

É professora titular do Departamento de Linguística Aplicada da Universidade Estadual de Campinas, onde atua como docente e pesquisadora desde 1980. Possui graduação em Letras Português/Inglês pela Universidade Federal do Paraná (1977), mestrado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (1982), doutorado em Educação pela Universidade de Londres (1990) e pós-doutorado na Universidade de Monash, Austrália (2009). Tem experiência na área de Leitura em Língua Materna e Estrangeira, com ênfase em Leitura Crítica. Desde 1996 tem se dedicado ao estudo do impacto das tecnologias digitais nas formas de comunicação, nas metodologias de ensino, com ênfase na produção de materiais digitais para estudo automonitorado. Foi a pesquisadora responsável pela implantação da área de pesquisa voltada para esses temas no curso de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Unicamp. Atualmente atua na linha de pesquisa Linguagens e Tecnologias do curso de Linguística Aplicada e, além de questões relativas ao ensino de línguas mediado por computador, tem priorizado pesquisas que buscam caminhos para explorar os recursos da internet para a criação de relações sociais mais horizontais. Esses diferentes trabalhos foram desenvolvidos em conjunto com equipes interinstitucionais e interdisciplinares de áreas Humanas e Técnicas. Foi desenvolvedora e coordenadora do curso digital *Read in Web* para leitura de textos acadêmicos em língua inglesa, patenteado pela Unicamp em 2014, e que em 2015 foi registrado como software livre.

## GUILHERME JOTTO KAWACHI

É doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), com período sanduíche na Universidade de Illinois (2015); mestre em Linguística (2011) pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), onde também cursou a graduação em Licenciatura Plena em Letras – Português/Inglês (2008). Atualmente é docente da área de Língua Inglesa no Centro de Ensino de Línguas (CEL) da Unicamp. Foi coordenador pedagógico (inglês) do programa Idiomas sem Fronteiras na Unicamp e atuou na UFSCar como professor substituto no Departamento de Letras (DL). Tem experiência com ensino de inglês para ensino fundamental e médio na rede pública do estado de São Paulo e no ensino superior, atuando principalmente nos seguintes temas: língua inglesa, cultura e interculturalidade; estereótipos (inter)culturais; (multi)letramentos e ensino crítico de língua inglesa.

## **LUÍS CÉSAR CASTRILLON MENDES**

É doutor em História pela Universidade Federal de Mato Grosso e pós-doutor em Estudos de Linguagem pela mesma instituição. Tem experiência na área de História, com ênfase em História do Brasil, atuando principalmente nos seguintes temas: Brasil Império, IHGB, Periódicos, Manuais escolares e Ensino de História. Professor adjunto da Universidade Federal da Grande Dourados e membro permanente do Programa de Pós-Graduação em História – PPGH/UFGD. Entre 2016 e 2020, foi professor colaborador do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso – PPGEL/UFMT.

## **MARIA AMÁLIA VARGAS FAÇANHA**

É licenciada em Letras Português/Inglês pela Universidade Federal de Sergipe. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Sergipe, na linha de pesquisa Novas Tecnologias, Educação e Trabalho. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Sergipe, na área de concentração em Educação, Comunicação e Diversidade. Experiência com o ensino de Língua Inglesa, Literaturas de Língua Inglesa e com Formação Inicial e Continuada de Professores. Pesquisadora dos grupos de pesquisa da USP/UFS: 1. Novos Letramentos, Multiletramentos e o Ensino de Línguas Estrangeiras; 2. Letramentos em Inglês: língua, literatura e cultura. Pesquisadora no grupo de pesquisa da UFS: ECult – Cultura digital na formação de professores em rede.

## **MARIA VICTORIA GUINLE VIVACQUA**

É doutora em Linguística, mestre em Linguística Aplicada pelo Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Integra os grupos de pesquisa inscritos no CNPq em Aquisição da Linguagem e Outrarte – Psicanálise entre Ciência e Arte, no IEL/UNICAMP. Atualmente é docente da área de Língua Inglesa no Centro de Ensino de Línguas (CEL) da Unicamp. Possui experiência docente no Ensino Médio e Superior, nas áreas de Letras (inglês) e de Linguística Aplicada. Sua pesquisa é sobre os efeitos do contato da língua materna com línguas estrangeiras e se interessa pelo ensino de inglês, tradução, elaboração de material didático e formação de professores, sob uma perspectiva discursiva e psicanalítica.

## **MARIANA R. MASTRELLA-DE-ANDRADE**

Possui Doutorado em Letras e Linguística pela UFG. Atualmente é professora do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília. Tem experiência na área de Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: A relação escola-universidade na formação de professores(as) de línguas; Formação crítica de professores(as) de línguas; Identidades na educação linguística; Práticas de letramento crítico e cidadania na educação linguística; Emoções e ensino-aprendizagem de línguas. É organizadora das coletâneas: Afetividade e emoções no ensino-aprendizagem de línguas e Ensino de línguas na contemporaneidade: Práticas de construção de identidades.

## **MARLENE DE ALMEIDA AUGUSTO DE SOUZA**

É graduada em Letras – Faculdade Ibero Americana (1993), com mestrado (2003) e doutorado (2011) em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês – Universidade de São Paulo. Foi professora de escolas públicas de São Paulo durante 20 anos e professora de inglês e prática de ensino em cursos de Letras em instituições particulares por 15 anos. Atualmente é professora da Universidade Federal de Sergipe, lecionando Metodologia de Ensino e Estágio Supervisionado de Inglês. Atuou como Coordenadora de Área do PIBID-Inglês de 2014 a 2018 e Coordenadora Institucional do PIBID-UFS de 2018 a 2020. Pesquisa os seguintes temas: multiletramentos críticos, ensino de língua estrangeira, escola pública, formação (continuada) de professores.

## **NARA HIROKO TAKAKI**

Possui Bacharelado em Inglês e Português pela Faculdade de Letras, Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, Licenciatura em Inglês e Português pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Mestrado, Doutorado e Pós-doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários da Universidade de São Paulo. Diploma in Teaching English to Speakers of Other Languages (DELTA). É professora associada da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Leciona no Curso de Letras e no Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Estudos de Linguagens da UFMS. Tem experiência na área de Letras com ênfase em Linguística Aplicada. Atua com os seguintes temas: línguas/linguagens, cultura e sociedade, (multi)letramentos críticos, éticas pós-coloniais, decolonialidade em ensino e pesquisa, justiça social, translinguagens, material didático. Membro do GT Transculturalidade,

Linguagem e Educação da ANPOLL. Autora dos livros: *Leitura na formação de professores de inglês da rede pública: a questão da reprodução de leitura no ensino de inglês e de Letramentos na Sociedade digital: navegar é e não é preciso*. Coautora de *Letramentos em Terra de Paulo Freire* e de *Construções de sentido e letramento digital crítico na área de línguas/linguagens*.

## **PATRÍCIA AQUINO**

É doutora em Linguística (Análise do Discurso), mestre em Linguística (Fonética e Fonologia) e graduada em Letras (com formação na Unicamp). É docente da área de Português para Estrangeiros no Centro de Ensino de Línguas (CEL/Unicamp), responsável pelas disciplinas de português para falantes de espanhol desde 2016. Tem experiência em formação continuada de professores, tanto como docente de cursos de Letras e Pedagogia (FAM e Uniararas), quanto como coordenadora, docente ou tutora em cursos específicos (Teia do Saber, Cefiel e Redefor). É uma das docentes responsáveis pela disciplina “Leitura e Produção de Textos Acadêmicos I” para os ingressantes indígenas e orientadora dos programas de Estágio Docente e de Apoio Docente da Unicamp, bem como da disciplina “Investigação Científica” (IEL/Unicamp). É membro dos grupos de pesquisa “Fórmulas e estereótipos: Teoria e análise (FEsTA)”, CNPq, coordenado pelo professor Sírio Possenti, desde 2016 e “Neurolinguística Discursiva: afasia e infância”, CNPq, coordenado pela professora Maria Irma Hadler Coudry, desde 2014. Coordenou o processo de correção da Prova de Redação do Vestibular Unicamp durante cinco anos, participou como membro das bancas de revisão (prova de língua portuguesa – Vestibular Unicamp 2018) e elaboração (prova de redação – Vestibulares Unicamp 2019 e 2020), foi coordenadora pedagógica de dois projetos de leitura “Contando histórias que estimulam a pensar” (Lei Rouanet) e “Como nasce um livro”, ambos vinculados à Editora Adonis, Americana/SP e coordenou o módulo linguístico do Sistema de Reconhecimento de Fala do Português do Brasil (ViaVoice) desenvolvido pela IBM, em Sevilha/Espanha.

## **SIMONE LUCENA**

É doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Pós-doutorado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora do Departamento de Educação (DEDI) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Líder do Grupo de Pesquisa Educação e Culturas Digitais (ECult/UFS/CNPq).

## TATIANA DA SILVA FIGUERÊDO

Graduou-se em Língua Francesa e Respectiva Literatura em 2009 pela Universidade de Brasília (UnB). Estudou Letras Modernas na Universidade de Rennes 2 (UFR) na França, através do programa de intercâmbio entre a UFR e a UnB (2007-2008). Desde 2013, é professora efetiva de língua francesa na rede pública de ensino do Distrito Federal (SEEDF). Como pesquisadora, tem interesse na formação colaborativa de professores e no letramento (digital) crítico dos estudantes. Atualmente, é mestranda em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília.

## VANDERLEI J. ZACCHI

Tem doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês pela USP e pós-doutorado em Estudos Literários pela UFMG. É professor do Departamento de Letras Estrangeiras e coordenador do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe. É também pesquisador adjunto do Centre for Globalization and Cultural Studies da Universidade de Manitoba, no Canadá, e foi coordenador do GT Transculturalidade, Linguagem e Educação da ANPOLL no biênio 2014-2016. Tem livros publicados tais como *A enxada e a caneta* (Humanitas, 2016 – como autor), *Letramentos e mídias* (Edufal, 2015 – como organizador) e *Quem canta o Estado-nação?*, de Judith Butler e Gayatri C. Spivak (Editora UnB, 2018 – como tradutor).

