

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS

Phelippe Nathaniel Ribeiro Oliveira

***TRANSLANGUAGING* PELAS BRECHAS:**
práticas de letramento crítico-decolonial em tempos pandêmicos

Belo Horizonte

2023

Phelippe Nathaniel Ribeiro Oliveira

TRANSLANGUAGING PELAS BRECHAS: práticas de letramento crítico-decolonial em tempos pandêmicos

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Letras.

Área de concentração: Linguística Aplicada

Linha de Pesquisa: Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras

Orientadora: Prof^{fa}. Dr^a. Andréa Machado de Almeida Mattos

Belo Horizonte

2023

O48t Oliveira, Phelippe Nathaniel Ribeiro.
Translanguaging pleas brechas [manuscrito] : práticas de letramento crítico-decolonial em tempos pandêmicos / Phelippe Nathaniel Ribeiro Oliveira. – 2023.
1 recurso online (211 f. : il., fots., grafs., color.) : pdf.
Orientadora: Andréa Machado de Almeida Mattos.
Área de concentração: Linguística Aplicada.
Linha de Pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.
Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.
Bibliografia: f. 186-195.
Apêndices: f. 196-202.
Anexos: f. 203-211.
Exigências do sistema: Adobe Acrobat Reader.

1. Linguagem e línguas – Estudo e ensino – Teses. 2. Letramento – Teses. 3. Decolonialidade na educação – Teses. 4. COVID 19 Pandemia, 2020- na educação – Teses. 5. Etnologia – Teses. 6. Translinguagem – Teses. I. Mattos, Andréa Machado de Almeida. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD : 407



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS

FOLHA DE APROVAÇÃO

TRANSLANGUAGING PELAS BRECHAS: práticas de letramento crítico-decolonial em tempos pandêmicos

PHELIPPE NATHANIEL RIBEIRO OLIVEIRA

Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS LINGUÍSTICOS, como requisito para obtenção do grau de Doutor em ESTUDOS LINGUÍSTICOS, área de concentração LINGUÍSTICA APLICADA, linha de pesquisa Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Aprovada em 30 de junho de 2023, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Andréa Machado de Almeida Mattos - Orientadora

UFMG

Prof(a). Henrique Rodrigues Leroy

UFMG

Prof(a). Leina Claudia Viana Juca

UFMG

Prof(a). Claudia Hilsdorf Rocha

Unicamp

Prof(a). Alexandre José Pinto Cadilhe de Assis Jácome

UFJF

Prof(a). Erika Amâncio Caetano

UFMG



Documento assinado eletronicamente por **Alexandre José Pinto Cadilhe de Assis Jácome, Usuário Externo**, em 25/07/2023, às 11:39, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Cláudia Hilsdorf Rocha, Usuária Externa**, em 25/07/2023, às 13:20, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Andrea Machado de Almeida Mattos, Professora do Magistério Superior**, em 25/07/2023, às 14:34, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Erika Amancio Caetano, Professora do Magistério Superior**, em 25/07/2023, às 17:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Henrique Rodrigues Leroy, Professor do Magistério Superior**, em 25/07/2023, às 23:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Leina Claudia Viana Jucá, Coordenador(a)**, em 26/07/2023, às 18:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2387585** e o código CRC **76E69D35**.

Para o meu pai, Raimundo,
e tantos outros brasileiros *gauches* na vida.

Agradecimentos

À minha estimada orientadora Profa. Dra. Andréa Machado de Almeida Mattos, pela confiança, pela sensibilidade e pelas contribuições generosamente ofertadas ao longo de toda a caminhada.

À Martha, minha mãe, melhor amiga e maior incentivadora, por me ensinar o poder revolucionário do afeto.

Ao meu pai, Raimundo (*in memoriam*), cujo *soma* não conseguiu ver este projeto concluído, mas que segue em *potentia*, pulsando em vida, dentro de mim.

A Thor, Bia, Bowie, Freddie, Amy e Freud, meus *mestres não humanos* que – nas palavras de Krenak – *colocaram meu coração no ritmo da Terra* ao longo dos últimos quatro anos.

Aos professores da Universidade Federal de Minas Gerais, em especial à Profa. Dra. Leina Jucá, à Profa. Érika Amâncio Caetano e ao Prof. Dr. Henrique Leroy, pelos potentes encontros e inestimáveis oportunidades de trocas durante todo este percurso.

Aos professores Dra. Cláudia Hilsdorf Rocha e Dr. Alexandre José Pinto Cadilhe de Assis Jácome, por aceitarem o convite para compor a banca como membros externos, quase cinco anos após a defesa de minha dissertação de mestrado, em que também participaram, e contribuírem novamente para um trabalho meu com suas leituras sempre atentas e afetuosas.

Aos meus amigos e amigas, por seguirem presentes durante as minhas muitas ausências.

To professors Dr. Saskia Van Viegen, from York University, and Dr. Sunny Lau, from Bishop's University, for the invaluable opportunity to become inspired again at such a crucial moment of this process.

A meus/minhas alunos/as, por serem a razão deste trabalho.

A Wadson, Carol, Pedro, Francisco, Aparecida e Lobo, por todo o apoio e acolhimento em Belo Horizonte em 2019.

Aos colegas de trabalho, pelo apoio e pela compreensão, especialmente no turbulento ano de 2022.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro concedido de agosto de 2021 a fevereiro de 2022 e julho de 2022 a fevereiro de 2023.



Constellation of Knowledge

(Kent Monkman, 2022)

Exposição "Being Legendary"

Royal Ontario Museum, Toronto - Canadá

Registro feito pelo autor em 04 nov. 2022

O desafio que proponho aqui é imaginar cartografias, camadas de mundos, nas quais as narrativas sejam tão plurais que não precisamos entrar em conflito ao evocar diferentes histórias de fundação.

(Krenak, Futuro Ancestral, 2022)

Quanto à grande noite em que fomos mergulhados, precisamos sacudi-la e sair dela. O novo dia que já se levanta deve nos encontrar firmes, sensatos e resolutos.

(Fanon, Os Condenados da Terra, 2021)

RESUMO

Como uma pesquisa em Linguística Aplicada Crítica que se propõe a refletir sobre a relação da educação linguística com questões sociais, este trabalho é desenvolvido *durante e para* tempos pandêmicos, um período marcado por crises múltiplas e interconectadas (BUTLER, 2022). A partir de premissas teóricas e metodológicas alinhadas ao movimento da virada translinguística (LEE; DOVCHIN, 2020) e das epistemologias do Sul, esta pesquisa discute, por um viés praxiológico, práticas de letramento informadas pelo Giro Decolonial (MALDONADO-TORRES, 2011, MIGNOLO, 2018) e pela perspectiva do letramento crítico (DURRANT; GREEN, 2000; LANKSHEAR; SNYDER; GREEN, 2000; MATTOS, 2011, 2015). A translinguagem, enquanto paradigma de pesquisa, oferece uma base ontológica e epistemológica para a construção de conhecimentos linguísticos que se desvinculam de noções e ideologias estabelecidas *pela e para* a modernidade, como é o caso da própria orientação monolíngue (CANAGARAJAH, 2013), ainda profundamente arraigada no ensino-aprendizagem de inglês no Brasil. Por meio de uma PesquisaAção (MCNIFF; WHITEHEAD, 2010) transmétodo, que mobiliza de maneira transversal e transdisciplinar princípios da autoetnografia (ADAMS; ELLIS; JONES, 2016; KRESS, 2010) e da Pesquisa Narrativa (BARKHUIZEN; BENSON; CHIK, 2014; NACARATO, 2018; PASSEGGI, 2018), buscou-se explorar as possibilidades concretas oferecidas pela translinguagem, aqui compreendidas como brechas (DUBOC, 2012), para um letramento crítico-decolonial em uma escola pública federal brasileira. Tais práticas de letramento permitiram, nesse sentido, a identificação, problematização e desestabilização dos discursos engendrados pelo par modernidade/colonialidade, assim como o desenvolvimento de um pensamento crítico necessário à compreensão e superação do estado de crise permanente produzido e gerenciado pelo próprio neoliberalismo na atualidade.

Palavras-chave: translinguagem, decolonialidade, letramento crítico, brecha, pandemia.

ABSTRACT

As a Critical Applied Linguistics research project that aims to reflect upon the relationship between language education and social issues, this study is developed *at* and *for* a time of multiple and interconnected crises (BUTLER, 2022). Drawing on theoretical and methodological assumptions of the translinguistic turn (LEE; DOVCHIN, 2020) and the epistemologies of the South, this dissertation discusses, from a praxiological perspective, literacy practices informed by the Decolonial Turn (MALDONADO-TORRES, 2011, MIGNOLO, 2018) and critical literacies (DURRANT; GREEN, 2000; LANKSHEAR; SNYDER; GREEN, 2000; MATTOS, 2011, 2015). The translanguaging scholarship, as a research paradigm, offers ontological and epistemological bases for the construction of linguistic knowledge that is detached from the notions and ideologies engendered *by* and *for* modernity, such as the very monolingual orientation (CANAGARAJAH, 2013), still deeply rooted in language learning-teaching in Brazil. By means of a transmethod Action Research Project (MCNIFF; WHITEHEAD, 2010), which mobilizes principles from autoethnography (ADAMS; ELLIS; JONES, 2016; KRESS, 2010) and Narrative Inquiry (BARKHUIZEN; BENSON; CHIK, 2014; NACARATO, 2018; PASSEGGI, 2018) in a transversal and transdisciplinary manner, this study sought to explore the concrete opportunities created by the translingual orientation, here understood as curricular cracks (DUBOC, 2012), for critical-decolonial literacy practices at a Brazilian federal public school. Such practices allowed the identification, problematization and destabilization of the discourses engendered by the modernity/coloniality pair, as well as the development of critical thinking that uncovers and overcomes the permanent state of crises produced and managed by neoliberalism at the present.

Keywords: translanguaging, decoloniality, critical literacy, breaches, pandemic.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – ilustração “Ninguém solta a mão de ninguém”, da tatuadora mineira Thereza Nardelli	13
Figura 2 – modelo tridimensional de letramento	40
Figura 3 – fotografia da inscrição “GIVE SOUL BACK INTO EDUCATION”	55
Figura 4 – fotografia de escadaria da Faculdade de Letras da UFMG	70
Figura 5 – obra “Belinda Daniels”, de Kent Monkman	87
Figura 6 – mapa conceitual sobre translanguaging	94
Figura 7 – ilustração “Amar e mudar as coisas”	109
Figura 8 – letra de Alucinação, de Belchior	112
Figura 9 – reprodução integral da narrativa FS-1-19	119
Figura 10 – reprodução integral da narrativa LM-1-19	121
Figura 11 – reprodução parcial da narrativa MF-1-19	121
Figura 12 – reprodução integral da narrativa AM-1-19	122
Figura 13 – reprodução parcial da narrativa MM-1-19	123
Figura 14 – reprodução parcial da narrativa IF-1-19	123
Figura 15 – reprodução parcial da narrativa MA-1-19	123
Figura 16 – reprodução parcial da narrativa DD-1-19	124
Figura 17 – reprodução parcial da narrativa DD-1-19	124
Figura 18 – reprodução parcial da narrativa DD-1-19	125
Figura 19 – reprodução parcial da narrativa IF-1-19	125
Figura 20 – reprodução parcial da narrativa AV-1-19	126
Figura 21 – reprodução parcial da narrativa MA-3-19	127
Figura 22 – reprodução integral da narrativa EB-2-19	127
Figura 23 – reprodução parcial da narrativa LS-2-19	128
Figura 24 – reprodução parcial da narrativa LV-2-19	128
Figura 25 – reprodução parcial da narrativa AL-1-19	129
Figura 26 – reprodução parcial da narrativa JR-2-19	130
Figura 27 – reprodução parcial da narrativa CA-3-19	131
Figura 28 – reprodução parcial da narrativa PV-3-19	131

Figura 29 – reprodução parcial da narrativa AZ-1-19	132
Figura 30 – captura de tela 1 do Ambiente Virtual de Aprendizagem	134
Figura 31 – captura de tela 2 do Ambiente Virtual de Aprendizagem	135
Figura 32 – captura de tela referente à atividade 1 (turma 1)	140
Figura 33 – captura de tela referente à atividade 1 (turma 2)	141
Figura 34 – captura de tela referente à atividade 1 (turma 3)	141
Figura 35 – captura de tela referente à atividade 1 (turma 4)	142
Figura 36 – captura de tela referente à atividade 2	143
Figura 37 – tela de estudante fotografada como sua apresentação pessoal ...	158
Figura 38 – tela de estudante fotografada como sua apresentação pessoal 2	159
Figura 39 – captura de tela 1 do vídeo GS-3-22	160
Figura 40 – captura de tela 2 do vídeo GS-3-22	160
Figura 41 – fórum de debate no ambiente virtual	161
Figura 42 – perguntas da unidade 5	162
Figura 43 – perguntas da unidade 2	162
Figura 44 – perguntas da unidade 6	162
Figura 45 – perguntas da unidade 4	163
Figura 46 – resposta RNY-3-22 às perguntas da unidade 5	163
Figura 47 – réplica REZ-3-22 à resposta RNY-3-22	163
Figura 48 – resposta RSJ-3-22 às perguntas da unidade 5	164
Figura 49 – resposta RCM-3-22 às perguntas da unidade 6	165
Figura 50 – instruções para elaboração de postagem	166
Figura 51 – postagem 1	167
Figura 52 – postagem 2	167
Figura 53 – postagem 3	168
Figura 54 – postagem 4	169
Figura 55 – postagem 5	169
Figura 56 – postagem 6	170
Figura 57 – postagem 7	171
Figura 58 – postagem 8	172
Figura 59 – postagem 9	172
Figura 60 – reinterpretação do modelo tridimensional de Durrant e Green	179
Figura 61 – proposta de mapa conceitual da translinguagem	181

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – percepção do nível de inglês (2021)	138
Gráfico 2 – experiências formais prévias com o inglês (2021)	139
Gráfico 3 – duração do contato prévio com o inglês (2021)	139
Gráfico 4 – percepção sobre a utilidade do inglês atualmente (2021)	148
Gráfico 5 – percepção sobre a utilidade futura do inglês (2021)	148
Gráfico 6 – percepção sobre a importância da aprend. de inglês (2021)	148
Gráfico 7 – percepção do nível de inglês (2022)	155
Gráfico 8 – experiências formais prévias com o inglês (2022)	155
Gráfico 9 – duração do contato prévio com o inglês (2022)	156
Gráfico 10 – percepção sobre a utilidade do inglês atualmente (2022)	156
Gráfico 11 – percepção sobre a utilidade do inglês atualmente (2022)	157
Gráfico 12 – percepção sobre a importância da aprend. de inglês (2022)	157

LISTA DE SIGLAS

AVA: Ambiente Virtual de Aprendizagem

BNCC: Base Nacional Comum Curricular

CEFRL: *Common European Framework of References for Languages*

CES: Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra

COVID-19: doença causada pelo novo coronavírus (*coronavirus disease*)
identificada em 2019

DIY: *Do-It-Yourself*

ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio

ERE: Ensino Remoto Emergencial

ESP: Escola Sem Partido

ESPII: Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional

FMI: Fundo Monetário Internacional

LAC: Linguística Aplicada Crítica

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LEM: Línguas Estrangeiras Modernas

OMS: Organização Mundial de Saúde

POSLIN: Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos

PP: Projeto Pedagógico

SARS-CoV-2: coronavírus causador da COVID-19

SETED: Seminário de Teses e Dissertações do PosLin

UFJF: Universidade Federal de Juiz de Fora

UFMG: Universidade Federal de Minas Gerais

SUMÁRIO

Introdução: Entre o medo e a esperança	13
Primeiras palavras	14
Delimitação e justificativa da pesquisa.....	27
Os primeiros passos rumo ao Sul	29
Questões suleadoras e outras inquietações	31
Suleando alguns conceitos... ..	36
...e métodos	41
O docente-pesquisador	44
O contexto	47
Os participantes	52
A organização da tese	53
Ensaio I: GIVE SOUL BACK INTO EDUCATION	55
1 A [falta de] alma do negócio	56
2 Capitalize who?	59
3 A mão sufocante do mercado	62
4 Por uma escola emancipadora	65
Ensaio II: <u>FALE</u> A MINHA LÍNGUA	70
1 Retomando o Giro Decolonial	73
2 Uma outra opção	76
3 O crítico-decolonial: primeiras aproximações	81
Ensaio III: Language warriors	87
1 A virada translinguística	89
2 Práxis e práticas translíngues	103
3 Translanguaging pelas brechas.....	106
Ensaio IV: Amar e mudar as coisas	109
1 Uma PesquisAção <i>trans</i> método	113
2 Ciclo I (2019)	117
3 Ciclo II (2020)	133
4 Ciclo III (2021)	137
5 Ciclo IV (2022)	153
Ensaio V: Keep Going South	177
Posfácio	184
Referências	186
Apêndices	196
Anexos	203

**INTRODUÇÃO:
ENTRE O MEDO E A ESPERANÇA**

Quem tem consciência para ter coragem
Quem tem a força de saber que existe
E no centro da própria engrenagem
Inventa a contra-mola que resiste

Quem não vacila mesmo derrotado
Quem já perdido nunca desespera
E envolto em tempestade, decepado
Entre os dentes segura a primavera

(Secos e Molhados – Primavera nos Dentes)

Figura 1 – ilustração “Ninguém solta a mão de ninguém”,
da tatuadora mineira Thereza Nardelli



Primeiras palavras

Este é um trabalho desenvolvido *durante e para* tempos pandêmicos. Desde o início do percurso acadêmico que culmina nesta tese, fui atravessado, assim como milhões de brasileiros e inúmeros cidadãos mundo afora, por crises múltiplas, simultâneas e interconectadas. É maio de 2023. Ainda faço ajustes insistentes no texto na tentativa de capturar a maneira caleidoscópica como minha perspectiva sobre os acontecimentos sociais, políticos, acadêmicos e pessoais vivenciados ao longo dos últimos quatro anos se reconfigura a cada instante. A sensação de incompletude é angustiante, assim como a urgência em deixar que este relato siga seu curso, por mais contingencial que ele me pareça neste momento.

No que diz respeito especificamente à pandemia de Covid-19¹, doença respiratória causada pelo coronavírus identificado em 2019, podemos crer que a crise sanitária iniciada há pouco mais de 3 anos encontra-se finalmente controlada. A Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou, no dia 05 de maio de 2023, o fim da Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) referente à Covid-19². A doença possivelmente assumirá, a partir deste momento, um caráter endêmico³, como por tanto tempo alertaram cientistas e autoridades sanitárias. No Brasil, quando da conclusão deste texto, já são mais de 37 milhões de casos identificados e 700 mil vítimas⁴, por cujas vidas perdidas registro meu profundo pesar e presto minhas sinceras homenagens. Os *tempos pandêmicos*, entretanto, ainda não acabaram.

Em *O Futuro Começa Agora: da pandemia à utopia* (2021), Boaventura de Sousa Santos⁵ analisa que, apesar de a pandemia marcar simbolicamente o fim do

¹ A OMS declarou que a doença causada pelo vírus Sars-CoV-2, a Covid-19, tornou-se uma pandemia em 11 de março de 2020. Disponível em: <<https://www.paho.org/pt/news/11-3-2020-who-characterizes-covid-19-pandemic>>. Acesso em 01 fev. 2022.

² Conforme declaração da OMS disponível em: <https://www.paho.org/pt/noticias/5-5-2023-oms-declara-fim-da-emergencia-saude-publica-importancia-internacional-referente>>. Acesso em 06 maio 2023.

³ A mudança de status de *pandemia* para *endemia* ainda não é consenso entre os cientistas quando da conclusão desta tese. Também não existem, ainda, diretrizes da OMS nesse sentido. Contudo, estudos recentes, como o publicado por Are et al. (2023), sugerem que a Covid-19 está prestes a entrar em uma nova fase. Disponível em: <<https://doi.org/10.1016/j.jtbi.2022.111368>>. Acesso em 06 mar. 2023.

⁴ Dados obtidos no dia 01 abril 2023 no portal <https://infoms.saude.gov.br/extensions/covid-19_html/covid-19_html.html>.

⁵ A maior parte deste trabalho foi escrita antes das acusações de assédio formalizadas contra o sociólogo português em abril de 2023 no capítulo *The walls spoke when no one else would*, publicado no livro *Sexual Misconduct in Academia* pela editora Routledge em 31 de março de 2023 (DOI: 10.4324/9781003289944-17). O autor português se posicionou contra as denúncias por meio de uma carta aberta intitulada “Diário de Uma Difamação – 1”, publicada em 11 de abril de 2023, disponível

século XX e início do século XXI, ela não inaugura o período de crises que determinam essa virada. Penso que seu abrandamento também não encerra os tempos pandêmicos em que vivemos. Estes resultam de outras crises a que a humanidade está submetida há muitos anos. A pandemia desvela as falhas e a insustentabilidade de nosso modelo civilizacional atual. Para Sousa Santos (2020), ela é uma alegoria: em seu sentido literal, traduz-se na insegurança, no caos e no medo da morte experimentados, em maior ou menor grau, globalmente. Metaforicamente, representa nossa condição de vulnerabilidade diante de algo invisível, como o SARS-CoV-2, o não mais tão novo coronavírus.

No Brasil, os tempos sombrios agravados pela crise sanitária também a antecedem. Nos últimos 10 anos, observou-se o crescimento de uma onda de instabilidade política que arrebentou em pelo menos quatro momentos-chave da história brasileira recente: as manifestações de junho e julho de 2013⁶, o golpe político de 2016⁷, a eleição presidencial de 2018⁸ e a tentativa de golpe antidemocrático de 08 de janeiro de 2023⁹. Neste texto, foco, especificamente, nos acontecimentos que permearam e influenciaram mais diretamente o desenvolvimento desta pesquisa, cujo início e término coincidem, simbolicamente, com os dois últimos momentos supracitados.

Nos dois volumes de seu *Diário da Catástrofe Brasileira*, publicados em 2020 e 2021, respectivamente, o jornalista Ricardo Lísias registrou os dois primeiros anos (2019 e 2020) de desgoverno do último ex-presidente da república. Em sua análise

em: <<https://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/diario-difamacao-boaventura-sousa-santos-rebate-acusacoes-assedio/>> (Acesso em: 06 maio 2023). Até o momento de conclusão deste texto, as investigações conduzidas pelo Centro de Estudos Sociais (CES) da Universidade de Coimbra não foram concluídas. Por meio desta nota de rodapé, posiciono-me contra toda forma de violência e solidarizo-me com as vítimas de qualquer relação abusiva, inclusive no ambiente acadêmico.

⁶ Manifestações iniciadas na cidade de São Paulo, sob o mote “Não é só por R\$0,20”, em alusão ao reajuste da tarifa de ônibus na cidade, e que logo depois tornaram-se difusas em pauta e localização. Em sua análise deste momento, Marilena Chauí (2016) afirma que tais protestos foram majoritariamente protagonizados pela classe média, cujas demandas refletiam não só sua insatisfação com o reajuste da tarifa, mas também sua indignação em ter sido menos favorecida do que a classe trabalhadora pelos programas sociais dos dois primeiros governos do Presidente Lula, entre 2003 e 2010.

⁷ Golpe político resultante no impeachment da ex-presidenta Dilma Rousseff. Disponível em: <<https://diplomatie.org.br/o-impacto-do-golpe-de-2016-e-futuro-da-democracia-brasileira>>. Acesso em 01 mar. 2023.

⁸ Eleição do 38º presidente da república em segundo turno realizado no dia 28 de outubro de 2018. Resultados disponíveis em: <<https://www.tse.jus.br/comunicacao/noticias/2018/Outubro/eleicoes-2018-justica-eleitoral-conclui-totalizacao-dos-votos-do-segundo-turno>>. Acesso em 01 mar. 2023.

⁹ Tentativa de golpe antidemocrático ocorrida no dia 08 de janeiro de 2023, quando vândalos invadiram as sedes dos Três Poderes na cidade de Brasília, no Distrito Federal. Disponível em: <<https://www.unicamp.br/unicamp/ju/artigos/o-dia-8-de-janeiro-como-insurreicao-neofascista>>. Acesso em 06 maio 2023.

do cenário político instaurado com o resultado das eleições de 2018, o jornalista afirma que passamos a viver a *pulsão de morte no poder*. Na entrada do dia 15 de janeiro de 2019, bem antes do início da pandemia, o jornalista prevê:

O Brasil irá mergulhar em um pesadelo, em que cada nova presepada oficial irá suplantar a anterior e desafiar nossa capacidade de absorção. Nunca, em momento algum da nossa história, um grupo de gente tão descompensada esteve no poder e fez tanta questão de propagar o próprio desequilíbrio. Vamos assistir ao governo da morte na porta (LÍSIAS, 2020, p. 75).

Infelizmente, essa previsão não só se concretizou integralmente como foi extrapolada das maneiras mais trágicas que poderíamos imaginar. O manejo catastrófico da pandemia no Brasil tornou evidente o completo despreparo do governo federal entre 2019 e 2022, assim como escancarou suas piores e mais cruéis facetas, seu viés necropolítico (MBEMBE, 2018) e seu negacionismo científico. Ao longo desses quatro anos, que coincidem exatamente com esta pesquisa de doutorado, oscilei, conforme o movimento descrito por Sousa Santos (2021), entre o *medo* e a *esperança*, os dois principais sentimentos que me acompanharam nessa caminhada.

O *medo*, acredito, resulta majoritariamente da nossa vulnerabilidade à pulsão de morte no poder, instalada e legitimada com o resultado das eleições de 2018 e, posteriormente, materializada nas muitas vítimas feitas principalmente pela pandemia, mas não apenas por ela. Alimentada na política brasileira desde antes do período eleitoral por discursos odiosos, armamentistas e violentos contra seus opositores, a pulsão de morte tornou-se uma expressão latente da necropolítica no Brasil, que entendo, a partir de Mbembe (2018), como uma forma de soberania que se define por quem mata ou deixa viver. Conforme argumentarei posteriormente, essa é uma forma de instrumentalização da existência humana que serve aos mais nefastos interesses do neoliberalismo, cuja agenda socioeconômica encontrou, no governo federal anterior, sórdidos entusiastas.

A ideia de pulsão de morte refere-se a um elemento da teoria das pulsões, desenvolvida na literatura psicanalítica de Freud, que também figura, em suas traduções para o português, como “instintos de morte”¹⁰, noção inicialmente elaborada

¹⁰ Ciente das discussões envolvendo a tradução do termo em alemão *trieb* como “pulsão” ou “instinto” na literatura psicanalítica, entendo que essa problematização foge ao escopo deste trabalho. Adoto a terminologia proposta por Paulo César de Souza, responsável pelas traduções dos textos de Freud de 1917, 1920 e 1930 aqui citados.

em *Além do Princípio do Prazer* originalmente escrito em 1917, e posteriormente desenvolvida em *O Mal-Estar na Civilização*, de 1930. Para o neurologista e psiquiatra austríaco, a pulsão de morte, impelida pelos instintos do Eu (ou *ego*), “procedem da animação da matéria inanimada e querem restaurar a condição inanimada” (FREUD, 2014, p. 154), buscando “dissolver essas unidades [aquelas geradas a partir das uniões resultantes do *Eros*, que representa os instintos de vida] e conduzi-las ao estado primordial inorgânico” (FREUD, 2010, p. 55). Freud postula, ainda, que “os fenômenos da vida se esclareceriam pela atuação conjunta ou antagônica dos dois [instintos, de vida e morte]” (FREUD, 2010, p. 55). Como essas duas pulsões não existem isoladas uma da outra, Freud (2010) argumenta que, na tentativa de se preservar, *Eros* faz com que o *Thanatos*¹¹ (a pulsão de morte) se volte contra o mundo externo como instinto de agressão e de destruição. A limitação desse instinto, por sua vez, levaria ao aumento da autodestruição dos seres vivos.

O governo federal brasileiro entre 2019 e 2022, principalmente na figura do então presidente da república, encontrou na pandemia um cenário ideal para a exteriorização de seu *Thanatos*, principalmente durante os anos de 2020 e 2021, por meio da promoção de medidas contrárias às orientações de instituições científicas e organismos internacionais, como a OMS, e de posicionamentos sádicos e irônicos proferidos sempre que questionado sobre seu manejo catastrófico da doença no país. Falas como “eu não sou coveiro” (20 de abril de 2020), “o Brasil tem que deixar de ser um país de maricas” (10 de novembro de 2020), “chega de frescura e *mimimi*” (04 de março de 2021)¹² materializaram o instinto de agressão do ex-presidente em momentos em que grande parte da população brasileira se encontrava desamparada e enlutada. O discurso de ódio característico do então chefe do executivo e de grande parte de seus apoiadores não funcionava apenas como uma representação de sua violência – ele era a *própria* violência, conforme nos explica Butler (2021), na medida em que “certas palavras ou certas formas de chamar não apenas ameaçam o bem-estar físico; o corpo é alternadamente preservado e ameaçado pelos diferentes modos de endereçamento” (BUTLER, 2021, p. 17), o que reflete precisamente a dualidade

¹¹ Cabe ressaltar que o termo *Thanatos* nunca foi utilizado por Freud em sua própria obra, embora haja registros de que o austríaco o empregasse ocasionalmente em conversas. O termo foi utilizado como um sinônimo para “desejo de morte” (*death-wish*) por Stekel (1909), mas foi apenas introduzido na teoria psicanalítica pós-freudiana por Paul Federn (PONTALIS; LAPLANCHE, 1988).

¹² Conforme documentado pelo portal de notícias Poder 360. Disponível em: <<https://www.poder360.com.br/coronavirus/2-anos-de-covid-relembre-30-frases-de-bolsonaro-sobre-pandemia/>>. Acesso em 27 fev. 2023.

em que *Eros* e *Thanatos* operam para a psicanálise freudiana. A linguagem opressiva do então chefe de Estado constituiu-se como uma verdadeira política do performativo na medida em que direcionava seu instinto de agressão e violência sobre os corpos de milhões de brasileiros durante um momento de extrema vulnerabilidade.

Além dessa dimensão discursivo-performativa da pulsão de morte, o sentimento de medo procedeu de uma outra dimensão ainda mais concreta: a destrutiva. Esta se relaciona intimamente com a necropolítica característica da agenda neoliberal, a grande força motriz por trás da maior parte dos movimentos golpistas dos últimos 10 anos. Matar ou deixar viver não são apenas duas possíveis escolhas que governos fazem, mas refletem, fundamentalmente, a disposição do projeto político do capitalismo tardio em sacrificar vidas em prol de seu “bom” funcionamento (MBEMBE, 2018; BUTLER, 2022). Essa lógica foi trazida à tona pela oposição criada entre a adesão a medidas profiláticas, como o distanciamento social e a quarentena, e a proteção da economia. Tal dicotomia revelou não só o desinteresse do modelo neoliberal em criar condições mínimas para que as pessoas pudessem garantir sua dignidade sem ter de arriscar suas vidas, mas também o descaso para com a vida humana ao julgar como “aceitável” um determinado número de mortes representadas de modo abstrato em um gráfico. Isso é a necropolítica: uma grande parcela da população é vista como dispensável, e inúmeros trabalhadores não têm outra escolha a não ser arriscar a própria vida para “ganhá-la” (MBEMBE, 2018). Para Butler (2022), a dualidade estabelecida pelo neoliberalismo “não se trata de uma questão de trabalho ou morte, mas da morte como resultado” (BUTLER, 2022, p. 84).

Essa oposição, por sua vez, é engendrada pela ideia de *enlutabilidade* (BUTLER, 2022). Segundo a filósofa estadunidense, sua distribuição desigual ilustra como a possibilidade de ser passível de luto é garantida a apenas uma parte da população; à outra, explícita ou implicitamente, são relegados a violência, o abandono e a própria morte. Essa dinâmica revela, também, a “farsa do poder” (BUTLER, 2022, p. 33), segundo a qual algumas pessoas pensaram-se imunes em virtude de seu poder social e, negligentes da sua parcela de responsabilidade no manejo coletivo da crise sanitária, dificultaram e atrasaram o enfrentamento à pandemia.

Para além das manifestações da pulsão de morte que nos atingiam direta ou indiretamente, podemos, ainda, considerar uma terceira dimensão do medo. A crise sanitária acentuou o medo da porosidade e a paranoia com a alteridade, tão típicas dos dias atuais, conforme aponta Byung-Chul Han (2019). Sob condições

pandêmicas, ficamos ainda mais resistentes aos afetos passivos: toda manifestação de como nossos corpos encontram-se interconectados, desde o ar que compartilhamos, que pode trazer algo do outro, até o toque que recebemos, mas tivemos de evitar.

Nesse sentido, o filósofo sul-coreano sugere que vivemos uma espécie de agonia do *Eros*: “no inferno do igual, a chegada do outro atópico pode tomar uma forma apocalíptica” (HAN, 2019, p. 11). Na contemporaneidade, em que a força do *Eros* é majoritariamente investida na própria subjetividade de maneira narcisista, parafraseando os termos do autor, a pandemia agravou nossa paranoia com tudo aquilo que tem origem no outro e nos afeta, assim como exacerbou nosso medo do novo, como foi o caso do SARS-CoV-2. Para Butler, a pandemia nos reposiciona diante dessa agonia, pois “revira nosso sentido normal do eu fronteirizado, colocando-nos como seres relacionais, interativos, refutando as bases egológicas e do interesse próprio da ética” (BUTLER, 2022, p. 43).

Diante desse cenário de luto e medo, majoritariamente resultante da pulsão de morte no poder, passamos a vivenciar um estado de melancolia permanente tão característico desses tempos sombrios. Para Freud (2014), a melancolia está relacionada à “perda de um objeto que escapa à consciência, diferentemente do processo de luto, no qual tal perda não é em nada inconsciente” (FREUD, 2014, p. 105). Não me refiro à condição patológica da melancolia desenvolvida por Freud, pois julgo que esse entendimento poderia corroborar a lógica do *enhancement* tão característica da psiquiatria contemporânea, que se propõe a tratar o sofrimento psíquico gerado pelo neoliberalismo de modo a tornar as pessoas produtivas de acordo com suas próprias métricas (SAFATLE et al., 2022). Penso ser mais interessante, diante das circunstâncias atuais, compreendê-la nos termos de Butler, que, a partir de Freud, sugere que estejamos vivendo, sob condições pandêmicas, uma variação da melancolia, sobre a qual a autora realiza as seguintes indagações:

Como seria possível enlutar tantas pessoas? Será que sabemos nomear o que perdemos? Que tipo de demarcação pública ou monumento começaria a lidar com essa necessidade de luto? Sentimos em toda parte a ausência da marcação, a lacuna no interior do mundo sensível. Que maneiras restam para que possamos nos conectar quando os encontros são altamente restritos, angustiantes ou intermitentes, designados como uma forma de luto? (BUTLER, 2022, p. 140-141).

Penso que essa forma de melancolia está diretamente relacionada à experiência coletiva do *trágico* no contexto pandêmico, que, para Butler (2022), constitui-se como uma categoria de eventos em que algum valor é destruído. Enquanto evento trágico, a pandemia não só nos coloca em contato com as perdas em sua dimensão material e o luto delas decorrente, mas também sinaliza a “destruição da igualdade do valor das vidas como ideal, ou que, nestes tempos, isso está em risco de acontecer” (BUTLER, 2022, p. 126).

Talvez isso responda, ainda que contingencialmente, a outra indagação encontrada no segundo volume do diário de Lísias, *Um Genocídio Escancarado* (2021), sobre os motivos que poderiam explicar a inapetência de nos insurgimos contra o *status quo* a partir do sentimento de indignação experimentado em meio às crises: “Hoje, o que me parece mais difícil de compreender é a ausência de mal-estar geral” (LÍSIAS, 2021, p. 352). Ao formular essa dúvida, Lísias (2021) acena para outro elemento da teoria psicanalítica de Freud (2010), para quem o *mal-estar* seria uma condição que emerge quando as pulsões, sejam elas de vida ou morte, são recalçadas por meio dos contratos socialmente firmados.

Analiso que, no contexto pandêmico, em especial nos dois primeiros anos (2020 e 2021), experimentamos uma apreensão inédita de nos (re)unirmos em manifestações e nos (re)encontrarmos com o outro por conta dos distanciamentos impostos pela crise sanitária. Além disso, fomos tomados pelo medo ao percebermos que os contratos civilizatórios em que acreditávamos eram assimétrica e violentamente rompidos por governos genocidas. E ficamos estarecidos diante da trágica constatação de que o valor de nossas próprias vidas, ao serem aferidas pelas métricas da necropolítica neoliberal, havia se perdido. O atordoamento e a sensação de impotência parecem-me bastante legítimos quando consideramos a violência com que fomos expostos às “entranhas das monstruosidades que habitam o nosso cotidiano e nos seduzem com os disfarces que, de tão comuns, tomamos por normalidade” (SOUSA SANTOS, 2021, p. 16), o que ficou evidenciado nas formulações prematuras sobre um possível “novo normal”.

Se as tentativas de compreensão dos tempos sombrios ainda têm um ar provisório em 2023, considerando que a Covid-19 foi há bem pouco controlada e ainda vivenciamos intensamente outras crises que caracterizam estes tempos, julgo prudente assumirmos que algumas de nossas tentativas de pensar alternativas para o futuro em meio à fase aguda da pandemia possam ter sido, no mínimo, precoces.

Partilho da autocrítica feita por Butler (2022): “talvez tenhamos cometido um erro pensando, ainda que por um breve momento, que a pandemia poderia funcionar como uma grande nivelção, como se fosse o momento de imaginar uma igualdade mais substancial e uma forma mais radical de justiça” (BUTLER, 2022, p. 87).

Isso não quer dizer que não possamos ou devamos, diante das crises, sonhar tempos outros. E este trabalho, nesse sentido, permitiu-me o difícil exercício da *esperança* durante os últimos quatro anos. Os tempos sombrios suscitaram, paralela e antagonicamente ao medo, importantes questionamentos no sentido de se identificar e buscar superar as circunstâncias em que tais crises surgiram ou se potencializaram. Essa possibilidade de compreensão diante do cenário de catástrofe global é o que Sousa Santos chama de *claridade pandêmica*:

De repente, a pandemia irrompe, a luz dos mercados empalidece, e da escuridão com que eles sempre nos ameaçam se não lhe prestarmos vassalagem emerge uma nova claridade. A claridade pandêmica e as aparições em que ela se materializa. O que ela nos permite ver e o modo como for interpretado e avaliado determinarão o futuro da civilização em que vivemos. Estas aparições, ao contrário de outras, são reais e vieram para ficar (SOUSA SANTOS, 2020, s. p.).

Para o autor, a pandemia de Covid-19 tornou visualizáveis outras ameaças que subjogavam nossa humanidade, como é o caso do próprio neoliberalismo, forma dominante do capitalismo desde os anos 80 (SOUSA SANTOS, 2021). A crise econômica catalisada por esse modelo socioeconômico, hoje crônica, deflagra e potencializa tantas outras, tais como a ambiental, a humanitária, a educacional, a ética e, obviamente, a política. Nesse sentido, é fundamental entender essas crises como interconectadas (JUCÁ; MATTOS, 2021) e não como forças concorrentes ou como um embate de desastres (BUTLER, 2022).

O subtítulo da obra de Sousa Santos (2021), “da pandemia à utopia”, sugere um possível arco conectando o presente catastrófico a um futuro em que experimentaríamos uma nova forma de estar *no* mundo e *com* o mundo, inaugurando uma nova época na história da civilização. O autor sugere que, para que esse movimento aconteça, e uma nova ordem global seja estabelecida, faz-se necessário derrubar os pilares invisíveis que têm sustentado nossas estruturas sociais desde o século XVII: o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado, pois, de acordo com Sousa Santos (2020), esses seriam os três principais modos de dominação a que estamos

sujeitos desde então.

Possivelmente preenchido pela ansiedade diante das inúmeras incertezas acerca do futuro e dos exíguos prazos que condicionam uma pesquisa desta natureza, particularmente angustiantes em tempos pandêmicos, acreditei que este trabalho poderia, de alguma forma, ser *útil* à construção desse arco entre o presente caótico e o futuro utópico. Alimentei a esperança de que, à semelhança da claridade pandêmica boaventurana, também seria capaz de acessar diferentes camadas de compreensão destes tempos sombrios necessárias à transformação do meu medo em otimismo. Se essa oscilação foi a tônica do percurso até aqui, assumo que, às vésperas do encerramento deste ciclo, tenho pretensões bem mais modestas.

Conforme afirmei anteriormente, vejo as reflexões que aqui apresento como provisórias, elaboradas por alguém que, *no centro da própria engrenagem*, retomando os versos da banda *Secos e Molhados* com que abri esta introdução, encontrou nesta pesquisa uma forma de resistência às formas de violência que atravessaram sua caminhada. Por outro lado, também não me parece sensato, nas atuais circunstâncias, investir esforços extenuantes em projetos utópicos de futuro, não quando tantas questões do hoje colocam em xeque a própria ideia de amanhã. Temo que a idealização do que está por vir, à semelhança do que vimos acontecer com o “novo normal”, seja fruto dos anseios característicos de uma sociedade do desempenho (HAN, 2015), que busca extrair de tempos pandêmicos lições e oportunidades de aprendizado a todo custo, sem examinar atentamente as causas dos problemas que busca superar. Nesse sentido, recupero as afirmações com que Aimé Césaire abre *Discurso sobre o Colonialismo*:

Uma civilização que se mostra incapaz de resolver os problemas que seu funcionamento provoca é uma civilização decadente. Uma civilização que opta por fechar os olhos para seus problemas mais cruciais é uma civilização doente. Uma civilização que se esquiva diante de seus princípios é uma civilização moribunda (CÉSAIRE, 2020, p. 9).

Conforme desenvolvo no primeiro ensaio que integra esta tese, as estratégias que nos são oferecidas pelo neoliberalismo para lidarmos com as crises que ele mesmo provoca são uma maneira artilosa de manutenção do *status quo*, pois a culpa e o ônus dos problemas por ele deflagrados e gerenciados são transferidos aos indivíduos, a quem cabem tarefas, sob o pretexto do exercício da liberdade plena,

como “reinventar-se” ou “ressignificar-se” em meio à catástrofe e às crises. Nesse sentido, conforto-me nas palavras de Krenak, que afirma categoricamente: “a pandemia não vem para ensinar nada, mas para devastar as nossas vidas” (KRENAK, 2022, p. 47).

Desenvolver uma pesquisa sobre educação linguística em um cenário de devastação revelou-se, assim, uma experiência especialmente desafiadora. Não só porque as circunstâncias já descritas até aqui representaram verdadeiros obstáculos ao trabalho originalmente idealizado, o que fez com que ele precisasse ser profundamente repensado algumas vezes, mas, principalmente, porque como uma pesquisa em Linguística Aplicada Crítica (LAC), que se propõe a refletir sobre o papel da linguagem em questões sociais, conforme a conceitua Moita Lopes (2006) no basilar *Por Uma Linguística Aplicada Indisciplinar*, foi necessário abandonar grande parte do aparato teórico-metodológico com que parti no início da jornada por entender, ao longo do caminho, que ele me reconduzia às próprias armadilhas neoliberais do utilitarismo acadêmico e da produtividade científica típicos das epistemologias do Norte (SOUSA SANTOS, 2019) de que busco me desvencilhar.

Nesse sentido, afirmo: *esta não é uma pesquisa útil*. Ou, ao menos, não é assim que eu a concebo. Naturalmente, espero que as considerações aqui compartilhadas possam, de alguma forma, ressoar as experiências de tantos outros docentes e pesquisadores que, a despeito das circunstâncias, seguiram resistindo e redescobrando a potência de seu ofício em tempos sombrios. Por essa afirmação, sugiro que este trabalho não seja recebido, conforme distingue Sousa Santos (2019), como uma pesquisa de vanguarda, mas sim de *retaguarda*, conduzida por um docente-pesquisador que oferece sua práxis às lutas sociais contra a dominação e a opressão com que se envolve; distancio-me, também, dos parâmetros de produtividade acadêmica típicas das epistemologias do Norte (SOUSA SANTOS, 2019), alimentadas por métricas neoliberais e suas pretensões de utilitarismo científico, exatidão bibliográfica, ineditismo e originalidade; ainda por meio dessa afirmação, busco instilar nesta pesquisa, profundamente marcada pelo luto e pela melancolia, um sopro de vida ancestral, uma reconexão com os saberes que sempre estiveram aqui, mas que têm sido sistemática e violentamente apagados pelos discursos sobre progresso da modernidade e do neoliberalismo, conforme nos ensina Krenak:

A vida é tão maravilhosa que a nossa mente tenta dar uma utilidade a ela, mas isso é uma besteira. A vida é fruição, é uma dança, só que é uma dança cósmica, e a gente quer reduzi-la a uma coreografia ridícula e utilitária. Uma biografia: alguém nasceu, fez isso, fez aquilo, cresceu, fundou uma cidade, inventou o fordismo, fez a revolução, fez um foguete, foi para o espaço; tudo isso é uma historinha ridícula. Por que insistimos em transformar a vida em uma coisa útil? Nós temos que ter coragem de ser radicalmente vivos, e não ficar barganhando a sobrevivência (KRENAK, 2019, p. 57-58).

A obra *Constellation of Knowledge* do artista cree Kent Monkman, que ilustra a epígrafe desta tese, é, a meu ver, uma representação perfeita do que nos fala Krenak. Os crees são um povo indígena das Primeiras Nações que habitaram o território hoje demarcado como Canadá¹³. Monkman é um prolífico artista visual cuja obra explora temas como colonização, perdas e resiliência¹⁴, temas extremamente caros a esta pesquisa. Conheci seu trabalho por intermédio da Profa. Dra. Saskia Van Viegen, que gentilmente me recebeu para um período de estágio doutoral na *York University* em Toronto, no Canadá, entre outubro e novembro de 2022. No meu penúltimo dia na cidade, fui convidado pela professora a visitar, em sua companhia, a exposição *Being Legendary*, de Monkman, no *Royal Ontario Museum*. Ao se familiarizar com os caminhos que eu seguia em meu trabalho, Saskia me contou que havia recebido, há alguns meses, a professora e pesquisadora cree Belinda Daniels, que desenvolve um importante trabalho de revitalização da língua cree no Canadá, para uma palestra na York University. Em sua exposição, Monkman retrata Daniels na tela *Language Warriors*, que compartilho oportunamente.

Krenak e Monkman tornaram-se duas referências fundamentais neste trabalho. Suas obras, sejam escritas ou visuais, dialogam intimamente e apontam para um modo radicalmente diferente de estarmos no mundo hoje e pensarmos o amanhã. Elas nos incitam a um profundo questionamento filosófico diante da pulsão de morte característica do tempo presente. Ao nos encorajar a sermos radicalmente vivos e não barganharmos apenas a sobrevivência, Krenak nos convida a um verdadeiro exercício da *pervivência*, neologismo cunhado por Haroldo de Campos que denota, conforme nos explica Butler (2022), algo que vai muito além do exercício da sobrevivência a que o neoliberalismo reduziu nossas vidas:

¹³ Disponível em: <<https://www.rcaanc-cirnac.gc.ca/eng/1100100013785/1529102490303>>. Acesso em 20 maio 2023.

¹⁴ De acordo com informações obtidas em seu site oficial: <<https://www.kentmonkman.com/biography>>. Acesso em 10 nov. 2022.

Podemos dizer que, a rigor, sobrevive-se à morte todo dia, como também se trabalha para superar a morte no dia a dia; mas existe alguma coisa própria à vida que, justamente, insiste em ressurgir apesar de, muito embora. A noção de perviver quer dizer alguma coisa a mais: não se trata, tão só, de sobreviver (“überleben”, “to survive”) à morte em vida, conquistar a vitória na luta de vida e morte, mas de construir, a partir da experiência de uma recorrente destituição, uma espécie de possibilidade avivada, fazer da própria vida sua continuidade: *to live on*. Se a tonalidade pessimista do cenário pandêmico nos leva a pensar que não existirá nada depois de sobrevivermos a este tempo e este mundo – com seus protocolos profiláticos, suas assepsias, suas regulações restritivas –, alguma coisa para além dela dá mostras de que certa persistência surpreende e conclama outras estratégias, esboços para uma outra forma-de-vida; a vida quer traduzir-se, desdobrar a si mesma, ser outra coisa: aí começa, no horizonte destituído da experiência comum, o imaginário social que exige a transposição das restrições de uma sobrevivência empobrecida (BUTLER, 2022, p.17-18).

Penso que a noção de pervivência pode nos oferecer uma potente e interessante alternativa à dualidade entre vida e morte (ou à dinâmica entre *Eros* e *Thanatos*) engendrada, principalmente, pelo neoliberalismo enquanto modelo socioeconômico e engenharia social, pelas formas de governo que lhe servem e sua maneira utilitarista, exploratória e insustentável de nos colocar em relação uns aos outros e ao mundo. Ao pervivermos, insurgimo-nos contra a própria lógica neoliberal na medida em que transformamos nossa insatisfação com as meras possibilidades de sobrevivência oferecidas pelo sistema em ações potencialmente transformativas. Essa atitude, especialmente diante de tempos de crise, é o que Butler (2022) chama de *fugitividade*:

Fugitividade é necessidade imposta, porém abraçada – como o novo mundo, as Américas diaspóricas –, transformada em abertura para outras modalidades de estar-no-mundo, talvez mesmo para outros futuros; sobretudo, contra a vontade policial dos governos. Se olharmos bem, mas por um ângulo não mais familiar, veremos o que sempre esteve ali, esse estar-junto na despossessão, transformar margem em espaço de manobra. Novamente: procure onde medidas duras estão prestes a serem tomadas, cintos apertados, notificações judiciais entregues, bairros varridos. Onde quer que a dívida impagável elabore a si mesma (BUTLER, 2022, p. 21).

Vejo a noção de fugitividade como uma espécie de mote desta pesquisa, um amálgama dos principais construtos a partir dos quais oriento este trabalho: ao propor um olhar para o que sempre esteve ali por um ângulo não mais familiar, Butler nos

convida a reflexões de natureza ontoepistemológica¹⁵ em meio aos tempos pandêmicos, e não *para* eles, o que busco fazer neste texto ao discutir, sob um viés praxiológico, práticas de letramento potencialmente críticas e decoloniais informadas pela perspectiva translíngua. A referência a *brechas* no título da tese acena para as propostas de Duboc (2012) que, à semelhança do que propõe a filósofa estadunidense, abrem possibilidades concretas de, nas margens do sistema que deflagra e gerencia crises, criarmos espaços de manobra em que os fazeres docente, acadêmico e científico tornem-se possíveis e potencialmente transformativos na medida em que, *fugitivamente*, abraçamos as necessidades impostas e agimos em prol de outros futuros.

Para encerrar estas primeiras palavras, esclareço que o futuro que ensejo nesta pesquisa não se alinha ao mesmo futuro que a sociedade do desempenho é desafiada a construir pelo neoliberalismo, nem se vincula à cronologia e à linearidade do progresso alimentadas desde a modernidade – e nesse ponto específico penso fazer uma *opção* pelo decolonial (MIGNOLO, 2018) neste texto. Recupero, novamente, os ensinamentos de Krenak, que nos relembra dois pontos aparentemente triviais, mas que a modernidade se encarregou de distorcer: “o futuro não existe - nós apenas o imaginamos” (KRENAK, 2022, p. 96) e “se há futuro a ser cogitado, esse futuro é ancestral, porque já estava aqui (KRENAK, 2022, p. 11), palavras que endossam o respeito à ancestralidade e aos saberes originários também encontrados nos trabalhos de Monkman e Butler citados até aqui. Estes me parecem caminhos mais esperançosos de pensarmos o amanhã na medida em que nos permitem desfazer as amarras da modernidade que hoje são reforçadas pelo neoliberalismo e nos prendem nesse estado de crises permanentes. Nesse mesmo sentido, Krenak (2022) nos aconselha: “Olhar sempre para o futuro, e não para o que está ao nosso redor, está diretamente associado ao sofrimento mental que tem assolado tanta gente, inclusive os jovens” (KRENAK, 2022, p. 97-98). Somada ao luto e à melancolia pandêmicos, essa forma de sofrimento produzida pelo neoliberalismo

¹⁵ Por ontoepistemologia, entendo a interseção entre as dimensões ontológica e epistemológica do conhecimento que levam em consideração, numa perspectiva pós-moderna e pós-estruturalista, sua relação com o contexto social em que conceitos e modos de conhecer se estabelecem. Pela primeira, refiro-me aos processos por meio dos quais as coisas são e se tornam (*onto-*, no grego antigo, significa “ser, essência”); pela segunda, refiro-me ao próprio processo de se construir conhecimento sobre um certo objeto (ADAMS; ELLIS; JONES, 2016; KINCHELOE, 2003; KINCHELOE et al., 2018; TOYOSAKI; PENSONEAU-CONWAY, 2016). Outras reflexões sobre ontoepistemologia serão apresentadas no ensaio III.

tem perpetuado o profundo mal-estar social já característico destes tempos sombrios.

Apresento este texto, assim, como um componente de minha práxis ao longo dos últimos quatro anos, mas não necessariamente o mais importante, e o desenvolvo no intuito de formular e compartilhar algumas reflexões sobre uma experiência de educação linguística com jovens em meio a tempos pandêmicos em que estive diretamente envolvido na condição de docente-pesquisador. Ao longo desse processo, conforme sugiro no título desta tese, busquei pensar e implementar práticas de letramento comprometidas com a reflexão crítica sobre questões atinentes ao próprio curso deste trabalho, afinal, conforme nos lembra Krenak, a “educação não tem nada a ver com futuro, afinal ele é imaginário, e a educação é uma experiência que tem que ser real” (KRENAK, 2022, p. 107).

Delimitação e justificativa da pesquisa

Após ter apresentado brevemente o contexto sócio-histórico em que esta pesquisa se desenvolve, julgo relevante explicitar minhas motivações para propor este estudo, assim como esboçar seu escopo. Conforme afirmei no início da seção anterior, este é um trabalho proposto *durante* e *para* tempos pandêmicos. Penso que uma pesquisa em LAC como esta pode, diante de circunstâncias tão específicas como as que permearam seu desenvolvimento, ingressar no movimento a que nos convida Moita Lopes (2006) de, na condição de pesquisadores, refletirmos continuamente sobre as maneiras como a área pode se reposicionar diante dos desafios da contemporaneidade.

Não se trata, a meu ver, de *contribuir* para o desenvolvimento ou avanço do campo a partir das crises com que ele se confronta, pois entendo que isso acaba ingressando na mesma lógica da produtividade neoliberal que sustenta as epistemologias do Norte. Reforçar o aspecto pedagógico das crises vai ao encontro do próprio neoliberalismo, cuja gênese, explicam-nos Franco et al. (2022), ocorre em meio às dificuldades experimentadas pelo capitalismo na década de 30. Nesse sentido, Sousa Santos (2019) afirma que “o conceito de crise conota a ideia de perturbação ocasional de um dado sistema e, ao mesmo tempo, a oportunidade para melhorá-lo” (SOUSA SANTOS, 2019, p. 10). Contudo, conforme observa Safatle (2022), o neoliberalismo tem se configurado como um “modo de intervenção social

profunda nas dimensões produtoras de conflito” (SAFATLE, 2022, p. 25), que se mantém, dentre outros mecanismos, por meio da despolitização da sociedade de modo a garantir a autonomia de ação da economia a despeito dos problemas por ela deflagrados. Essa dinâmica tem-nos conduzido à lógica da crise permanente, em que “as pessoas são levadas a viver e a agir em crise, mas não a pensar e agir de forma crítica” (SOUSA SANTOS, 2019, p. 10), o que ficou evidenciado nos últimos anos em movimentos como o “Escola Sem Partido”¹⁶ e a própria reforma do Ensino Médio¹⁷, iniciativas de cunho político voltadas à implementação da agenda neoliberal e ultraconservadora nas escolas e ao cerceamento do pensamento crítico.

Neste ponto, partilho do entendimento, de modo a formalizar uma justificativa para esta pesquisa, de que “a linguagem é uma ferramenta política decisiva” e “a resistência passa pela linguagem” (LÍSIAS, 2020, p. 90). Uma pesquisa em LAC pode, portanto, não só criar oportunidades de resistência às forças políticas e discursos hegemônicos que se beneficiam do estado de crise permanente, mas também agir politicamente no sentido de fomentar o pensamento crítico necessário à problematização da engenharia social produzida pelo neoliberalismo; a opção decolonial, por sua vez, permite-nos identificar as origens das estruturas sociais contemporâneas e vislumbrar alternativas a elas que estejam desvinculadas da lógica engendradora da modernidade/colonialidade.

Dos três pilares apontados por Sousa Santos (2020) – capitalismo, colonialismo e patriarcado – creio que esta pesquisa se debruça, mais especificamente, sobre a relação que o ensino-aprendizagem de língua inglesa mantém com os dois primeiros. Não os considero mais ou menos urgentes ou importantes do que o último; apenas

¹⁶ O movimento “Escola Sem Partido” (ESP) foi uma iniciativa política idealizada pelo advogado paulista Miguel Nagib em 2004 que se posicionou contra a suposta “contaminação político-ideológica das escolas brasileiras”, conforme informações extraídas do site do movimento. Os projetos legislativos influenciados pelo ESP não lograram êxito, como foi o caso da lei “Escola Livre”, instituída no sistema estadual de ensino de Alagoas. A lei foi considerada inconstitucional pelo Supremo Tribunal Federal em 21 de agosto de 2020, o que sinalizou o entendimento da corte sobre o tema. Nagib abandonou o movimento e o considerou extinto em 22 de agosto de 2020, um dia após o julgamento do STF. Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/quem-somos/>>. e <<https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=450392&ori=>>>. Acesso em 01 mar. 2023.

¹⁷ Implementada pelo presidente Michel Temer por meio da Medida Provisória 746/2016, a reforma ocorreu de maneira alheia aos debates sobre a reestruturação curricular iniciados na Câmara dos Deputados em 2012. Entre suas diretrizes, destaca-se a educação de caráter profissionalizante que, sem o aporte de recursos necessários, tem precarizado a formação dos jovens e acentuado as desigualdades entre os sistemas de ensino público e privado. A portaria nº 627, de 06 de abril de 2023, suspendeu o cronograma de implementação do Novo Ensino Médio previamente estipulado na portaria nº 521, de 13 de julho de 2021. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>>. Acesso em 20 maio 2023.

entendo que minha interseccionalidade como docente-pesquisador do Sul global me fornece uma perspectiva émica (FREEMAN, 1996) pela qual posso discuti-los a partir da minha própria experiência. Apoio-me em Crenshaw (2002) de modo a elucidar meu entendimento de interseccionalidade, que, nas palavras da autora, refere-se a

...uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como as ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento (CRENSHAW, 2002, p. 177).

Ao adotar uma perspectiva émica, busco aproximar ao máximo a relação entre os papéis de participante e observador (FREEMAN, 1996) no processo de elaboração, apresentação e análise dos registros da pesquisa, o que penso estar alinhado ao enquadre metodológico das epistemologias do Sul que busco para este trabalho.

Os primeiros passos rumo ao Sul

Em minha pesquisa de mestrado (OLIVEIRA, 2018), discuti como o germe do inglês como um projeto de língua global remonta à Revolução Industrial e à possibilidade de acesso a informações, inovações e ao conhecimento produzido na época. Posteriormente, após a Primeira Guerra Mundial, com o surgimento de organismos de cooperação internacional, modelos como *English as a Lingua Franca*, *World Englishes* e *English as a Global Language*, impulsionados pelo poder econômico estadunidense, foram propostos no sentido de se explicar variedades linguísticas originadas a partir do contato do inglês com línguas faladas em países fora do chamado *Inner Circle*, as “bases tradicionais” do inglês (KACHRU, 1991), como os Estados Unidos e o Reino Unido.

Entretanto, em face dos processos globalizatórios mais recentes, a que se tem frequentemente atribuído o rótulo “superdiverso” (VERTOVEC, 2005)¹⁸, tais modelos

¹⁸ Aqui, emprego a ideia de superdiversidade de modo a me referir à intensificação dos fluxos migratórios e dos avanços tecnológicos observados a partir da década de 90, ciente da

mostram-se desgastados e insuficientes para a compreensão de práticas de linguagem que frequentemente desafiam noções essencializadas de língua construídas *pela* e *para* a modernidade. Tais práticas resultam de complexos processos de mobilização de recursos semióticos e socioculturais que integram repertórios espaciais (CANAGARAJAH, 2017) complexos e dinâmicos, situados no tempo e no espaço, que comumente resultam da hibridação de recursos linguísticos, alguns dos quais se rotulam como “pertencentes” à língua inglesa.

Propus-me, naquele momento, a coletar exemplos do que Blommaert (2012) chamava de *lookalike English* a partir da paisagem linguística de Juiz de Fora, cidade no interior de Minas Gerais onde moro, trabalho e realizei meu curso de mestrado, e reexaminá-los pelas lentes das práticas translíngues (CANAGARAJAH, 2013) e do paradigma da inescrutabilidade (LEE, 2018). Ao propor o adjetivo “lookalike”, Blommaert questionava a própria condição de língua de construções elaboradas a partir de algum tipo de hibridação ao afirmar que

[T]ais pedaços do inglês [...] não são realmente inglês. Sua função não é expressar significados linguísticos coerentes através do sistema do inglês, mas sim mostrar uma consciência do possível capital social contido em formas e estruturas conectadas ao inglês¹⁹ (BLOMMAERT, 2012, p. 61).

Embora as proposições do sociolinguista belga trouxessem valiosas contribuições sobre a indexicalidade²⁰ envolvida em práticas de linguagem hibridizadas na sociedade contemporânea, penso que suas considerações sobre *lookalike English* corroboravam algumas noções oriundas do legado modernista nos estudos linguísticos, tais como o próprio entendimento de língua no artigo supracitado, a hierarquização entre diferentes idiomas e outras noções recorrentes em seu trabalho, como “competência limitada” e “práticas truncadas”, Flores e Lewis (2016) argumentam que práticas de linguagem apenas podem ser consideradas “truncadas”

problematização necessária do termo. Flores e Lewis (2016) argumentam que a noção, ao superestimar o caráter inovador da translinguagem, por exemplo, pode apagar e deslegitimar práticas de linguagem anteriores à virada translíngüística. Além disso, a noção não discute as assimetrias produzidas e perpetuadas pelo neoliberalismo que são determinantes dos processos de mobilidade de que o conceito trata.

¹⁹ Tradução minha, assim como em todas as demais citações feitas a partir de originais em inglês.

²⁰ A indexicalidade, para Silverstein (2003), é um conceito que permite discutir propriedades semióticas de fenômenos linguísticos ao relacionar sua análise microssocial à macrossocial. Disponível em: <[https://doi.org/10.1016/S0271-5309\(03\)00013-2](https://doi.org/10.1016/S0271-5309(03)00013-2)>. Acesso em 01 mar. 2022.

se houver “uma língua total que o truncamento pretende reproduzir, sendo esta uma língua nacional padronizada que continua a ser usada como uma norma não marcada para analisar as práticas linguísticas destas comunidades [cujas práticas são consideradas truncadas]” (FLORES; LEWIS, 2016, p. 108).

Ao adotar a perspectiva teórica da translinguagem, busquei evidenciar os complexos processos de negociação de significado que uma compreensão situada no tempo e no espaço, o que corresponde à ideia de repertórios espaciais de Canagarajah (2017), possibilitaria. Apontei, ainda, que tais práticas possuíam um aspecto inescrutável, ou seja, não se submetiam, necessariamente, à avaliação como legítimas ou não, considerando que a própria noção de legitimidade muitas vezes se origina em uma epistemologia normativa e hostil à diferença linguística (LEE, 2018), que posteriormente eu encontraria em Sousa Santos (2019) como uma típica epistemologia do Norte.

À época, penso que não dispunha de referências teóricas e da maturidade analítica necessárias a uma discussão mais contundente sobre o quão impregnada dos discursos da modernidade/colonialidade se encontrava a noção de *lookalike English*. Foi durante o período de cumprimento de créditos no curso de doutorado de que esta pesquisa resulta, principalmente por ocasião da disciplina *A Formação de Professores de Línguas no Brasil sob o Viés dos Estudos Pós-Coloniais: primeiras aproximações*, ofertada pela minha orientadora, Profa. Dra. Andrea Machado de Almeida Mattos, e pela Profa. Dra. Leina Jucá, que me despertei para o *Giro Decolonial* (MALDONADO-TORRES, 2011) e comecei a refletir mais atentamente sobre sua relação com os estudos sobre letramento crítico. Senti, naquele momento, como se tivesse encontrado novas peças de um quebra-cabeças que não necessariamente o completariam, mas rearranjariam de maneira radical os encaixes que eu até então havia feito. Acredito que esta pesquisa ganhava, ali, seus primeiros contornos...

Questões suleadoras e outras inquietações

Conforme apresentado na seção anterior, entendo esta pesquisa como uma ampliação do escopo de meu trabalho de mestrado. Busco oferecer, como docente-pesquisador, minha perspectiva para a discussão sobre translinguagem em contextos

escolares brasileiros em que a língua inglesa é ensinada-aprendida²¹. Se no pré-projeto de pesquisa e projeto definitivo de tese buscava questões norteadoras que me permitissem delimitar meu objeto de pesquisa e meus objetivos, nesta tese abraço questões *suleadoras*, uma valiosa contribuição freireana feita pelo Prof. Dr. Henrique Leroy, cuja disciplina *Práticas Translíngues, Transculturais e Decoloniais no Ensino de Línguas Adicionais* tive o privilégio de cursar no segundo semestre de 2019 e que, gentilmente, elaborou cuidadoso parecer sobre meu projeto final de tese em 2020, em que sugeriu o termo. O verbo *sulear* aparece no seguinte trecho de *Pedagogia da Esperança*, publicado originalmente em 1992:

Daí que minhas falas fossem sempre cortadas ou permeadas por *quer dizer, isto é*. Por outro lado, apesar de alguns anos de experiência como educador, com trabalhadores urbanos e rurais, eu ainda quase sempre partia de meu mundo, sem mais explicação, como se ele devesse ser o “sul” que os orientasse. Era como se minha palavra, meu tema, minha leitura de mundo, em si mesmas, tivessem o poder de “suleá-los” (FREIRE, 2021a [1992], p. 15, grifos no original).

O emprego de “sul” e “sulear” para indicar orientação é feito de maneira tão natural por Freire que, se não fossem as aspas, possivelmente pensaríamos que se tratavam de conceitos dicionarizadas. Conforme aprendemos nas notas de Ana Maria Araújo Freire, viúva do educador e responsável legal por sua obra atualmente, o uso dos termos, originalmente proposto pelo físico Marcio Campos, problematiza a conotação ideológica do verbo “nortear” deliberadamente: “Norte é Primeiro Mundo. Norte está em cima, na parte superior, assim Norte deixa ‘escorrer’ o conhecimento que nós do hemisfério sul ‘engolimos sem conferir com o contexto local’” (FREIRE, 2021a, p. 295). Essa escolha lexical alinha-se, portanto, à caminhada rumo ao Sul que busquei fazer durante esta pesquisa de modo a produzir conhecimento *a partir de* e *para* o contexto em que atuo como docente-pesquisador.

Penso que uma série de inquietações têm suleado esta trajetória desde a elaboração de meu pré-projeto de tese ao final de 2018. Ao revisitar minha proposta inicial de pesquisa, percebi que havia me distanciado de uma posição que hoje entendo como situada do outro lado da linha abissal: uma fronteira concreta, ainda que invisível, que “separa as sociedades e as formas de sociabilidade metropolitanas

²¹ Opto por hifenizar estes dois termos de modo a sinalizar a relação de interdependência entre os processos de ensino e aprendizagem, e não a alternância que a separação por uma barra poderia sugerir.

das sociedades e formas de sociabilidade coloniais e nos termos da qual aquilo que é válido, normal ou ético do lado metropolitano não se aplica no seu lado colonial” (SOUSA SANTOS, 2019, p. 24-25). Analiso que ao me propor, anteriormente, a discutir a “ineficiência” e o “déficit” do ensino de língua inglesa no Brasil, e sugerir que a implementação de uma pedagogia translíngua poderia representar um movimento de avanço para o ensino-aprendizagem do idioma no país, parti de uma série de premissas ontoepistemológicas do Norte, por mais que minhas ambições refletissem genuinamente meus anseios como um docente do Sul Global. Esses objetivos, hoje percebo, calcavam-se em um entendimento do processo de ensino-aprendizagem como deficitário e insuficiente *a priori*, noções amplamente informadas pela lógica neoliberal, e limitavam o potencial transformativo e transgressor da translíngua enquanto perspectiva ontoepistêmica na medida em que a concebiam como uma espécie de novo universal a ser inserido na cronologia linear do conhecimento típica da modernidade. Ao longo do processo, fui abandonando pretensões de “contribuir para o avanço do ensino de língua inglesa em contextos instrucionais português-inglês” ou para a “consolidação da orientação translíngua em sala de aula”, conforme escrevi há pouco mais de 3 anos. Enquanto relia o pré-projeto, podia imaginar a professora Leina Jucá questionando: “avanço pra quem? Pra onde?” Sinto-me aliviado por nunca ter tido que responder a esses questionamentos pessoalmente!

Que fiquem expressos meu repúdio e minha indignação com as questões estruturais e políticas que comprometem diretamente a qualidade da educação no Brasil, principalmente na rede pública após o golpe de 2016 e o desmonte por ele catalisado. As turmas volumosas, a insuficiente carga horária, a formação inconsistente de professores, a remuneração insatisfatória, a baixa importância conferida às línguas estrangeiras e as crenças perpetuadas sobre a inabilidade da escola de fazer a diferença na vida dos estudantes (BRITISH COUNCIL, 2015; GARCÍA, JOHNSON, SELTZER, 2017; ROCHA, 2010) são problemas reais que carecem de soluções urgentes. Contudo, por meio desta pesquisa, busco agir diante e apesar dessas circunstâncias, num verdadeiro exercício de pervivência docente, na esperança de que uma formação crítica de professores e estudantes possa, num futuro breve, romper com o estado de crise permanente em que a educação se encontra no país, mas, principalmente, evitar que as escolhas políticas que têm determinado substancialmente a dinâmica desses tempos sombrios sejam repetidas.

Após um período de maturação pelo qual este trabalho passou, marcado,

principalmente, pelo exame de qualificação e pela oportunidade de, no Norte geográfico, encontrar inspiração para continuar suleando minhas reflexões, analiso que a principal inquietação que moveu esta pesquisa foi discutir como a práxis da translinguagem pode ser transformada e transformativa diante dos desafios intensificados pelos tempos pandêmicos. Entendo que a perspectiva ontoepistemológica da translinguagem abre potentes caminhos teóricos e metodológicos na medida em que nos permite reconhecer a porosidade das fronteiras linguísticas, conceber relações entre idiomas de maneira não hierarquizada, combater a patologização de práticas linguísticas no ambiente escolar e, com isso, possibilitar o que chamo de *práticas de letramento crítico-decolonial*, noção central a ser desenvolvida nesta tese. Além disso, ao adotarmos a translinguagem como um paradigma de pesquisa, contemplamos a constante necessidade de reposicionamento epistemológico da LAC diante das demandas contemporâneas a que há muito nos convidam Moita Lopes (2006) e Kumaravadivelu (2012), que afirma:

O que vejo é uma profissão que continua a se embaraçar em nós terminológicos e que se distrai facilmente com soluções superficiais ao invés de confrontar as causas subjacentes que clamam por uma reconceptualização radical. Parece-me que, de modo que nossa profissão encare os desafios do globalismo de uma maneira profundamente significativa, o que é necessário é nada menos do que uma ruptura epistêmica de sua dependência dos sistemas atuais centralizados e ocidentalizados que carregam uma coloração colonial indelével (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 13-14).

A perspectiva translíngua, entendo, pode oferecer mais do que novos termos para as pesquisas em LAC e o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras; ela oferece a possibilidade de descontinuidade das próprias condições de enunciação oriundas das epistemologias do Norte e uma conseqüente desestabilização ontológica de noções fossilizadas na modernidade.

Neste trabalho, busco, portanto, adotar conceitos e métodos que me permitam sulear a discussão sobre translinguagem no Brasil, que entendo, apoiado em Alencar (2022), como um movimento de *retorno*, e não de *avanço*, à semelhança do que propõe Sousa Santos (2019) ao desenvolver a ideia de uma pesquisa de retaguarda. Espero, também, aliar-me a outros autores brasileiros que nos convidam à tonalização local dessa discussão e à contação de histórias a partir das experiências locais, conforme vemos em Rocha (2019):

Nessa ótica, pondero que se mostre tão interessante quanto desafiador pensarmos em como esse fenômeno se realiza em contextos não marcados pela ótica de um bi ou multilinguismo oficialmente reconhecido e oficializado. Como seriam os contornos de práticas translíngues em escolas regulares brasileiras, por exemplo? Que tensões emergem nessas práticas? Como afetam a vida de nossos alunos e professores? Como essas pessoas pensam e sentem a translanguagem? Como delinear, de modo mais efetivo e transformativo, políticas e práticas translíngues nesses espaços? Essas são histórias interessantes e que precisam ser contadas (ROCHA, 2019, p. 25).

No mesmo artigo em que encontramos os questionamentos acima, Rocha (2019) destaca o caráter político da translanguagem quando entendida como uma orientação epistemológica transgressiva, conforme depreendo de:

...mais importante do que definir translanguagem é tecer contornos possíveis, a fim de possibilitar a composição de uma *abordagem* ou *orientação* que, ao abraçar a multiplicidade semiótica e sociocultural das práticas de linguagens contemporâneas, revele-se também potencialmente transformativa e capaz de viabilizar o enfrentamento de discursos, práticas e políticas reducionistas e opressoras (ROCHA, 2019, p. 23).

A partir desses elementos, formulo, assim, os seguintes objetivos específicos para esta pesquisa:

- a) esboçar os contornos que práticas translíngues podem assumir no contexto escolar de uma escola pública federal brasileira a partir da minha experiência como docente;
- b) explorar as possibilidades oferecidas pela translanguagem para um letramento crítico e potencialmente decolonial a partir do ensino-aprendizagem de inglês;
- c) discutir como a noção de brechas (DUBOC, 2012), alinhada à perspectiva translíngue, pode oferecer oportunidades concretas de descontinuidade dos discursos engendrados pela modernidade e pelo neoliberalismo frequentemente endossados em contextos em que a língua inglesa é ensinada-aprendida;
- d) analisar a virada translinguística sob uma perspectiva praxiológica de modo a discutir sua dimensão política, assim como sular as reflexões sobre translanguagem a partir de uma epistemologia do Sul.

Concluo esta seção reiterando que, como um paradigma de pesquisa relativamente recente no campo da Linguística Aplicada, entendo que a translanguagem acomoda dissonâncias teórico-metodológicas e delas se beneficia em seu processo de ruptura epistêmica. Não me proponho, como já afirmei anteriormente,

a oferecer novas definições ou a esgotar o assunto, mas sim a articular, a partir de minha práxis, perspectivas teóricas e metodológicas já existentes que acredito convergir com relação ao seu entendimento como um conceito política e epistemologicamente transgressivo, e, assim, trazer provocações que julgo relevantes para a LAC diante de tempos pandêmicos. Além disso, busco, nesta pesquisa de retaguarda, abraçar a fugitividade diante dos tempos pandêmicos em que este trabalho se desenvolveu e, esperançosamente, ter agido no sentido de sua superação.

Suleando alguns conceitos...

Após ter tecido algumas considerações iniciais sobre o contexto sócio-histórico em que esta pesquisa foi desenvolvida, a que me refiro por tempos pandêmicos, apresento, nesta seção, um recorte dos outros conceitos-chave que constam do título desta tese de modo a sular as principais premissas teóricas a partir das quais este texto é construído. Ressalto que os termos aqui apresentados serão desenvolvidos mais detalhadamente nos ensaios que seguem esta introdução.

De modo a esboçar os primeiros contornos do que entendo por *translanguaging*, recupero as proposições de Lee e Dovchin (2020) sobre a virada translinguística: uma agenda de pesquisa (prefixada ou não por *trans-*) comprometida com a fluidez e negociabilidade das fronteiras linguísticas. Esse é um movimento que, independentemente dos inúmeros rótulos que lhe têm sido atribuídos nos últimos vinte anos, tais como *translanguaging* (GARCÍA; LI WEI, 2014; WILLIAMS, 1994), *translingual practice* (CANAGARAJAH, 2013)/prática translíngue (ROCHA, 2015), *metrolingualism* (OTSUJI; PENNYCOOK, 2010) e *translingualism* (LEE, 2018), dentre outros, problematizam, fundamentalmente, noções essencializadas e impregnadas das ideologias da modernidade, tais como a própria concepção de língua, e construtos correlatos como proficiência, competência, legitimidade, falante nativo etc.

Para fins analíticos, apresento, preliminarmente, uma breve distinção teórica entre os termos *prática translíngue* e *translinguagem*. Recupero a noção de “língua como prática” encontrada em Pennycook (2010), que a define como uma atividade social corporificada no tempo e no espaço. A ideia de prática é uma noção central a esta pesquisa. De modo a elucidá-la, apoio-me, principalmente, nas contribuições de

Bourdieu (1983) em seu *Esboço de Uma Teoria da Prática*. Para o autor, a prática é uma noção dialética que emerge entre uma situação específica e um *habitus*, um sistema de disposições duráveis que funciona como uma “matriz de percepção, de apreciação e de ação, que se realiza em determinadas condições sociais” (BOURDIEU, 1983, p. 19). A prática constitui-se, nesse sentido, como uma noção relacional entre as disposições sociais que engendram comportamentos e a ação que acontece diante de tais condições.

A contribuição mais relevante das formulações de Bourdieu sobre a noção de prática a este trabalho é sua dimensão social. A própria linguagem deve ser compreendida, para o autor francês, como uma práxis, ou seja, “ela é feita para ser falada, isto é, utilizada nas estratégias que recebem todas as funções práticas possíveis e não simplesmente as funções de comunicação” (BOURDIEU, 1983, p. 158). Retomarei essa discussão no terceiro ensaio, em que desenvolvo como as noções de prática e de conhecimento praxiológico podem se articular ao entendimento da translanguagem como uma teoria da prática e uma episteme transgressiva.

Ao me referir a “práticas translíngues”, coaduno com Rocha (2019), que as conceitua como “uma unidade mínima de sentido, ou seja, (...) uma unidade real da comunicação discursiva” (ROCHA, 2019, p. 22). Reitero que não utilizo o termo de modo a me referir ao *produto* de hibridação linguística, mas sim à atividade social situada no tempo e no espaço em que recursos semióticos de diferentes naturezas são mobilizados e entrelaçados para negociação de sentido.

Já pelo termo “translanguagem”, refiro-me, de modo mais amplo, a uma perspectiva ontoepistemológica que a) trata a diversidade como central nas trocas linguísticas (CANAGARAJAH, 2013); b) concebe relações entre as línguas de maneira mais harmoniosa e problematiza as ideologias por trás das fronteiras erguidas entre as línguas quando da formação dos Estados-nação; c) convida-nos a outros modos e tipos de conhecimentos linguísticos. A respeito das implicações teórico-metodológicas da virada translinguística nas pesquisas em LAC, afirmei anteriormente:

o prefixo *trans-* não sugere apenas um movimento de vai e vem entre diferentes idiomas, mas invoca “uma perturbação epistêmica das categorias atravessadas” (LEE, 2018, p. 3) e nos convida a novos conhecimentos linguísticos e novas maneiras de obtê-los, assim como relações mais pacíficas entre as línguas, que buscam desestabilizar hierarquias entre elas estabelecidas (OLIVEIRA, 2021, p. 3).

Nesse sentido, a translanguagem pode ser compreendida não só como uma perspectiva teórica que oferece uma base ontológica alternativa àquela proveniente da modernidade, como é o caso da própria orientação monolíngue. Como um conceito gerativo, a translanguagem abre, do ponto de vista epistemológico, outras formas de conhecer que não aquelas legitimadas pelas epistemologias do Norte. Ela se constitui, dessa forma, como uma perspectiva ontoepistêmica potencialmente decolonial.

No título deste trabalho, opto pelo termo *translanguaging* por algumas razões. Primeiramente, vejo a própria presença de recursos linguísticos tradicionalmente associados a diferentes línguas como uma prática bastante emblemática da natureza desta pesquisa. Além disso, aceno, por meio do termo, para o movimento contínuo de natureza autopoietica descrito por Maturana e Varela (1984), que veem de modo indissociável o conhecer do fazer linguístico, conforme depreendo de:

Por el contrario, dentro del lenguaje mismo el acto de conocer, en la coordinación conductual que el lenguaje es, trae un mundo a la mano. Nos realizamos en un mutuo acoplamiento lingüístico, no porque el lenguaje nos permita decir lo que somos, sino porque somos en el lenguaje, en un continuo ser en los mundos lingüísticos y semánticos que traemos a la mano con otros. Nos encontramos a nosotros mismos en este acoplamiento, no como el origen de una referencia ni en referencia a un origen, sino como un modo de continua transformación en el devenir del mundo lingüístico que construimos con los otros seres humanos (MATURANA; VARELA, 1984, p. 155).

García e Wei (2014), ao recuperarem as formulações de Maturana e Varela, reforçam que o termo *linguaging* “é necessário para se referir ao processo simultâneo por meio do qual nós e nossas práticas linguísticas vimos a ser, na medida em que interagimos e construímos sentido no mundo” (GARCÍA; WEI, 2014, p. 8). Essa perspectiva se articula com a noção de prática também encontrada em Bourdieu (1983), Pennycook (2010) e Canagarajah (2013) já citadas. Ainda sobre o processo autopoietico de que nos falam Maturana e Varela, Leroy (2021) afirma que “[o] linguajamento é uma forma de viver, uma ação humana contínua interminável e não-terminada, que sempre ocorre em um contexto específico (LEROY, 2021, p. 173).

Assim, opto pelo termo *translanguaging* para me referir a duas dimensões complementares da perspectiva translíngue. A primeira é de ordem teórica, a partir da qual concebemos a língua como um processo *contínuo* de negociação de significados que sempre ocorre em relação a determinadas condições sociais num dado espaço e tempo. A segunda, de ordem epistemológica, convida-nos a um exercício de

desestabilização profunda das categorias analíticas estabelecidas na/pela modernidade ainda amplamente encontrada nos estudos linguísticos, inclusive naqueles que se debruçam sobre as relações entre linguagem e sociedade. Recupero, ainda, a polissemia do termo em inglês: como substantivo, *language* pode se referir à língua ou linguagem; como verbo, ao fazer linguístico de que nos falamos Maturana e Varela (1984), García e Wei (2014) e Leroy (2021, 2022). Ao optar pela estrutura do gerúndio, reforço a ideia de continuidade que mencionei anteriormente.

O segundo conceito para que o título desta tese aponta é a noção de brecha. Este é um elemento central nas contribuições de Duboc (2012) para os estudos sobre LC no Brasil. A pesquisadora, em sua tese de doutorado, desenvolve o conceito de brechas como

...as oportunidades emergentes na prática pedagógica, momentos em que o docente oferece aos alunos aquilo que Jordão (2010) chama de 'encontros com a diferença' com vistas a possibilitar a transformação dos sujeitos envolvidos naquelas práticas sociais diante da confrontação de saberes (DUBOC, 2012, p. 94).

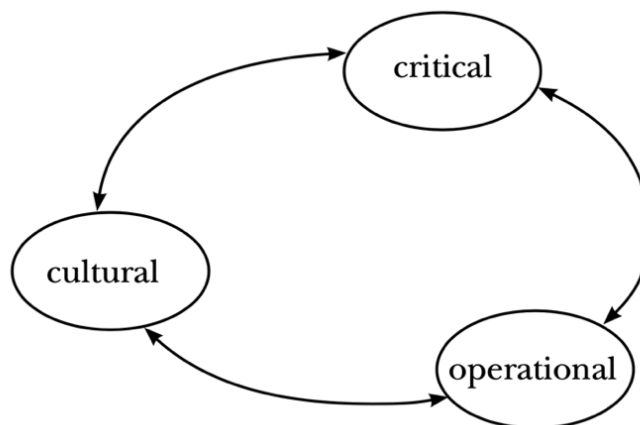
A ideia de brecha está diretamente relacionada ao que Duboc (2012) entende por "atitude curricular", ou seja, a postura assumida pelos educadores diante das demandas do currículo e as possibilidades que dele emergem de "desconstrução de saberes tomados como universais e estanques" (DUBOC, 2012, p. 71), o que se alinha à opção decolonial de que nos fala Mignolo e à própria noção de fugitividade encontrada em Butler (2022).

Em contextos de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, entendo que as brechas se constituem como todas as possibilidades abraçadas de problematização das ideologias modernas que deram origem a discursos totalizadores e hegemônicos característicos da orientação monolíngue. Tais discursos, atualmente repaginados em consonância com o projeto neoliberal, ainda hoje sustentam a propagação do inglês como *lingua franca* (ELF), que entendo, a partir das proposições de Seidlhofer (2005), Jenkins (2006) e Mauranen (2017), como uma língua utilizada com propósitos veiculares entre falantes de diferentes idiomas. O que as propostas em ELF se esquivam de discutir, assim como outros modelos que buscam dar conta da propagação do inglês como língua global, são as motivações políticas e econômicas por trás deste processo. Penso que a translinguagem, enquanto perspectiva ontoepistêmica, abre potentes brechas para a reflexão crítica sobre as relações de

poder imbricadas no status global atribuído à língua inglesa nos contextos em que o idioma é ensinado-aprendido.

É nesse sentido que proponho o termo *crítico-decolonial*, noção que emerge a partir da aproximação teórica entre as propostas em Letramento Crítico (LC) e do Giro Decolonial, que desenvolvo no segundo ensaio. Por ora, abordo os dois conceitos de maneira isolada de modo a delinearlos teoricamente. Por LC, refiro-me, preliminarmente, a um dos componentes do modelo tridimensional proposto por Durrant e Green (2000), que considera suas dimensões *operacional*, *cultural* e *crítica*:

Figura 2 – modelo tridimensional de letramento



Fonte: DURRANT; GREEN, 2000, p. 91.

Para Mattos (2015), a dimensão crítica, no contexto da sala de aula, é aquela que “...permite que os aprendizes percebam as diferentes perspectivas que eles próprios utilizam para construir significados e compreender o mundo ao seu redor, desafiando suas próprias pressuposições e as de outras pessoas” (MATTOS, 2015, p. 262), ou seja, incita à formulação de um pensamento reflexivo sobre como as relações de poder são socialmente estabelecidas e engendram os significados construídos do mundo ao nosso redor. À semelhança da noção de brecha, destaco o caráter dialético da perspectiva crítica, que, ao posicionar os indivíduos, seus saberes e visões de mundo frente ao outro, enseja encontros com as diferentes formas de ser/estar no mundo e conhecê-lo; nesse ponto, percebo uma primeira aproximação entre o LC e o Giro Decolonial. De modo a compreender este último termo, julgo pertinente delinear alguns conceitos a partir dos quais a ideia de decolonialidade é desenvolvida.

Inicialmente, apresento uma distinção teórica entre colonialidade e

colonialismo. Por este, refiro-me à relação tácita de dominação cultural, social e política imposta pelos europeus aos continentes por eles invadidos (QUIJANO, 2010). Contudo, mesmo após o rompimento do aspecto formal e explícito da dominação europeia por ocasião da independência das colônias, a principal estrutura de dominação e exploração com que o colonialismo operou manteve-se ativa: a *colonialidade*, uma agenda oculta e obscura produzida para a sustentação dos ideais da modernidade (MIGNOLO, 2018), que continuou atuando plenamente suprimindo e subjugando outras maneiras de ser, de se conhecer e de se pensar relações de poder que não aquelas eurocêntricas.

O fim do colonialismo, dessa forma, é ilusório, pois conforme alerta Sousa Santos (2020), ele “dissimulou o seu desaparecimento com as independências das colônias europeias, mas, de facto, continuou metamorfoseado de neocolonialismo, imperialismo, dependência, racismo, etc” (SOUSA SANTOS, 2020, s. p.). Se nos empenhamos em compreender como a colonialidade opera a fim de nos tornarmos independentes dela, julgo relevante, na condição de pesquisadores em LAC e, no meu caso específico, também de docente de língua inglesa, questionarmos o papel que o idioma tem desempenhado nas dinâmicas coloniais da contemporaneidade e suas implicações para o processo de ensino-aprendizagem da língua. Ao optar pela decolonialidade como alternativa ao par modernidade/colonialidade, penso ingressar no movimento de resistência teórica/prática, política e epistemológica que Maldonado-Torres nomeia de Giro Decolonial (MALDONADO-TORRES, 2011), termo proposto na conferência “Mapping the Decolonial Turn: Trans/Post Continental Interventions in Philosophy, Theory, and Critique” realizada em 2005 na Universidade da Califórnia, em Berkeley. No segundo ensaio, detalho melhor a ideia do Giro Decolonial e proponho algumas articulações entre este movimento e o LC.

... e métodos

Após ter esboçado alguns contornos do contexto sociopolítico em que esta pesquisa se insere, suas questões suleadoras e principais premissas teóricas, apresento, nesta seção, as escolhas metodológicas feitas e o contexto a partir dos quais este trabalho se desenvolveu.

Oriento esta pesquisa por uma abordagem majoritariamente qualitativa, que compreendo nos termos de Denzin e Lincoln como uma investigação que

tem foco multimétodo, envolve uma abordagem naturalista e interpretativa de seu assunto. Isso significa que pesquisadores qualitativos estudam coisas em seus cenários naturais, empenhando-se em compreender, ou interpretar, fenômenos em termos dos significados que as pessoas lhes atribuem (DENZIN; LINCOLN, 1994, p. 2).

Acredito que tal abordagem se alinha aos principais objetivos deste trabalho na medida em que me proponho a observar e compreender fenômenos a partir de uma perspectivaêmica nos contextos reais em que ocorrem, o que, no caso específico desta pesquisa, corresponde ao ambiente escolar em que atuo. Isso me permite ocupar uma posição de investigador-envolvido que é bem-vinda nas epistemologias do Sul, a que não se aplicam os paradigmas modernos e positivistas que pressupunham uma relação de imparcialidade e neutralidade do pesquisador com seu objeto de estudo, conforme aponta Sousa Santos (2019).

O papel de pesquisador *bricoleur*, dentro desse paradigma, não é nenhuma inovação. Tradicionalmente, essa noção evocava a realização de uma bricolagem metodológica a partir da articulação de diferentes procedimentos investigativos de modo a orientar a busca por respostas para as inquietações do pesquisador, o que, recuperando a etimologia do termo em francês, sugere uma espécie de trabalho manual (KINCHELOE et al., 2018) a que informalmente nos referimos como “Do-It-Yourself (DIY)” ou “faz-tudo”, em alusão à versatilidade e criatividade necessárias a esta prática. Diante das questões com que as ciências humanas lidam na contemporaneidade, o papel do pesquisador *bricoleur* também experimenta uma atualização a fim de elucidar sua tarefa diante das configurações sociais atuais, que passa a ser “de atacar esta complexidade [social], revelando artefatos de poder e cultura invisíveis e documentando a natureza de sua influência [do pesquisador] não apenas em seus trabalhos, mas na academia em geral” (KINCHELOE et al., 2018, p. 432).

Durante os três primeiros anos deste trabalho (2019-2022), orientei esta pesquisa, conforme sugeriam Denzin e Lincoln (1994), por uma abordagem multimétodos, que compreendo a partir de Morse (2003) como a combinação de duas ou mais estratégias metodológicas adotadas no sentido de se produzir registros mais

ricos e de se acessar diferentes perspectivas envolvidas no contexto pesquisado. Supus que tal abordagem ofereceria um caminho metodológico sólido que me permitisse articular diferentes práticas investigativas de modo coeso. Contudo, ao apresentar algumas reflexões preliminares desta pesquisa no XII Seminário de Teses e Dissertações (SETED) do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (POSLIN) da UFMG, em dezembro de 2021, o Prof. Dr. Marco Túlio de Urzêda Freitas, debatedor responsável pela sessão, contribuiu com uma importante provocação para o desenvolvimento da tese, em que sugeriu a adoção do prefixo *trans-* em vez de *multi-* também na metodologia do trabalho. Desde então, tenho amadurecido e desenvolvido a ideia de uma pesquisa *transmétodo*.

Por meio deste termo, busco referir-me a uma orientação metodológica que dialoga com o movimento de ruptura epistêmica de que nos fala Kumaravadivelu (2012), em que o prefixo *trans-*, nos termos de Lee (2018),

ao invés de sugerir algo como um movimento de vai-e-vem, como em transferir, transporte, transição ou tradução, evoca um rompante epistêmico das categorias sendo atravessadas, assim como em transgênero, transsubstancial, ou, obviamente, translíngue (LEE, 2018, p. 3).

Para Morse (2003), uma abordagem multimétodos implicaria a necessidade de se executar diferentes procedimentos metodológicos qualitativos em sua totalidade, assim como estabeleceria uma relação hierárquica entre eles. Ao propor uma perspectiva *transmétodo*, abro-me à possibilidade de mobilização de diferentes estratégias interpretativas e analíticas de modo transversal e não hierarquizado, permitindo e explorando não só as interseções entre elas de maneira contingente e dinâmica, mas também o exercício de desobediência à rigidez, ao positivismo e ao utilitarismo científicos típicos das epistemologias do Norte. Uma abordagem *transmétodo*, a meu ver, envolve três características principais: a) a transgressão de limites disciplinares de modo a permitir um envolvimento ainda maior da LAC com outras ciências sociais, promovendo, assim, uma pesquisa mais socialmente crítica e engajada; b) o exercício contínuo de problematização e desestabilização de construtos teórico-metodológicos na LAC necessárias ao premente movimento de ruptura epistêmica no campo; c) a adoção de um pensamento fronteiriço (ESCOBAR, 2004; MIGNOLO, 2018) e fugitivo (BUTLER, 2022), que nos permita a desvinculação dos modos de saber legitimados pelas epistemologias do Norte a partir das

experiências e necessidades do Sul.

As principais estratégias investigativas e analíticas mobilizadas nesta pesquisa originaram-se de três caminhos metodológicos diferentes que se entrelaçaram profundamente no curso do trabalho: a PesquisaAção (MATTOS, 2004; MCNIFF, WHITEHEAD, 2010), a pesquisa narrativa (BARKHUIZEN; BENSON; CHIK, 2014; NACARATO, 2018; PASSEGGI, 2018) e a autoetnografia (ADAMS; ELLIS; JONES, 2016; KRESS, 2010). Apesar de suas diferenças teóricas e analíticas, essas três orientações metodológicas convergem no que diz respeito ao envolvimento dos participantes da pesquisa, incluindo o pesquisador, com o objeto de estudo; ao protagonismo dos sujeitos envolvidos na investigação e à maneira subjetiva como registros são produzidos e analisados. A autoetnografia e a pesquisa narrativa forneceram estratégias particularmente interessantes no sentido de se produzir conhecimento *com*, e não *sobre*, os participantes, assim como me permitiu acessar a maneira como suas experiências e identidades são construídas e representadas por meio de suas práticas linguísticas, o que penso alinhar-se a uma epistemologia do Sul.

As narrativas e as notas autoetnográficas informaram e reconfiguraram os ciclos da PesquisaAção, que serão apresentados no ensaio IV, assim como o detalhamento dos demais procedimentos metodológicos. Conforme nos explica Mattos (2004), a PesquisaAção visa a um encurtamento da distância entre os resultados da pesquisa e a realidade das salas de aula. Penso que seu componente reflexivo e o envolvimento dos estudantes no processo contemplam a dimensão crítica que conduz este trabalho. Além do mais, creio que a PesquisaAção representa uma potente opção praxiológica para uma pesquisa em LAC, que permitiu o importante exercício da fugitividade neste trabalho diante de tempos como os atuais.

O docente-pesquisador

Ocupo dois *loci* distintos que percebo como complementares e interconectados nesta pesquisa: sou um docente-pesquisador. Apesar de esta sobreposição de papéis ter-se revelado extenuante em muitos momentos ao longo dos últimos quatro anos, acredito que ela me permitiu, conforme afirmei anteriormente, não só o exercício da esperança em meio a tempos sombrios, mas também da fugitividade e da

transformação do medo em ação. A posição de “investigador envolvido” (SOUSA SANTOS, 2021, p. 213) permitiu-me, a meu ver, experimentar na prática a opção pela decolonialidade nesta empreitada na medida em que busquei me distanciar das dicotomias epistemológicas ocidentocêntricas, tais como sujeito/objeto, conhecedor/conhecido, teoria/prática, e ingressar num processo de *conhecer-com*, e não *conhecer-sobre*, durante este trabalho. De modo a me posicionar como docente-pesquisador, apresento, a seguir, uma breve narrativa sobre minha formação acadêmica e profissional, que acredito ser elucidativa de como os caminhos tomados neste trabalho foram informados pelas minhas próprias experiências pessoais.

Formalmente, minha trajetória como professor iniciou-se em 2004, quando fui contratado como estagiário, aos 17 anos de idade, pela primeira escola que se denominava bilíngue na cidade de Juiz de Fora. À época, ainda no primeiro ano de graduação em Letras, ter a oportunidade de vivenciar *in loco* uma proposta de ensino de língua inglesa considerada arrojada e vanguardista foi determinante para grande parte das escolhas acadêmicas e profissionais que eu faria posteriormente. A proposta pedagógica da escola baseava-se na Abordagem Natural (KRASHEN, 1983), que, em linhas gerais, buscava oferecer aos estudantes momentos altamente contextualizados de exposição à língua inglesa e criar oportunidades para aquisição e produção de linguagem de maneira natural. Essa experiência profissional ia de encontro a muitas das teorias, metodologias e abordagens com que tinha contato, de maneira teórica, na faculdade. Era extremamente desafiador trabalhar *em* inglês, e não *com* inglês, com uma faixa etária tão jovem – as turmas do programa bilíngue recebiam crianças a partir de 3 anos de idade, com quem qualquer tipo de reflexão metalinguística não faria sentido. Ao mesmo tempo, perceber como as crianças desenvolviam seus repertórios linguísticos de modo espontâneo e natural era satisfatório e motivador.

Pouco tempo depois, em 2006, ainda cursando a graduação, fui contratado por um curso de inglês que adotava abordagem similar. Ao mesmo tempo em que atuar em duas instituições que até os dias atuais são reconhecidas por seu pioneirismo e qualidade na educação bilíngue na cidade, reconheço, hoje, que constantemente me sentia linguisticamente inferior e deficitário, principalmente quando me comparava aos colegas docentes que haviam tido a famigerada experiência de “morar fora”, uma oportunidade que eu até então não havia tido. Decidi, à época, que, quando terminada a graduação, passaria um tempo estudando e vivendo nos Estados Unidos, e comecei

a me planejar financeiramente para concretizar esse objetivo. Assim, em 2009, mudei-me para Boston, onde estudei em uma escola de inglês para estrangeiros e trabalhei informalmente por alguns meses. Lembro-me que, ao chegar nos Estados Unidos, fui tomado por uma espécie de síndrome do impostor muito grande nas primeiras semanas. Não me percebia como um falante legítimo da língua, e me sentia validade toda vez que não tinha minha nacionalidade imediatamente reconhecida pelo meu sotaque. Em vários momentos, deixei de participar em interações sociais por medo e insegurança. Em retrospecto, vejo o quão impregnadas da orientação monolíngue minhas crenças estavam e como elas me silenciavam.

Ao retornar para o Brasil em 2010, percebi um ganho de autoestima considerável. Não sou capaz de mensurar até que ponto ele refletia um incremento real do meu repertório linguístico – arrisco a dizer que mínimo. Entretanto, não ter a chancela de “ter morado fora” não mais me incomodava, e percebo que a partir daquele momento comecei a me considerar um falante e um professor de inglês “mais legítimo”. Hoje, entendo como essa percepção se encontrava profundamente marcada pela colonialidade em seus muitos níveis, principalmente a da linguagem.

Defini que meu próximo objetivo profissional seria retornar ao ambiente acadêmico para realização do curso de mestrado, mas conciliar uma alta carga horária na iniciativa privada com as demandas de um curso de pós-graduação não é tarefa fácil. Em muitos casos, como no meu, foi praticamente impossível. Não oferecer ampla disponibilidade de carga horária para os cursos e escolas particulares implica uma redução na remuneração muitas vezes insustentável. Cheguei a realizar a inscrição na seleção para o mestrado na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) duas vezes, mas desisti do processo. Não via possibilidades concretas de ingressar no curso. Em 2013, uma ex-professora da escola federal onde realizei o ensino fundamental II e primeiro ano do ensino médio de 1997 a 2001, informou-me sobre um edital referente a concurso público para professor de inglês na mesma instituição. Realizei, reticente, minha inscrição, pois me julgava pouco preparado e qualificado para participar do processo seletivo. Felizmente, fui aprovado e ingressei na carreira de professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no estabelecimento em 2014, onde atuo profissionalmente até hoje.

Esta nova etapa da minha vida profissional finalmente me permitiu retomar meus planos de continuar minha formação acadêmica. Realizei o curso de mestrado entre os anos de 2016 e 2018 na UFJF e, um mês após ter concluído o programa,

decidi participar da seleção para o doutorado na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Na terceira seção desta introdução (*Os primeiros passos rumo ao Sul*), refleti sobre como vejo minha jornada no curso de doutorado como um desdobramento natural de minha pesquisa de mestrado. Hoje, entendo que conduzir uma pesquisa em LAC em um contexto como a escola em que atuo permitiu-me não só construir significados para a minha prática docente, principalmente durante os últimos quatro anos, mas também agir por meio do meu trabalho diante dos inúmeros desafios que os tempos como os atuais impõem.

O contexto

A escola em que os registros desta pesquisa foram produzidos oferece o segundo ciclo do ensino fundamental e o ensino médio. Por motivos de confidencialidade de informações e anonimato no tratamento dos dados, alguns detalhes institucionais precisarão ser omitidos. Como uma instituição pública federal, conta com aporte financeiro, infraestrutura e condições de trabalho significativamente superiores à média das escolas públicas municipais e estaduais. Apesar de, no curso deste trabalho, ter lecionado em diferentes séries escolares, tenho atuado mais especificamente no 3º ano do ensino médio desde 2016. Esta é uma faixa etária com que tenho bom entrosamento e julgo experimentar boa comunicação. Como ex-aluno da instituição, percebo-me sensível a muitas questões vivenciadas pelos estudantes em função da minha própria experiência como discente, e procuro oferecer um espaço de acolhimento e escuta ativa em minhas aulas.

O projeto pedagógico²² (PP) do sistema a que a escola está vinculada o define como

...estabelecimentos de ensino de educação básica, [...], apresentando regime jurídico diverso dos estabelecimentos públicos pertencentes ao sistema regular de ensino, o que caracteriza – segundo relatório do Ministro do Supremo Tribunal Federal em julgamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade no 5.082 (ADI 5.082/18 DF) – uma natureza *sui generis* (Projeto Pedagógico 2021-2025, p. 14-15, grifo no original).

Do excerto acima, destaco duas características que julgo particularmente

²² Documento de acesso público disponível em: <<http://tinyurl.com/34jk4nnt>>. Acesso em 01 mar. 2023.

importantes para a compreensão do contexto em que parte da pesquisa se desenvolveu. A primeira distingue duas vertentes para o ensino no estabelecimento: a preparatória e a assistencial. Esta se encontra diretamente relacionada, segundo o PP em questão, à própria gênese do sistema, que tem por finalidade prática atender aos dependentes dos servidores que nele atuam profissionalmente. De acordo com o projeto pedagógico vigente, a vertente assistencial é, hoje, a tônica do sistema. A outra vertente é a preparatória, que o mesmo PP compreende em termos *lato* e *stricto*: o primeiro diz respeito à preparação para a vida, capacitando “os discentes à busca ética da felicidade e da realização pessoal, entendendo como *em aberto* esta capacitação” (Projeto Pedagógico 2021-2025, p. 15, grifo no original). Há uma nota de rodapé explicativa para a expressão grifada: “*Em aberto*, porque não se destina a um fim previamente definido [...], mas à pluralidade de prosseguimentos possíveis dos estudos ou, até mesmo, ao seu não prosseguimento” (Projeto Pedagógico 2021-2025, p. 15). O sentido *stricto* do ensino preparatório está relacionado, portanto, à continuidade dos estudos após a educação básica por meio do ingresso em instituições de ensino superior.

Outra característica presente no PP que julgo importante para a compreensão deste contexto é o fato de ele ser caracterizado como *sui generis*, expressão de origem latina que significa “de seu próprio gênero”. Tal entendimento foi corroborado em 2018 pelo ministro do STF Edson Fachin no relatório de seu voto sobre a Ação Direta de Inconstitucionalidade 5082/18 referente à cobrança de quotas mensais escolares destinadas a prover despesas gerais de ensino. Em seu voto, o ministro Fachin afirma, a respeito das particularidades do sistema,

...tenho convicção que subsiste fundamento para afirmar as peculiares [do sistema] em relação ao gênero dos estabelecimentos oficiais de ensino, o que coloca aqueles em situação apartada em relação ao sistema regular de ensino. Firma-se tal posição com base em elementos éticos, fiscais, legais e institucionais os quais passam a serem melhor discriminados (BRASIL, 2018).

Este entendimento posiciona a instituição de maneira singular no sistema público de ensino básico, mesmo em relação a outras escolas federais como Institutos Federais, colégios de aplicação vinculados a universidades e demais escolas federais, como o Colégio Pedro II. Nesse sentido, penso que conduzir uma pesquisa desta natureza em um contexto com as peculiaridades identificadas acima constituiu-se

como uma práxis bastante singular especialmente diante do contexto descrito no início desta introdução. Reitero, para fins éticos e legais, que todas as reflexões formuladas nesta pesquisa são de minha inteira responsabilidade e encontram amparo legal no inciso IX do artigo 5º da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, segundo o qual: “é livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença” (BRASIL, 1988) assim como nos incisos II, que versa sobre a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, e o III, que assegura que o ensino seja ministrado com base no pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino. Em hipótese alguma as reflexões aqui apresentadas refletem posicionamentos de ordem institucional, política ou filosófica da instituição a que me encontro vinculado funcionalmente.

O PP do sistema destaca, também, a perspectiva dos multiletramentos como um dos pilares de seu currículo. No documento, encontramos:

A perspectiva dos Multiletramentos está ligada diretamente à importância e ao papel que a leitura e a escrita exercem na sociedade em suas atividades cotidianas, ou seja, nas práticas sociais que regem o dia a dia de uma sociedade sujeita a mudanças tecnológicas e sociais. O ato de ler articula diferentes modalidades de linguagem além da escrita como a imagem, a fala e a música, ampliando as maneiras de compartilhar informações e conhecimentos, além da capacidade de ler e produzir textos (Projeto Pedagógico 2021-2015, p. 31).

Apesar de o excerto acima não fazer referência ao LC em específico, a necessidade de se fomentar o pensamento crítico e autônomo é mencionada em outros trechos do PP, como vemos no terceiro objetivo que consta de seus pressupostos filosóficos: “desenvolver no aluno a **visão crítica** dos fenômenos políticos, econômicos, históricos, sociais e científico-tecnológicos, ensinando-os, pois, a aprender para a vida e não mais, simplesmente, para fazer provas” (Projeto Pedagógico 2021-2015, p. 21, grifo meu); em sua concepção de ensino, especialmente em relação à modalidade híbrida: “Assumindo o ensino híbrido, a partir de 2021, busca-se aprender e ensinar com tecnologias, sempre tendo como alvo um aluno ativo, **autônomo e crítico**” (p. 29, grifo meu), assim como nos objetivos traçados para o Ensino Médio a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), conforme vemos em: “o aprimoramento do educando como pessoa humana,

incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do **pensamento crítico**” (Projeto Pedagógico 2021-2025, p. 44, grifo meu). Entendo, dessa forma, que o desenvolvimento do pensamento crítico está previsto no próprio PP do sistema, o que ampara as práticas de letramento propostas por esta pesquisa.

Com relação ao ensino de línguas estrangeiras modernas (LEM) em específico, analiso que ao ensino de inglês é conferida grande ênfase. O PP prevê o seguinte para a disciplina:

O ensino de Língua Inglesa [...] deve promover o desenvolvimento da competência comunicativa, assim como da competência plurilíngue e pluricultural, considerando as competências sociolinguística, gramatical, discursiva e estratégica, visando a formar cidadãos capazes de usar a língua para propósitos de comunicação e para o estabelecimento de relações interpessoais em um mundo globalizado, ampliando assim o seu acesso à ciência, a novas tecnologias e ao conhecimento cultural. Dessa forma, o ensino da Língua Inglesa visa ao desenvolvimento de competências e habilidades, à luz da interdisciplinaridade, da multimodalidade e do multiletramento, que favoreçam a autonomia e a capacidade dos discentes de solucionar problemas e agir no mundo (Projeto Pedagógico 2021-2025, p. 38).

Destaco do trecho acima o enfoque dado ao desenvolvimento da competência plurilíngue e pluricultural com vistas à participação autônoma em práticas sociais mediadas pela linguagem, que deve contemplar, nos termos do PP, a interdisciplinaridade, a multimodalidade e os multiletramentos, o que também informou as práticas de letramento propostas nesta pesquisa.

Com relação à configuração do trabalho e organização do currículo no ensino fundamental, as séries devem ser niveladas e divididas em turmas menores do que as regulares (que, de acordo com o PP, devem ter o máximo de 30 estudantes, salvo situações extraordinárias). Na prática, as turmas de língua inglesa do ensino fundamental têm entre 16-25 alunos. Os alunos se deslocam até salas de aula específicas para ensino de idiomas, equipadas com computadores, projetores, lousas interativas e aparelhos de som. Os níveis são definidos de acordo com o *Common European Framework of Reference For Languages*²³, e abarcam do nível A1 até o B1. Cada nível é subdividido em duas partes, A e B, trabalhadas ao longo de dois anos letivos. Há a oferta de pelo menos dois níveis por série, de modo a contemplar alguma

²³ Padrão utilizado internacionalmente para descrição de habilidades e competências linguísticas. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/quadro-comum-europeu-de-referencia-para-linguas-cefr>. Acesso em 1 fev. 2022.

variação da experiência prévia dos estudantes com o inglês. O currículo e a organização do ensino são atualizados com alguma frequência, em média a cada dois anos.

Durante o desenvolvimento desta pesquisa e produção de parte dos registros, a modalidade e a dinâmica das aulas do ensino médio foram alteradas substancialmente em duas ocasiões. Na primeira, no segundo semestre de 2019, determinou-se que as séries do ensino médio deixassem de ser niveladas e o trabalho passou a ser realizado de acordo com uma abordagem instrumental nas próprias salas de aula regulares, com foco na preparação dos estudantes para os diversos concursos a serem realizados ao longo e ao final do ensino médio, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o que estava alinhado à vertente preparatória do ensino. As diretrizes então estabelecidas preconizaram a leitura e interpretação de textos e enfoque nos aspectos formais da língua, excluindo do currículo o desenvolvimento da oralidade. No caso específico das turmas do 3º ano do ensino médio com que trabalhei no período de 2020-2022, foi adotado, dentre as opções ofertadas pela diretoria a que os colégios do sistema estão subordinados, o terceiro volume do livro didático *Access* (BARROS, 2016), da editora Richmond. Apesar de adequado à proposta de trabalho vigente, julgo que o material, desde sua adoção, mostra-se por vezes desatualizado, haja vista sua publicação em 2016, e frequentes esforços no sentido de adaptar às discussões propostas pelo livro à atualidade tem sido cada vez mais necessários.

A segunda alteração, bem mais significativa, ocorreu por ocasião do início da pandemia de Covid-19, que acarretou a suspensão das aulas presenciais de março de 2020 até agosto de 2021. Durante grande parte desse período, as aulas foram realizadas virtualmente por meio de videochamadas utilizando a plataforma *Meet*²⁴. As aulas foram retomadas no formato híbrido em 31 de agosto de 2021, quando as turmas foram divididas em metades que se alternavam semanalmente entre as modalidades presencial e remota.

Outros detalhes mais específicos do contexto da pesquisa serão apresentados oportunamente no ensaio IV, em que discuto alguns registros produzidos ao longo dos ciclos da PesquisaAção, organizados ao longo dos quatro anos deste trabalho: ciclo 1 (2019), ciclo 2 (2020), ciclo 3 (2021) e ciclo 4 (2022).

²⁴ Plataforma da empresa Google lançada em 2017 que oferece serviços de videochamadas. Disponível em: <https://meet.google.com>. Acesso em 1 fev. 2022.

Os participantes

Uma Pesquisa crítica, explicam-nos Kincheloe et al. (2018), destaca o protagonismo dos estudantes e os posiciona como co-pesquisadores engajados com questões políticas e sociais mais amplas. O deslocamento dos estudantes da posição de objeto de pesquisa para a posição de sujeitos-participantes e co-pesquisadores está diretamente relacionado à orientação epistemológica deste trabalho no sentido de se produzir conhecimento *com*, e não *sobre*, os estudantes. Esse reposicionamento, por sua vez, abre outras possibilidades ontológicas na medida em que as premissas das quais parto como docente-pesquisador são constantemente colocadas em atrito com aquelas dos outros sujeitos-participantes da pesquisa, que, ao serem envolvidos nesse processo, passam a perceber que o docente não apenas confia em seu engajamento nas investigações, mas em sua própria práxis (Kincheloe et al., 2018). Desse modo, entendo que, nesta pesquisa, os participantes desempenharam o papel de discentes-pesquisadores²⁵.

Durante o primeiro ciclo deste trabalho (2019), os estudantes cursavam o 2º ano do ensino médio, e, nos outros três, o 3º ano. Apenas os participantes com 18 anos completos no momento de elaboração desta tese foram convidados a participar como discentes-pesquisadores mediante assinatura de termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), disponível no apêndice A, em que foram informados sobre os dados a serem utilizados (respostas a questionários, atividades realizadas em sala e na plataforma virtual e as notas feitas pelo pesquisador), a finalidade da pesquisa e a maneira com que seus dados e respostas seriam tratados.

Os participantes apresentavam repertórios linguísticos e socioculturais bastante variados. As turmas eram significativamente heterogêneas e, desde a implementação do trabalho para fins específicos no começo de 2020, as diferenças de experiências prévias com a língua inglesa evidenciaram-se. Outras informações sobre o perfil dos participantes serão apresentadas ao longo do ensaio IV, em que cada ciclo da Pesquisa será analisado.

²⁵ Por se tratar de pesquisa em que a fonte primária de informação é o ser humano, o projeto foi previamente enviado para aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFMG, por meio de sua vinculação ao projeto principal intitulado “Letramentos, Cidadania e Justiça Social: Novos Caminhos para a Educação Crítica no Brasil”, que tem como investigadora principal a Professora Dra. Andréa Machado de Almeida Mattos e foi aprovado pelo CEP em 16/01/2020, sob o CAAE de número 23101119.1.0000.5149.

A organização da tese

Encerro esta introdução explicitando a lógica por trás da elaboração desta tese e apresentando sua organização. Neste primeiro momento, busquei delinear o contexto em que essa pesquisa se desenvolveu e apresentar os elementos formais constitutivos de um texto desta natureza, tais como motivação da pesquisa, sua justificativa, seus objetivos e dados sobre o pesquisador e os participantes, ainda que de maneira indireta. Contudo, como uma tese que não se pretende *útil*, que resulta de uma pesquisa transmétodo e busca trazer provocações às práticas científicas cristalizadas pelas epistemologias do Norte, penso que as reflexões a serem compartilhadas neste texto, dado seu caráter subjetivo, seu viés interpretativista, seu cunho inquisitivo e não exaustivo, sua natureza indisciplinar e contingencial, encontram em um tom ensaístico uma forma mais adequada ao seu conteúdo. Conforme nos explica Adorno (2003) sobre esse gênero literário,

o ensaio não segue as regras do jogo da ciência e da teoria organizadas, segundo as quais, como diz a formulação de Spinoza, a ordem das coisas seria o mesmo que a ordem das idéias. Como a ordem dos conceitos, uma ordem sem lacunas, não equivale ao que existe, o ensaio não almeja uma construção fechada, dedutiva ou indutiva. Ele se revolta sobretudo contra a doutrina, arraigada desde Platão, segundo a qual o mutável e o efêmero não seriam dignos da filosofia; revolta-se contra essa antiga injustiça cometida contra o transitório, pela qual este é novamente condenado no conceito (ADORNO, 2003, p. 25).

Interessam-me, em especial, as proposições de Adorno no sentido de que o ensaio, enquanto gênero, não se submete às regras do jogo da ciência positivada ao se comprometer com o mutável e o efêmero, o que penso alinhar-se naturalmente com o tom das considerações apresentadas aqui. Assim, organizo esta tese, além desta introdução, em outros cinco ensaios. Os três primeiros têm enfoque teórico-metodológico, enquanto os dois últimos apresentam, de maneira mais prática, as reflexões elaboradas ao longo do trabalho.

No ensaio I, “GIVE SOUL BACK INTO EDUCATION”, discuto, a partir de Brown (2019), Laval (2019, 2020) e Safatle et al. (2022), como os ideais e discursos do neoliberalismo têm atravessado e preenchido o ambiente escolar e nele gerenciado o estado permanente de crise típico desse modelo socioeconômico. A partir de hooks (2017, 2020), Freire (2021a, 2021b) e Geraldi (2015), construo um entendimento de

aula como um acontecimento transgressivo que penso ser potencialmente transformativo diante dos discursos dominantes e hegemônicos perpetuados pelo neoliberalismo, especialmente perniciosos em tempos pandêmicos.

No ensaio II, intitulado “FALE A MINHA LÍNGUA”, discuto, principalmente a partir de Escobar (2004), Quijano (2005, 2014), Maldonado-Torres (2011), Mignolo (2018) E Walsh (2018), como o Giro Decolonial e as propostas em LC (DURRANT; GREEN, 2000; LANKSHEAR; SNYDER; GREEN, 2000; MATTOS, 2011, 2015) podem ser compreendidos e relacionados um ao outro em função de seu comprometimento com a teoria crítica.

No terceiro ensaio, “Language Warriors”, desenvolvo, a partir de Bourdieu (2013a, 2013b, 2015), meu entendimento da perspectiva praxiológica da translíngua. Ainda sobre a virada translíngua na LAC, discuto, apoiado em Canagarajah (2013, 2017), Daniels e Sterzuk (2022), Flores e Lewis (2016), García e Sanchez (2022), Jaspers (2017), Lee (2018), Lee e Dovchin (2020), Leroy (2021, 2022) e Rocha (2019), como a orientação translíngua pode explorar brechas (Duboc, 2012) para práticas de letramentos crítico-decoloniais mediadas em inglês.

No quarto ensaio, “Amar e mudar as coisas”, apresento e discuto de maneira cronológica os registros e reflexões elaborados ao longo dos quatro ciclos da PesquisaAção.

O quinto e último ensaio, “Keep Going South”, traz as considerações finais deste trabalho e aponta possíveis direcionamentos para pesquisas futuras.

ENSAIO I: GIVE SOUL BACK INTO EDUCATION

O sistema é muito racional do ponto de vista de seus donos estrangeiros e de nossa burguesia comissionista, que vendeu a alma ao Diabo por um preço que deixaria Fausto envergonhado (Eduardo Galeano, *As Veias Abertas da América Latina*, 2010).

Sabem o que descobri? Que minha alma é feita de água. Não posso me debruçar tanto. Senão me entono e ainda morro vazia, sem gota. (Mia Couto, *O Fio das Missangas*, 2016).

Figura 3 – Fotografia da inscrição “GIVE SOUL BACK INTO EDUCATION”



Fonte: registro feito pelo autor

Neste ensaio, discuto mais especificamente como o neoliberalismo, forma atual do capitalismo, atua de modo determinante, tanto como modelo socioeconômico quanto como forma de vida, na deflagração e manutenção do estado permanente de crises típico dos tempos pandêmicos que permearam o desenvolvimento deste trabalho. A partir das contribuições de Safatle (2022), Silva Júnior et al. (2022), Brown (2019) e Laval (2019, 2020), analiso como a agenda neoliberal atravessa a escola e a enfraquece enquanto instituição produtora de conflitos necessários aos processos de socialização e individuação. Proponho, a partir de Freire (2021a), hooks (2017) e Geraldi (2015), a noção de aula como um acontecimento potencialmente transgressivo em que os discursos neoliberais podem ser descontinuados, dando espaço ao surgimento de práticas de letramento socialmente críticas e engajadas.

1.1 A [falta de] alma do negócio

A fotografia com que abro este ensaio foi feita por mim no primeiro dia de estágio na York University. Enquanto tentava localizar, dentre os muitos prédios do Keele Campus, o William Small Centre, onde deveria retirar uma carteirinha de matrícula na instituição, visualizei, em uma parede externa do Student Centre, a inscrição:

GIVE SOUL BACK INTO EDUCATION
CAPITALIZE THIS: YOU

A manifestação chamou-me a atenção. Poucos dias antes, em 30 de setembro de 2022, o então governo federal havia publicado um decreto contingenciando mais R\$328,5 milhões de reais do orçamento empenhado para as universidades federais para aquele ano, montante que, somado aos bloqueios anteriores, já totalizava R\$763 milhões de reais²⁶. Se, no Brasil, as graves restrições financeiras materializavam os ataques à educação pública, a manifestação grafada nos muros de uma universidade pública canadense, que conta com expressivo aporte orçamentário do governo e coparticipação dos estudantes, apontava para uma outra lacuna aparentemente global na educação no presente: *a subtração da alma*. Essa é mais uma questão que

²⁶ Disponível em: <<https://www.ufs.br/conteudo/70367-governo-federal-faz-novo-corte-na-educacao-e-inviabiliza-funcionamento-das-universidades>>. Acesso em 01 mar. 2022.

parece ter sido escancarada pela pandemia: a desumanização das instituições de ensino pelo projeto neoliberal. De modo a analisarmos como esse processo ocorre nos dias de hoje, é pertinente recuperar as próprias origens do neoliberalismo.

Suas bases, enquanto modelo socioeconômico, são estabelecidas em um momento de crise do capitalismo no começo do século XX. Conforme nos explicam Franco et al. (2022), o termo surge no Colóquio Walter Lippmann, realizado em Paris em 1938, e simboliza “o esforço para restaurar as bases teóricas do liberalismo, num contexto em que este havia perdido a hegemonia” (FRANCO et al., 2022, p. 65). Lembremos que, em 1929, havia ocorrido a quebra da bolsa de Nova York, o que instalou, na década de 30, a Grande Depressão Americana, crise econômica cujo epicentro localizou-se nos Estados Unidos, mas teve repercussão mundo afora.

Após o término da Segunda Guerra Mundial em 1945, o capitalismo, motivado pelo crescimento da indústria e aumento do consumo, experimenta um período de expansão até a década de 70, quando uma série de eventos econômicos, comumente simbolizados pela crise do petróleo de 1973, deflagram nele um novo período de turbulência. Nesse contexto, em que o estado de bem-estar social se encontrava fragilizado com a onda inflacionária que se arrastou pela década de 80, o neoliberalismo se consolida com o chamado Consenso de Washington, ocorrido em 1989 na capital estadunidense, em que 10 medidas são propostas de modo a promover o crescimento econômico de países em desenvolvimento. Dentre elas, constavam a disciplina e a reforma fiscal, a privatização de estatais, a abertura comercial e econômica e a desregulamentação do controle econômico e de leis trabalhistas, por exemplo. Na prática, a adesão a essas medidas, que não ocorreu de modo consensual, tornou-se uma condição para que economias emergentes pudessem obter ajuda de organismos internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (KOHSAKA, 2004).

O que se encontra implícito nessa reformulação do capitalismo em neoliberalismo no final da década de 70 é a máxima proferida por Margaret Thatcher em entrevista concedida ao jornal britânico *The Sunday Times* em 1981, em que afirma: “a economia é método, o objetivo é mudar a alma”²⁷. Tanto para idealizadores do neoliberalismo na década de 30, como Lippmann, quanto para seus posteriores entusiastas das décadas de 70 e de 80, como foi o caso da primeira-ministra britânica

²⁷ Disponível em: <<https://www.margaretthatcher.org/document/104475>>. Acesso em 04 mar. 2023.

e de Ronald Reagan, presidente dos EUA de 1981 a 1989, o grande erro do liberalismo clássico, aquele desenvolvido por pensadores como John Locke e Adam Smith nos séculos XVII e XVIII, foi

imaginar que os homens se adaptariam espontaneamente a uma sociedade fundada na revolução permanente da vida econômica. Logo, a *única* forma de dar continuidade à revolução liberal interrompida até então pelos coletivismos envolveria a criação de novas instituições e de uma grande política destinada a criar um *novo homem*, capaz de se adaptar às exigências da sociedade industrial (MARIUTTI, 2021, p. 7-8).

Destaco da análise que Mariutti (2021) faz das proposições de Lippmann três pontos centrais. O primeiro está relacionado ao aspecto permanente da revolução da vida econômica, o que sinaliza a instabilidade e mutação constantes do modelo neoliberal. Uma segunda característica é sua oposição aos movimentos coletivos, que são responsabilizados pelos entraves do progresso econômico. E, por fim, seu objetivo de “criar um novo homem” moldado às demandas do mercado, proposição que ganha fôlego em meio à nova crise experimentada pelo capitalismo tradicional a partir da década de 70. Essa é a “mudança de alma” thatcheriana, a “transformação de espírito” necessária à perfeita instalação da ordem do mercado de que nos fala Safatle (2022). Mais do que um ajuste de mentalidade à dinâmica do mercado, o neoliberalismo se constitui, nos termos do autor, como “uma forma de vida nos campos do trabalho, da linguagem e do desejo” (SAFATLE, 2022, p. 10). É por esse motivo que se faz necessário compreender o neoliberalismo não só como um modelo socioeconômico, mas também como uma “engenharia social” que promove um “design psicológico” (SAFATLE, 2022) dos indivíduos e interfere profundamente nas dimensões sociais produtoras de conflito, como é o caso da escola, despolitizando os cidadãos e os gerenciando do ponto de vista psíquico.

Não é exagero afirmar que a mudança de espírito de que falava Thatcher nos anos 80, diante da agressividade neoliberal dos últimos 30 anos, também escancarada pela pandemia, tenha evoluído na atualidade para uma verdadeira subtração da alma como estratégia de supressão de conflitos e de indignação coletiva contra o *status quo*. Isso possivelmente responderia o questionamento de Lísias (2021) citado na introdução deste trabalho sobre uma suposta ausência de mal-estar generalizado que pudesse se tornar combustível para uma insurgência social, afinal

de contas, no neoliberalismo, nem todo sofrimento é considerado legítimo, e o manejo de seus sintomas torna-se uma questão de responsabilidade e capacidade individuais. Essa é a alma do negócio neoliberal (BUTLER, 2022; SAFATLE, 2022). Ou, conforme aponta a inscrição fotografada nos muros da York University, a falta dela.

1.2 Capitalize Who?

Uma premissa do modelo neoliberal é a submissão da economia à “mão invisível do mercado”. Conforme argumenta Safatle (2022), esse oxímoro sintetiza a lógica neoliberal: apesar de apontar para a natureza imperceptível e imaterial do mercado, existe uma força que o regula diretamente. A questão da redução da participação do Estado na sociedade neoliberal é, dessa forma, seletiva e paradoxal, pois da mesma forma que o governo deve limitar sua ingerência nas dinâmicas do mercado, ele deve atuar de maneira significativamente forte de modo a despolitizar a sociedade e intervir de maneira substancial na luta de classes e outros conflitos de cunho político (SAFATLE, 2022). Isso, analisa Safatle (2022), liberaria a economia de entraves sociais: “submeter-se à pretensa racionalidade das leis da economia exige uma despolitização radical da sociedade, uma recusa violenta de seus questionamentos a respeito da autonomia do próprio discurso econômico em relação aos interesses políticos” (SAFATLE, 2022, p. 27).

É por esse motivo que o neoliberalismo, além de um modelo socioeconômico, configura-se como uma engenharia social, segundo a qual o indivíduo deve, no processo de mudança de mentalidade necessário à sua efetiva participação na sociedade, internalizar uma série de valores, otimizar sua capacidade produtiva e funcionar como um gestor de si próprio. Duas noções são centrais nessa mudança de mentalidade: a ideia de “capital humano”, em que a escola, enquanto instituição social, desempenha uma função primordial, e a própria noção de “liberdade”.

Conforme nos explicam Franco et al., a noção de “capital humano” é a expressão máxima da “hipertrofia da ação individual” (FRANCO et al., 2022, p. 48) da doutrina neoliberal. A partir do momento em que as pessoas são convertidas em capital, elas passam a se compreender e se comportar como empresas, assim como se sujeitam à dinâmica oscilante e instável do mercado. Para esse modelo, a

educação passa a ser o instrumento de autovalorização das pessoas, de maneira análoga ao papel desempenhado pelos juros na valorização do capital. Por consequência, a escola também experimenta uma reconfiguração diante do projeto neoliberal:

..., quando algumas das principais evoluções dos últimos vinte anos são postas em relação, quer se trate da lógica gerencial, do consumismo escolar ou das pedagogias inspiradas no individualismo, e ligadas às transformações econômicas e culturais que atingiram as sociedades de mercado, é possível ver por que e como a instituição escolar vem se amoldando cada vez mais ao conceito [...] de escola neoliberal (LAVAL, 2019, p. 17).

O sociólogo francês conceitua a escola neoliberal como um modelo em que a educação é tratada como um bem essencialmente privado e, ao contrário de uma instituição cujo centro de gravidade é o valor social, cultural e político do saber, a padronização de métodos e conteúdos, a gestão da escola como uma empresa e o ensino voltado à profissionalização são preconizados. O objetivo da escola passa a ser, dessa forma, de produzir capital humano necessário ao estímulo da competitividade e da produtividade das economias regionais e nacionais.

A precarização das instituições públicas, que muitas vezes é utilizada como prerrogativa para a privatização de empresas e serviços estatais, é outra premissa da educação neoliberal (LAVAL, 2019). As questões estruturais citadas na introdução deste texto, como a escassez de recursos financeiros e de docentes, as classes numerosas e a baixa remuneração dos profissionais, revelam a lógica perversa por trás desse modelo escolar. Ao empobrecer e desmobilizar a educação pública, o neoliberalismo garante apenas às elites a possibilidade de desenvolvimento do capital humano necessário à efetiva participação na sociedade, o que determina e perpetua as desigualdades que seus discursos se propõem a solucionar.

Laval (2019) aponta que, atualmente, o modelo da escola neoliberal se caracteriza pela “hibridação”, que o autor define como

uma curiosa mescla de aspectos específicos do mercado (“atendimento ao cliente”, espírito “empreendedor”, financiamento privado) e modos de ordem e comando característicos dos sistemas burocráticos mais restritivos. De um lado, essa escola híbrida é progressivamente submetida à lógica econômica da competitividade, aplicada diretamente ao sistema de controle social a fim de aumentar o nível de produtividade da população ativa (LAVAL, 2019, p. 24).

Como exemplos dos aspectos híbridos do mercado e da gestão burocrática, Laval (2019) cita os critérios de comparação, as boas práticas gerenciais e pedagógicas, e os conteúdos que são considerados apropriados a partir das demandas do mercado. O ensino por competências e habilidades, uma das diretrizes estabelecidas no PP do contexto em que os registros desta pesquisa foram produzidos, exemplifica os efeitos práticos desse modelo educacional.

A escola torna-se, dessa forma, uma das instituições mais fortes no gerenciamento do sofrimento psíquico dentro do neoliberalismo, do qual a inscrição “GIVE SOUL BACK TO EDUCATION” pode ser tomada como indicativo. A noção de “sofrimento psíquico”, explica-nos Safatle (2022), refere-se aos

sistemas de conflitos e de contradições nos processos de socialização e de individuação, conflitos esses que mostravam muitas vezes a natureza contraditória, problemática e traumática de nossas próprias instituições e estruturas (como a família, o casamento, o mundo do trabalho, a escola, a igreja, a sexualidade) (SAFATLE, 2022, p. 38).

Nesse contexto, a educação neoliberal, ao invés de se configurar como uma instituição que promove oportunidades para o desenvolvimento do sujeito a partir de sua relação com a coletividade e os conflitos decorrentes das diferenças sociais, econômicas, culturais e linguísticas, preconiza, de acordo com Laval (2019, p. 35), “a formação de mão de obra qualificada, a mudança cultural que suplanta o que é herdado; e a formação de cidadãos responsáveis”. A partir desses objetivos, que Laval recupera da obra “A Indústria do Ensino”, publicada por Lê Thàn Khôi na França em 1968, o sociólogo francês nos mostra a origem das competências e habilidades preconizadas pela educação neoliberal, como a máxima “aprender a aprender”. Essa metacompetência ilustra a contínua necessidade de aprendizagem do indivíduo, seja como estudante ou como trabalhador, sempre com vistas às demandas mercadológicas.

Além disso, discursos enraizados no ambiente acadêmico, principalmente no universitário, tais como o ineditismo, a originalidade, a inovação e a utilidade do ensino e da pesquisa, também são substancialmente informados pelo modelo neoliberal, conforme analisa Laval: “a universidade deve gerar conhecimentos novos, e não se contentar em transmitir o que herda das gerações passadas” (LAVAL, 2019, p. 36). É nesse sentido que proponho que este trabalho, ecoando as proposições de Krenak (2022), não se constitua, necessariamente, como uma pesquisa “útil”, vanguardista

ou obrigatoriamente original, pois entendo que essas próprias demandas retroalimentam a percepção utilitarista e mercadológica que embasa toda uma concepção de ensino que busco problematizar.

No caso da escola pública, essa concepção de educação se revela ainda mais perniciosa, pois, conforme argumenta Laval (2019),

[s]e envolve o sentido da vida pessoal e coletiva, se une passado e futuro e mistura gerações, a educação pública também é um campo de forças, um confronto de grupos e interesses, uma luta constante de lógicas e representações. As relações de força não são nem inerentes nem inevitáveis (LAVAL, 2019, p. 22).

A proposição “CAPITALIZE THIS: YOU”, que complementa a inscrição com que abri este ensaio, aponta, a meu ver, para uma contradição inerente à educação neoliberal. Ela pode exemplificar a força do projeto de desenvolvimento de capital humano como finalidade última da educação atualmente, como se “capitalizar-se” pudesse representar um contraponto aos discursos neoliberais na educação e possibilitasse a própria recuperação da alma ou alívio do sofrimento psíquico por eles produzido. Essa forma de “autocapitalização”, contudo, encontra-se profundamente impregnada dos próprios discursos neoliberais, e uma análise mais cuidadosa dessa suposta estratégia de emancipação aponta para a necessidade de discussão de uma outra premissa do neoliberalismo enquanto gestor do sofrimento psíquico: a noção de liberdade.

1.3 A mão sufocante do mercado

Conforme discuti no início deste ensaio, a noção de liberdade se encontra presente no liberalismo desde seus primórdios. Entendida como um direito natural à “propriedade de si”, tal princípio se encontra presente na formulação teórica do liberalismo por John Locke e Adam Smith nos séculos XVII e XVIII, e é posteriormente retomada pelos pensadores neoliberais, como Lippmann, no início do século XX. Contudo, conforme discuti anteriormente, o papel do Estado neoliberal se distingue do liberalismo clássico na medida em que a ele cabe uma intervenção social profunda de modo a transformar a própria alma do homem, que, de acordo com os proponentes

do neoliberalismo no início do século XX, não seria capaz de, espontaneamente, adequar-se às demandas da sociedade industrial e, por consequência, do mercado.

A questão da liberdade no neoliberalismo surge então como um paradoxo, pois ao mesmo tempo em que o direito à propriedade privada, ao empreendedorismo e à livre-iniciativa devem ser preservados pelo Estado, a ele também compete a intervenção na sociedade e sua profunda despolitização, o que corresponderia à “única maneira de impedir que a política intervisse na autonomia necessária de ação da economia” (SAFATLE, 2022, p. 25).

Um dos efeitos mais práticos desse tipo de intervenção social é a mudança da “gramática do sofrimento”, sobre a qual Safatle (2022) afirma:

[A]s transformações clínicas não descrevem assim apenas alterações expressivas nos modos culturais de sofrer, chamados de patoplastias na história da psicopatologia. Mudanças nas operações de linguagem, tais como narrativização, nomeação, metaforização ou alegorização, possuem força de determinação da vida psíquica em sua integralidade. Controlar a gramática do sofrimento é um dos eixos fundamentais do poder (SAFATLE, 2022, p. 13).

A mudança da gramática do sofrimento fica evidenciada no desenvolvimento da psiquiatria no século XX, que passa a tratar como patologias a não-adequação do indivíduo aos parâmetros neoliberais que definem as relações sociais, particularmente aquelas decorrentes do trabalho e seus imperativos de produtividade e competitividade (SAFATLE, 2022). Na sociedade atual, descrita por Han (2015) como “sociedade do desempenho”, a essas demandas são acrescentadas a violência da “positividade que resulta da superprodução, superdesempenho ou supercomunicação” (HAN, 2015, p. 16). A meu ver, um exemplo notório da adequação da gramática do sofrimento à sociedade do desempenho é a disseminação da prática conhecida como *coaching*, mentoria com vistas ao desenvolvimento pessoal e profissional realizada, na maioria dos casos, por profissionais sem qualquer tipo de formação ou experiência no trato de questões psicológicas e psiquiátricas. Tal prática explora uma oportunidade de monetização do sofrimento psíquico alheio sob o mote da formação e aperfeiçoamento contínuos típicos do projeto educacional neoliberal.

No site do Instituto Brasileiro de Coaching²⁸, as seguintes informações podem ser encontradas:

Coaching é um processo, uma metodologia, um conjunto de competências e habilidades que podem ser aprendidas e desenvolvidas por absolutamente qualquer pessoa pra alcançar um objetivo na vida pessoal ou profissional, até 20 vezes mais rápido, comprovadamente. E o Coaching também é uma excelente oportunidade de carreira para quem quer ajudar outras pessoas e ser muito bem remunerado por isso, atuando como Coach Profissionalmente (IBC, 2022).

Notem-se as referências explícitas à formação pessoal e profissional como desenvolvimento de um conjunto de competências e habilidades, à inespecificidade de formação profissional exigida tanto para o assessorado quanto para o assessor, à promessa de aceleração na realização de metas e à própria oportunidade de se construir uma carreira atuando como “coach profissional”.

Tal fenômeno é bastante emblemático de como a educação neoliberal na sociedade do desempenho constitui-se como uma fonte de sofrimento psíquico na medida em que o exercício da suposta liberdade individual adquire ares coercitivos e aprisiona os indivíduos em si mesmos, como podemos verificar na seguinte análise de Han (2015):

O que causa a depressão do esgotamento não é o imperativo de obedecer apenas a si mesmo, mas a pressão de desempenho. Visto a partir daqui, a Síndrome de Burnout não expressa o si-mesmo esgotado, mas antes a alma consumida. Segundo Ehrenberg, a depressão se expande ali onde os mandatos e as proibições da sociedade disciplinar dão lugar à responsabilidade própria e à iniciativa. O que torna doente, na realidade, não é o excesso de responsabilidade e iniciativa, mas o imperativo do desempenho como um novo mandato da sociedade pós-moderna do trabalho (HAN, 2015, p. 27).

Na esteira do pensamento de Han, Silva Júnior retoma a noção freudiana de pulsão de morte ao elaborar a forma de violência que emerge em meio à “cultura da liberdade individual impermeável à alteridade” (SILVA JÚNIOR, 2022, p. 277). O autor analisa que

²⁸ Disponível em <<https://www.ibccoaching.com.br/portal/coaching/o-que-e-coaching/>> Acesso em 8 abril 2022.

[n]o coração da economia psíquica dessa forma de violência despertada pelo neoliberalismo está o conceito de pulsão de morte, que permitiu que se reconhecesse no psiquismo a presença de uma forma de crueldade sem álibi, isto é, sem desculpas instrumentais (SILVA JÚNIOR, 2022, p. 276).

Ao contrário do que postula a psicanálise freudiana, essa forma de violência não está relacionada à tensão entre as pulsões de vida e morte, mas sim a uma transferência para a gramática do sofrimento de uma crueldade aparentemente gratuita, mas que, na realidade, emerge da própria violência da sociedade neoliberal contra o indivíduo (SAFATLE, 2022). Coadunado a esse entendimento, Safatle afirma que “o neoliberalismo nos levou a sofrer de outra forma, procurando retirar de nosso sofrimento psíquico a consciência potencial da violência social” (SAFATLE, 2022, p. 44).

Diante da maneira como a educação tem sido substancialmente condicionada pelos discursos neoliberais desde a década de 80, e no intuito de se pensar um projeto educacional que se desvincule dessa lógica, podemos propor os seguintes questionamentos: que papel a escola, enquanto instituição social, poderia assumir diante dessa forma de violência que é praticada pelo neoliberalismo? Que tipo de escola poderia se opor a esse modelo no resgate do pensamento crítico e do exercício dos direitos políticos dos cidadãos que os permitissem questionar essa noção de liberdade a partir da consciência da natureza fundadora da luta de classe?

1.4 Por uma escola emancipadora

Finalizo este primeiro ensaio com algumas reflexões formuladas a partir das indagações com que concluí a seção anterior. Suleio minhas considerações principalmente pelas contribuições freireanas sobre uma educação problematizadora e libertadora, pela pedagogia crítica e engajada defendida por hooks (2017) e pelo entendimento de aula como um acontecimento proposto por Geraldi (2015).

Laval (2019) distingue entre duas possíveis lógicas de transformação da escola diante do avanço do modelo neoliberal na educação. A primeira se volta a um projeto supostamente comprometido com a modernidade, mas que, na prática, “promove aprendizagens servis às empresas e voltadas para a satisfação do interesse privado” (LAVAL, 2019, p. 25). Esse mesmo projeto, sob o pretexto de promover igualdade de

oportunidades, destitui a educação pública de sua finalidade principal, que, nos termos do autor, seria a “apropriação por todos das formas simbólicas e dos conhecimentos necessários ao raciocínio e ao juízo” (LAVAL, 2019, p. 25).

A segunda lógica, diametralmente oposta a essa, compromete-se com o projeto de uma escola emancipadora, que visa a promover, para o maior número de pessoas, “as condições de assimilação e aquisição dos conhecimentos indispensáveis à vida profissional e também, de forma muito mais ampla, a uma vida intelectual, estética e social tão rica e variada quanto possível” (LAVAL, 2019, p. 25).

Essa mesma oposição é encontrada no pensamento freireano sobre a prática “bancária” e a educação problematizadora elaborada em *Pedagogia do Oprimido*, originalmente publicado em 1968. Discutirei de modo mais atento as noções de prática e práxis no ensaio III. Por ora, cabe destacar o aspecto fixista e fatalista da prática bancária, que desconecta os homens de sua historicidade e, ao fazê-lo, impede-os de apreendê-la objetivamente. Nos termos de Freire, a prática bancária, “por óbvios motivos, insiste em manter ocultas certas razões que explicam a maneira como estão sendo os homens no mundo e, para isto, mistifica a realidade” (FREIRE, 2021a, p. 101). Apesar de ter sido escrita e publicada na década de 60, percebe-se como a obra de Freire mostra-se indispensável à compreensão do modelo da escola neoliberal, que se consolidaria na década de 80, e seu projeto de supressão da consciência crítica e despolitização dos cidadãos, assim como sua desumanização.

A educação problematizadora, por outro lado, constitui-se como um “quefazer humanista e libertador” (FREIRE, 2021a, p. 105), e abre possibilidades para que:

“os homens submetidos à dominação lutem por sua emancipação. Por isto é que esta educação, em que educadores e educandos se fazem sujeitos do seu processo, superando o intelectualismo alienante, superando o autoritarismo do educador “bancário”, supera também a falsa consciência do mundo (FREIRE, 2021a, p. 105).

Nesse contexto, a educação surge como uma prática de liberdade concreta e transformativa, diferentemente da liberdade retórica e coercitiva do neoliberalismo, que subtrai da educação o exercício do pensamento crítico e politizado de modo a isolar o funcionamento da economia dos conflitos sociais e manter o *status quo*. A noção freireana de liberdade é radical na medida em que permite ao indivíduo, ao tomar consciência do caráter inacabado da realidade, perceber-se capaz de alterá-la e se emancipar das forças que atuam para sua manutenção.

Em diálogo aberto com o pensamento freireano, hooks (2017) desenvolve a ideia de uma pedagogia engajada, em que a educação como prática de liberdade desempenha um papel central. É fundamental apontar que a pedagogia de hooks, inspirada pela educação emancipadora de Freire, destaca a humanização dos sujeitos envolvidos e, retomando a inscrição motivadora deste ensaio, não só deixa de subtrair a alma da educação, mas também a devolve para o processo ensino-aprendizagem, conforme vemos em: “ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas de nossos alunos é essencial para criar as condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e mais íntimo” (hooks, 2017, p. 25).

A dimensão anímica é componente fundamental do pensamento de hooks, que reitera a importância de os professores estarem comprometidos com uma autoatualização que promova seu próprio bem-estar, e, assim, experimentem a potência de uma educação progressiva e holística, que integra corpo, mente e espírito. A pedagogia de hooks opõe-se radicalmente à “objetificação do professor dentro das estruturas educacionais burguesas” (hooks, 2017, p. 29), que sustenta, nos termos da autora, “a ideia de uma cisão entre mente e corpo” e estimula professores e alunos a não enxergarem “ligação nenhuma entre as práticas de vida, os hábitos de ser e os papéis professorais” (hooks, 2017, p. 29).

Todavia, quando já inseridos num modelo escolar que já se configura como neoliberal e trata “o aprendizado como uma rotina de linha de produção” (hooks, 2017, p. 25), alunos e professores podem se sentir impotentes, desumanizados e incapazes de pensarem outras possibilidades de se reconhecerem no ambiente escolar. É nesse sentido que hooks (2017) conclama-nos à transgressão das fronteiras que separam os sujeitos no ambiente escolar.

Neste ponto, mobilizo um entendimento que julgo particularmente favorável à tradução das propostas de Freire e hooks para a práxis de uma pedagogia engajada, crítica e emancipadora: a noção de aula como acontecimento (GERALDI, 2015). Recuperando a concepção bancária da educação, Geraldi (2015) analisa que as aulas, dentro da escola neoliberal, funcionam como um “encontro ritual, e por isso com gestos e fazeres predeterminados, de transmissão de conhecimentos” (p. 81). Em oposição a essa perspectiva, e alinhado à proposta de um projeto emancipador, o autor propõe o entendimento da *aula como acontecimento*, que implica, em suas próprias palavras, “eleger o fluxo do movimento como inspiração, rejeitando a permanência do mesmo e a fixidez mórbida no passado” (GERALDI, 2015, p. 100).

Essa perspectiva repensa a posição e as relações tradicionalmente estabelecidas entre os elementos constitutivos da principal tríade escolar: professor, aluno e conhecimentos.

No que diz respeito ao papel desempenhado pelo professor, o entendimento da aula como acontecimento acarreta uma mudança substancial. Geraldi (2015) recupera que, desde a modernidade, a identidade do professor corresponde a um sujeito que sabe o conhecimento produzido por outros, organiza-o e o transmite a seus alunos. Segundo o autor, essa identidade perdura até o começo do século XX, quando o professor passa a desempenhar uma função de aplicador de técnicas de controle na sala de aula: “ao professor compete distribuir o tempo, distribuir as pessoas, e verificar se houve ‘fixação’ do conteúdo, comparando a resposta dos aprendizes com o ‘livro do professor’” (GERALDI, 2015, p. 87). A ele não mais cabe a mediação da relação do aluno com o conhecimento nem sua organização, pois isso passa a ser função do material didático e das grandes empresas responsáveis por sua elaboração e comercialização (LAVAL, 2019).

Esse modelo do professor como sujeito controlador do processo, afirma o autor, entra em crise nas duas últimas décadas do século XX, o que coincide exatamente com a consolidação do neoliberalismo e seu avanço na educação. Na esteira do que afirma Laval (2019) sobre as consequências da lógica neoliberal nas escolas, Geraldi analisa: “...ensinar não é mais um modo de constituir uma civilização, mas um modo de controlar e restringir sentidos” (GERALDI, 2015, p. 89). À educação são impostos, no final do século XX, contornos individualistas que a tornam um processo pelo qual o próprio aprendiz é inteiramente responsabilizado. Os discursos neoliberais excluem dessa crise, assim, as questões estruturais que eles mesmos engendram, e o fracasso e a exclusão são tratados como problemas meramente conjunturais.

O entendimento de aula como acontecimento implica, assim, uma outra identidade para o professor que se distancia daquela construída desde a modernidade, que Geraldi (2015) chama de “professor do futuro”. Aqui é necessário o cuidado para não vincularmos a ideia de futuro articulada por Geraldi à própria lógica linear do progresso construída pela modernidade e operacionalizada pela colonialidade no presente. O professor do futuro de Geraldi, assim como propõe Krenak nas obras aqui já citadas, debruça-se sobre a história e, ao organizar os saberes como que os sujeitos ingressam nos acontecimentos que ocorrem no ambiente escolar, ensejam “um futuro distinto daquele que nosso modo moderno de

ser pretendia descartar” (GERALDI, 2015, p. 94), ou seja, um futuro que se volta à ancestralidade, ao saber herdado.

A distinção entre conhecimentos e saberes faz-se relevante neste ponto, pois ela tem importantes consequências para a relação entre os elementos da tríade escolar. O professor do futuro, que se compromete com uma pedagogia crítica e engajada, valoriza no processo de ensino-aprendizagem não só aquilo que foi legitimado pela racionalidade moderna como conhecimento, mas também, e principalmente, os saberes, compreendidos aqui como frutos de práticas sociais que, apesar de não experimentarem a mesma sistematização do conhecimento, “orientam nossos juízos e muitas de nossas ações quotidianas” (GERALDI, 2015, p. 94).

Essa perspectiva, conforme buscarei explorar no próximo ensaio, representa uma opção potencialmente decolonial nos processos de ensino-aprendizagem, em especial na educação linguística, na medida em que essa outra possível identidade do professor “terá profundas relações com as novas formas dos conhecimentos: sempre parciais, locais, incertos” (GERALDI, 2015, p. 92). Essa perspectiva se volta, portanto, às “questões do vivido, dos acontecimentos da vida, para sobre eles construir compreensões, caminho necessário da expansão da própria vida” (GERALDI, 2015, p. 100).

Concluo este ensaio propondo que, diante do avanço do projeto neoliberal na escola, cujas crises foram evidenciadas e intensificadas durante os tempos pandêmicos, a aula, enquanto evento concreto de uma prática pedagógica crítica e engajada, configure-se como um acontecimento potencialmente transgressivo. Tal entendimento, acredito, aponta caminhos para uma práxis humanizadora e problematizadora no ambiente escolar desvinculados dos discursos neoliberais que tem destituído a escola de seu potencial crítico e emancipador.

Isso nos permitiria, possivelmente, compreender a inscrição CAPITALIZE THIS: YOU sob uma perspectiva que não evocasse, necessariamente, a lógica do capital humano, mas sim um reposicionamento radical de educadores e educandos em relação à escola neoliberal de modo que possam, efetivamente, tornar-se “sujeitos do próprio processo” (FREIRE, 2021a, p. 105) na busca por uma educação verdadeiramente libertadora.

ENSAIO II: “FALE A MINHA LÍNGUA”

Minha terra tem macieiras da Califórnia
onde cantam gaturamos de Veneza.
Os poetas da minha terra
são pretos que vivem em torres de ametista,
os sargentos do exército são monistas, cubistas,
os filósofos são polacos vendendo a prestações.
A gente não pode dormir
com os oradores e os pernilongos.
Os sururus em família têm por testemunha a Gioconda.
Eu morro sufocado
em terra estrangeira.
Nossas flores são mais bonitas
nossas frutas mais gostosas
mas custam cem mil réis a dúzia.

Ai quem me dera chupar uma carambola de verdade
e ouvir um sabiá com certidão de idade!
(Murilo Mendes, Canção do Exílio)

Figura 4 – Fotografia de escadaria da Faculdade de Letras da UFMG



Fonte: registro feito pelo autor

Neste momento da tese, debruço-me mais especificamente sobre o segundo dos três pilares apontados por Sousa Santos (2020) como os sustentáculos das estruturas sociais contemporâneas: o colonialismo. Se no ensaio anterior ocupei-me mais detidamente de como o neoliberalismo, enquanto atualização do modelo capitalista na contemporaneidade, engendra discursos e práticas pedagógicas na escola, aqui busco discutir como uma pedagogia emancipadora e engajada pode se inserir no Giro Decolonial (MALDONADO-TORRES, 2011). Essa articulação, acredito, pode atualizar a própria pedagogia crítica em face da conjuntura sociopolítica do presente, além de oferecer possibilidades de práticas de letramento problematizadoras dos discursos hegemônicos que perpetuam relações assimétricas de poder, principalmente em processos de ensino-aprendizagem de língua inglesa.

Abro este ensaio com dois textos que, a meu ver, encontram-se intimamente relacionados. O primeiro é o poema “Canção do Exílio”, de autoria de Murilo Mendes, que parodia o texto homônimo escrito por Gonçalves Dias (1846). Afastando-se do tom ufanista do original, o poeta mineiro imprime aos seus versos, conforme nos explica Carvalho (2001), um tom declamatório que o aproxima “da linguagem dos manifestos, das declarações de princípios e utopias” (CARVALHO, 2001, p. 25). As imagens construídas pelo modernista, em consonância com o projeto de construção de uma identidade verdadeiramente nacional que é característico do período modernista brasileiro, evocam um tom caótico, popular e conflitante: o eu-lírico, mesmo diante de símbolos que remetem à brasilidade, como gaturamos, sururu e carambola, experimenta o exílio em sua própria terra (CARVALHO, 2001).

O segundo texto, uma fotografia feita por mim no meu primeiro dia de atividades presenciais na Universidade Federal de Minas Gerais em março de 2019, mostra a escadaria localizada próxima à biblioteca da Faculdade de Letras da UFMG. Nela, podemos visualizar inscrições ornadas pelo brasão comemorativo dos 50 anos do funcionamento da FALE em instalações independentes da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, de que se desvinculou em 1968, o que sugere tratar-se de uma ação institucional. As inscrições têm idiomas, autorias e fontes diversas: as frases em

alemão²⁹ e espanhol³⁰ são versículos bíblicos; a citação em francês³¹ é atribuída ao polêmico político francês Charles-Maurice de Talleyrand-Périgord, nascido no final do século XVIII; em inglês³², a frase é atribuída a Publílio Siro, escritor latino de origem síria que viveu na Roma Antiga.

As citações descrevem diferentes relações entre o homem e a linguagem: ao mesmo tempo em que seu aspecto performativo³³ é destacado na inscrição em inglês, a frase em francês afirma que “a palavra foi dada ao homem para esconder seu pensamento” (tradução livre). Seja pela incoerência entre o conteúdo das proposições, pela alternância tipográfica ou até mesmo pelo equívoco ortográfico em “speech”, as inscrições causaram-me a mesma impressão caótica observada no poema de Murilo Mendes, assim como semelhante sensação de exílio em *minha terra* pela ausência do português.

Diante das múltiplas ocorrências da língua do outro, o tom de manifesto presente na paródia do escritor juizforano aqui ocorre por meio de uma inscrição grafada em bom “mineirês”: “nun intendi nada quicê falo ai pra cima”. É bem provável que o autor de tal provocação não só tenha entendido a que as frases se referiam, mas, tal qual o movimento antropofágico característico do modernismo no início do século XX, tenha optado pelo exercício de deglutir o estrangeiro, representado pelas línguas do colonizador europeu, digeri-lo conforme uma estética nacional e, por fim, regurgitá-lo no imperativo “FALE A MINHA LÍNGUA”, em que o grifo no verbo marca diretamente o destinatário da mensagem: a própria faculdade.

Se a inscrição presente na fotografia com que abri o ensaio anterior clamava pela devolução da alma à educação, o imperativo aqui é, embora correlato, de outra natureza. Mais do que se constituir apenas como um espaço em que línguas estrangeiras clássicas ou modernas são ensinadas e aprendidas, a instituição,

²⁹ “An der Rede erkennt man den Mann”: pela palavra se reconhece o homem. Disponível em: <<https://gutezitate.com/zitat/240037>>. Acesso em 20 maio 2023.

³⁰ “De lo que abunda em el corazón del hombre, habla sua boca”: daquilo que abunda no coração do homem, fala sua boca. Disponível em: <<https://www.biblegateway.com/verse/es/Lucas%206%3A45>>. Acesso em 20 maio 2023.

³¹ “La parole a été donnée a l'homme pour déguiser sa pensée”: a palavra foi dada ao homem para disfarçar seu pensamento. Disponível em: <<http://evene.lefigaro.fr/citation/parole-donnee-homme-deguiser-pensee-8655.php>>. Acesso em 20 maio 2023.

³² “Speech is a mirror of the soul: as a man speaks, so he is”: a palavra é um espelho da alma. Conforme fala, o homem é. Disponível em: <<https://allauthor.com/quotes/3937/>>. Acesso em 20 maio 2023.

³³ A performatividade é um conceito desenvolvido, originalmente, por John L. Austin. Na seminal obra “How to Do Things With Words” (1962), o filósofo da linguagem afirma que a linguagem tem a capacidade de agir ou consumir uma ação. A noção de performatividade também é central nos escritos de Butler (2019).

reivindica o protesto, deve se aproximar de seu público a partir de uma interlocução mediada na língua local. Penso que essa aparentemente modesta inserção na paisagem linguística da instituição constitui-se como um lembrete do importante exercício do pensamento decolonial que pode não só informar nossa crítica, mas também sular nossas práticas pedagógicas na educação linguística, principalmente nos espaços destinados a formação inicial e continuada de educadores como é o caso das universidades.

2.1 Retomando o Giro Decolonial

Conforme mencionei brevemente na introdução desta tese, o “Giro Decolonial” é o nome atribuído a um movimento de resistência teórico-prática, política e epistemológica cunhado pelo pensador porto-riquenho Maldonado-Torres em conferência realizada nos Estados Unidos em 2005 (MALDONADO-TORRES, 2011). Ao refletir sobre o processo de elaboração do termo, Maldonado-Torres (2011) afirma:

O conceito refletiu um interesse meu de longa data de encontrar uma maneira de articular as inovações teóricas e epistemológicas encontradas nos trabalhos de autores como Frantz Fanon, Enrique Dussel, Aníbal Quijano, e Sylvia Wynter. Era o tipo de inovação que também identifiquei nos trabalhos de uma geração de pesquisadores mais jovens, mas não menos ilustres, incluindo Linda Martin Alcoff, Lewis Gordon, María Lugones, Walter Mignolo, Chela Sandoval e Catherine Walsh, e em coletivos tais como a rede modernidade/colonialidade/decolonialidade, a Associação Filosófica do Caribe e em um grupo variado de críticos e filósofos latinos/as (MALDONADO-TORRES, 2011, p. 5).

Percebemos que, ao explicar seu interesse pelo Giro Decolonial, Maldonado-Torres (2011) toma o cuidado para não sugerir que o pensamento decolonial tenha se originado com seu advento terminológico. O autor afirma que ele “existe desde o início das formas modernas de colonização, isto é, desde pelo menos o final do século XV e início do século XVI” (MALDONADO-TORRES, 2011, p. 2), mas que um movimento de partida mais substancial da modernidade em direção à decolonialidade como um projeto inacabado ocorreu no século XX e ainda está se desdobrando no presente.

De maneira análoga, Cusicanqui (2019), em entrevista³⁴ concedida ao site El Salto à época do lançamento de sua obra *Um Mundo Ch'ixi Es Posible: ensayos desde um presente en crisis*, de 2018, alerta-nos para a problemática envolvendo o termo decolonial a partir da seguinte indagação feita pela jornalista Kattalin Barber: “Afirmaste que lo decolonial es una moda, lo postcolonial un deseo y lo anticolonial una lucha. ¿Cómo seguir este camino anticolonial?”, a que Cusicanqui responde:

Yo creo que es una forma de poner en relieve que este proceso tiene larga data. Desde tiempos coloniales se han dado procesos de lucha anticolonial; en cambio, lo decolonial es una moda muy reciente que, de algún modo, usufructúa y reinterpreta esos procesos de lucha, pero creo que los despolitiza, puesto que lo decolonial es un estado o una situación pero no es una actividad, no implica una agencia, ni una participación consciente. Llevo la lucha anticolonial a la práctica en los hechos, de algún modo, deslegitimizando todas las formas de cosificación y del uso ornamental de lo indígena que hace el Estado. Todo eso son procesos de colonización simbólica (CUSICANQUI, 2019, s. p.).

Em sua resposta, a autora boliviana problematiza o uso do adjetivo decolonial de modo estático ou esvaziado da agência que afirma ser necessária à luta anticolonial propriamente dita, que em muito antecede o surgimento do termo, conforme também observa Maldonado-Torres (2011). Reitero, portanto, que, ao optar pelo termo no título e no desenvolvimento deste trabalho, emprego-o ciente da questão terminológica que o envolve e de todas as formas de luta anticolonial que antecedem sua constituição como conhecimento científico, a que pretendo, por meio de minha práxis, somar esforços. Essa corresponde, inclusive, à primeira de três premissas identificadas por Maldonado-Torres (2011) a se considerar ao ingressarmos no Giro Decolonial:

Diferentemente dessas outras viradas [em referência às viradas linguística e pragmática e outras no campo da filosofia], o Giro Decolonial existe há muito tempo de maneiras diferentes, opondo-se ao que poderia ser chamado de virada colonizadora no pensamento ocidental, pela qual me refiro ao paradigma da descoberta e da novidade que também abarcou a propagação gradual do capitalismo, racismo, o sistema moderno de gênero e a naturalização da ética de morte da guerra (MALDONADO-TORRES, 2011, p. 1).³⁵

³⁴ Entrevista concedida ao site El Salto. Disponível em: <<https://www.elsaltodiario.com/feminismo-poscolonial/silvia-rivera-cusicanqui-producir-pensamiento-cotidiano-pensamiento-indigena>>. Acesso em 15 jan. 2023.

³⁵ Acréscimos explicativos entre colchetes são de minha autoria, assim como a tradução do termo “newness” como novidade.

A segunda premissa levantada por Maldonado-Torres (2011) tem implicações epistemológicas e informa substancialmente as escolhas teóricas e metodológicas deste trabalho. Para o autor, “o Giro Decolonial está ancorado em formas específicas de ceticismo e atitudes epistêmicas a partir das quais determinadas perguntas críticas e busca por respostas são geradas” (MALDONADO-TORRES, 2011, p. 2). Essa forma de ceticismo influenciará, inclusive, a maneira como a criticidade é entendida nesta pesquisa, o que elaboro na última seção deste ensaio.

A terceira e última premissa diz respeito aos espaços geopolíticos em que o Giro Decolonial encontra terreno fértil ao seu desenvolvimento, dos quais o autor cita:

... os departamentos, unidades e centros de pesquisa sobre estudos étnicos e estudos de gênero e do feminismo na academia ocidental, assim como em diferentes instituições tais como universidades indígenas e entre ativistas decoloniais, pesquisadores independentes e artistas por todo o espectro do Sul global, incluindo o Sul no Norte (MALDONADO-TORRES, 2011, p. 1).

Portanto, ao me inscrever ao Giro Decolonial e empregar o termo como um adjetivo nesta tese, busco, a partir da minha experiência interseccional de docente-pesquisador do Sul global, exercer minha agência por meio da minha práxis geopoliticamente localizada e ingressar em uma forma de pensamento decolonial de modo ativo e consciente.

A respeito da terceira e última premissa, o pensador porto-riquenho destaca, ainda, que encontrar um ambiente favorável ao seu desenvolvimento não implica, necessariamente, que todos os pesquisadores e intelectuais nos espaços por ele citados estejam efetivamente engajados no projeto, ou que o Giro Decolonial possa apenas florescer nesses locais. Isso se deve, principalmente, em função dos objetivos emancipatórios e da “suspensão de método” imbricados no Giro, o que torna sua definição e inserção disciplinar difícil em instituições e programas de pesquisa tradicionais. Nesse sentido, o propósito último do movimento é, nos termos do autor, “a própria descolonização do saber, do poder e do ser, incluindo instituições como a universidade” (MALDONADO-TORRES, 2011, p. 4). É precisamente a partir desse entendimento, assim como do movimento de afirmação das epistemologias do Sul defendido por Sousa Santos (2019), que as teorias e os métodos desta pesquisa são suleados, resultando naquilo que chamo de uma PesquisAção *transmétodo*. Esbocei essa noção brevemente na introdução desta tese e continuarei a desenvolvê-la no

ensaio IV. Por ora, volto-me às diferentes dimensões da colonialidade a que Maldonado-Torres (2011) se refere ao formular o principal objetivo do Giro Decolonial – a colonialidade do saber, do poder e do ser – de modo a delinear em que consiste a opção decolonial propriamente dita neste trabalho.

2.2 Uma outra opção

As três dimensões da colonialidade a que se refere Maldonado-Torres (2011) correspondem aos efeitos produzidos pela matriz colonial de poder em diferentes âmbitos da vida social. Essa é uma contribuição fundamental de Quijano (2005) para o Giro Decolonial, que, incorporando as referências e traços anteriores do movimento, analisa, em seu basilar texto *Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina*, como a modernidade se projeta no momento histórico atual. Antes de recuperar suas proposições, julgo relevante explorar a própria noção de modernidade, aqui entendida de acordo com Mignolo (2018) como

[u]m conjunto de narrativas diversas, mas coerentes, uma vez que elas pertencem à mesma cosmologia. A cosmologia é a versão cristã ocidental da humanidade, complementada pelas narrativas seculares, das quais Deus é removido, sobre ciência, progresso econômico, democracia política e globalização recente: a Razão deslocou Deus. Essa narrativa originou-se durante o Renascimento europeu, e se manifestou em duas trajetórias complementares. Uma trajetória narrou o renascimento da Europa, a colonização do tempo e a invenção da Antiguidade e da Idade Média como os dois períodos anteriores sobre os quais esse renascimento foi fundado. Essa trajetória materializou a celebração explícita da história interna da Europa. A outra trajetória foi a invenção do Novo Mundo e a colonização do espaço (MIGNOLO, 2018, p. 139-140).

O modo como essas narrativas diversas se articulam e produzem efeitos práticos nas diversas esferas sociais corresponde à dinâmica de funcionamento da matriz colonial de poder, cujo funcionamento é esquematizado por Quijano (2005) por meio de quatro proposições. A primeira está relacionada à maneira interligada como a matriz colonial do poder gerencia as relações sociais, operando tanto em nível micro quanto macrossocial:

...em cada um dos âmbitos da existência social estão articuladas todas as formas historicamente conhecidas de controle das relações sociais correspondentes, configurando em cada área uma única estrutura com relações sistemáticas entre seus componentes e do mesmo modo em seu conjunto (QUIJANO, 2005, p. 123).

A segunda proposição diz respeito à maneira como o poder é exercido em diferentes âmbitos por meio de instituições sociais distintas que se consolidaram na modernidade:

no controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos, está a empresa capitalista; no controle do sexo³⁶, de seus recursos e produtos, a família burguesa; no controle da autoridade, seus recursos e produtos, o Estado-nação; no controle da intersubjetividade, o eurocentrismo (QUIJANO, 2005, p. 123).

A terceira proposição afirma que cada uma das instituições mencionadas acima encontra-se em relação de interdependência com as demais. A matriz colonial de poder opera, dessa forma, de modo sistêmico. A quarta e última proposição aborda o alcance da matriz, que, nos termos do sociólogo peruano, “é o primeiro que cobre a totalidade da população do planeta” (QUIJANO, 2005, p. 123).

A partir das fulcrais contribuições de Quijano sobre a matriz colonial do poder, outros autores continuam a elaborar os diferentes domínios da colonialidade. Mignolo (2018), por exemplo, aborda a colonialidade do poder a partir de sua dimensão retórica:

...o que está estampado em culturas coloniais é o efeito da imperialidade do poder. E a imperialidade do poder no mundo moderno/colonial [...] é escrita não por armas e exércitos, mas pelas palavras que justificam o uso de armas e exércitos, convencendo-nos de que é para o bem, para a salvação e para a felicidade da humanidade (MIGNOLO, 2018, p. 140).

Maldonado-Torres (2010), por sua vez, desenvolve a ideia de colonialidade do ser e do saber ao postular que a colonialidade do poder deixa marcas profundas não só nas esferas de autoridade, sexualidade, conhecimento e economia, mas no entendimento mais amplo do próprio “ser”. Ao passo que a colonialidade do poder se refere à interrelação entre formas modernas de exploração e dominação, a

³⁶ A palavra “sexo” se refere, nesse contexto, a gênero.

colonialidade do saber estaria relacionada, para o autor, “ao impacto da colonização nas diferentes áreas da produção de conhecimento”, e a colonialidade do ser, “à experiência vivida da colonização e seu impacto na linguagem” (MALDONADO-TORRES, 2010, p. 96).

A questão da linguagem, como visto até aqui, é central ao entendimento da colonialidade nas reflexões de Mignolo. O autor argentino afirma, a esse respeito, que a “ciência”, destacada por aspas em referência tanto ao conhecimento quanto aos saberes que são subjugados pela modernidade, não pode ser desvinculada da linguagem, pois as línguas

...não são apenas fenômenos culturais em que as pessoas encontram suas ‘identidades’; elas são também o local em que o conhecimento está inscrito. E, uma vez que as línguas não são algo que os seres humanos têm mas sim algo de que são feitos, a colonialidade do poder e do saber engendraram a colonialidade do ser (MIGNOLO, 2013, p. 669 apud MALDONADO-TORRES, 2010, p. 96).

Aqui percebemos importante ponto de contato entre as reflexões de Mignolo e as proposições de Maturana sobre o processo autopoietico citado na introdução deste trabalho, apesar de Mignolo formular uma crítica explícita à maneira como a ideia de autopoiesis foi, nos termos do autor, “indevidamente transplantada para as ciências sociais e humanidades” (MIGNOLO, 2018, p. 253). O pensador argentino destaca, todavia, a relevância das contribuições de Maturana no sentido da eliminação da objetividade, da realidade e da verdade, o que se evidencia em sua máxima “tudo que é dito é dito por um observador” (MIGNOLO, 2018, p. 253), o que ressalta a subjetividade contida em toda enunciação. Além disso, Mignolo (2018) afirma que, a partir do entendimento de Maturana, opta pela supressão da palavra “representação” em seu vocabulário na medida em que o termo pertence à família da “verdade, objetividade e realidade que estão representados de alguma forma no conflito da interpretação” (MIGNOLO, 2018, p. 253).

Não adentrarei na problematização apontada por Mignolo sobre o emprego da ideia de autopoiesis nas humanidades por entender que isso fugiria ao escopo deste ensaio. Ademais, penso que seu uso pode simbolizar uma interessante porosidade entre fronteiras disciplinares que é pertinente ao próprio pensamento decolonial. Interessa-me mais, neste momento, perceber como ao papel da linguagem é conferida centralidade na práxis decolonial, já que as próprias bases ontoepistêmicas do

conhecimento engendradas pela modernidade são discursivamente constituídas e podem, dessa mesma forma, serem desarticuladas.

O entendimento acima, por sua vez, alinha-se ao que Mignolo propõe como o enfoque do projeto decolonial enquanto ação. Em sua análise da matriz colonial do poder como uma formulação discursiva, o pensador distingue dois níveis: o do *enunciado* (ou o “conteúdo da conversa”) e o da *enunciação*, mais amplo, que define “os termos da conversa” (MIGNOLO, 2018, p. 130), aqui empregado no sentido das condições que tornam certas proposições (os enunciados) possíveis e legítimos ou não. Para o autor, o nível da enunciação se refere ao conhecimento no sentido mais profundo do termo, que é produzido por atores sociais, tais como políticos, diretores executivos, reitores de universidades, diretores de museus etc., pelas línguas e por instituições como universidades, centros de pesquisa, fundações, organizações religiosas etc. Mignolo sustenta que esses dois níveis se encontram interrelacionados, mas que a empreitada decolonial deve focar na mudança dos *termos* da conversa, ou seja, em seu nível mais externo, pois é nele que “a retórica da modernidade é enunciada, transformada, legislada e autorizada” (MIGNOLO, 2018, p. 144). Não basta, portanto, mudar o conteúdo da conversa se as próprias condições de enunciação permanecem as mesmas. O pensamento decolonial, dessa forma, constitui-se como um projeto contínuo que se propõe não só a desvelar os discursos hegemônicos e as relações assimétricas por eles estabelecidas que estruturam a matriz colonial do poder, mas também enfrentá-los por meio de uma *práxis*, outra noção central ao desenvolvimento desta pesquisa.

O próprio título desta tese aponta para essa dimensão – aqui me proponho a discutir *práticas* de letramento engajadas em um contexto geopoliticamente e temporalmente localizado. A *práxis*, entendem Walsh e Mignolo (2018), constitui-se como um contínuo processo de pensamento, reflexão e ação ou pensamento-reflexão sobre a ação. Os autores afirmam que “teoria é fazer e fazer é pensar” (WALSH; MIGNOLO, 2018, p. 7), formulação que encontra nos verbos *sentipensar* (FALS BORDA, 2003) e *corazonar* (ARIAS, 2010) pleno desenvolvimento na medida em que razão e afetividade se fundem no processo de produção de conhecimento. Essa é a postura que busquei adotar neste percurso no sentido de sular uma *práxis* que, ao se pretender decolonial, explora o poder revolucionário do afeto em meio a tempos sombrios e desumanizadores. Adotar uma perspectiva praxiológica para a construção

de conhecimento, portanto, articula-se naturalmente com o exercício de reflexão-ação imbricado na dimensão ontoepistemológica do pensamento decolonial.

Considerando a relevância da dimensão discursiva na estruturação e no funcionamento da matriz colonial do poder, entendo que a translíngua pode se constituir como uma potente alternativa ontoepistemológica que se desvincula da matriz tanto em nível do enunciado quanto da enunciação. Retomarei essa proposição no próximo ensaio, em que exploro mais cuidadosamente a ontoepistemologia da virada translíngua e a própria noção de práxis a partir das contribuições de Bourdieu (1983).

De modo a concluir esta seção, é imperativo ressaltar um último elemento teórico-analítico extremamente caro ao Giro Decolonial: a ideia de pensamento fronteiriço ou liminar, tradução para “border thinking”, desenvolvida por autores decoloniais como Mignolo (2003) e Escobar (2004) a partir da importante obra para os estudos decoloniais de autoria de Gloria Anzaldúa (1987): *Borderlands/La Frontera: la nueva mestiza*. Nela, a autora aborda os processos de sua formação identitária como uma mulher chicana a partir de um *locus* de enunciação híbrido e mestiço, em que os limites impostos pela modernidade a línguas, tradições, saberes e conhecimentos colapsam. Anzaldúa (1987) assim define fronteiras:

una frontera es una línea divisoria, una fina raya a lo largo de un borde empinado. Un territorio fronterizo es un lugar vago e indefinido creado por el residuo emocional de una linde contra natura. Está en un estado constante de transición (ANZALDÚA, 1987, p. 42).

O pensamento fronteiriço, dessa forma, pode emergir de indivíduos nesses espaços ao perceberem que seus saberes e seus conhecimentos são rejeitados e subalternizados pela colonialidade do saber oriunda das epistemologias do Norte. Essa postura pode se mostrar particularmente interessante à transformação ao nível da enunciação da matriz colonial do poder conforme nos explica Mignolo (2018) em:

Minha preocupação é enfatizar a ideia de que “o discurso colonial e pós-colonial” não é apenas um novo campo de estudo ou uma mina de ouro para a extração de novas riquezas, mas condição para a possibilidade de se construírem novos *loci* de enunciação e para a reflexão de que o “conhecimento e compreensão” acadêmicos devem ser complementados pelo “aprender com” aqueles que vivem e refletem a partir de legados coloniais e pós-coloniais (MIGNOLO, 2003, p. 25-26).

É precisamente nesse sentido que a PesquisaAção e a Pesquisa Narrativa, enquanto perspectivas metodológicas, informam este trabalho.

Dessa forma, o pensamento fronteiroço que caracteriza o Giro Decolonial busca desvincular-se da matriz colonial do poder em todos os seus níveis. Contudo, essa desvinculação, afirma Mignolo (2003), é apenas o primeiro passo desse projeto. O próximo é “viver decolonialmente, isto é, fazer opções decoloniais e nelas se engajar” (MIGNOLO, 2018, p. 125). Essa forma de vida decolonial, enquanto projeto, disputa o controle da matriz colonial de poder, mas não ingressa na mesma lógica que a engendrou. Isso se torna possível, no que tange a dimensão da colonialidade do saber, a partir de uma práxis “sentipensante”, “corazonante”, pervivente, fugitiva e ancestral, que se elabora nos espaços fronteiroços a partir de práticas de indivíduos deslegitimados, subalternizados e desautorizados pelos discursos hegemônicos e opressores que sustentam a matriz colonial do poder.

2.3 O crítico-decolonial: primeiras aproximações

Após ter apresentado as principais premissas que devem ser observadas ao *optarmos* pelo decolonial, concluo este ensaio tecendo algumas considerações sobre os pontos de articulação entre o Giro Decolonial e o pensamento crítico, outra noção central neste trabalho que consta, inclusive, de seu título: a dimensão crítico-decolonial. Primeiramente faz-se necessário retomarmos à própria noção de letramento crítico enquanto perspectiva pedagógica e posicioná-lo dentro de uma teoria crítica mais ampla.

Conforme nos explica Thompson (2017), a origem da teoria crítica é atribuída aos membros do Instituto para Pesquisa Social da Universidade de Frankfurt, na Alemanha, nos anos que antecederam a ascensão do nazifascismo na Europa, ocorrido no período entreguerras. Influenciados pelo pensamento de autores como Kant, Marx, Freud, Lukács e Weber, a Escola de Frankfurt, como esse movimento ficou conhecido, debruçou-se sobre as principais questões sociais da época. A teoria crítica postulava, ao contrário do empirismo e do positivismo característicos da ciência até então, uma compreensão mais ampla das relações e processos sociais que engendravam as questões da época. Em seu cerne, explica-nos Thompson, encontra-

se uma forma de “crítica social que contém em si sementes do julgamento, da avaliação e de atividade prática e transformativa” (THOMPSON, 2017, p. 1).

A partir da década de 60, a teoria crítica experimenta um maior impulso, principalmente a partir da influência do alemão Jürgen Habermas, que a ela incorpora importantes contribuições, principalmente no sentido da linguagem e da comunicação, a partir de sua experiência com o pragmatismo estadunidense (THOMPSON, 2017). A teoria crítica reflete, naturalmente, em várias outras áreas, inclusive na pedagógica.

Um de seus principais proponentes é o estadunidense Henry Giroux. Profundamente influenciado pelos trabalhos de Paulo Freire, Giroux desenvolve a pedagogia crítica como um projeto que busca maior discernimento e atenção “para aqueles lugares e práticas em que a agência social foi negada e produzida” (GIROUX, 2011, p. 3). A pedagogia crítica de Giroux ocupa-se, principalmente, das

várias maneiras em que as salas de aula muito frequentemente funcionam como modos de reprodução cultural, política e social, principalmente quando os objetivos da educação são definidos pela promessa de crescimento econômico, treinamento profissional e utilidade matemática (GIROUX, 2011, p. 5).

É nítido o quão influenciadas pelo pensamento freireano são as proposições de Giroux, principalmente no que dizem respeito à educação como prática emancipatória “do domínio técnico, da lógica instrumental e dos vários outros fundamentalismos que adquirem sua autoridade pelo apagamento de qualquer traço de histórias subalternas, lutas de classes e injustiças e desigualdades de gênero e raça” (GIROUX, 2011, p. 5). Percebe-se, também, forte influência dos estudos pós-coloniais da época em sua obra, principalmente com relação aos processos de apagamento de ontologias produzido pela modernidade e estruturados pela colonialidade em suas diferentes dimensões. Apesar de suas propostas serem anteriores ao advento terminológico do Giro Decolonial, Giroux (2011) aborda, por exemplo, a relação que a pedagogia crítica mantém com a colonialidade do poder ao propor que ela “se torne um projeto que enfatize a necessidade de professores e alunos transformarem ativamente o conhecimento ao invés de simplesmente o consumir” (GIROUX, 2011, p. 7).

Em seus escritos mais recentes, percebe-se um nítido esforço no sentido de atualizar suas propostas em face das mudanças socioeconômicas observadas nos últimos anos, principalmente em função da transição do capitalismo de sua “era de ouro” do cenário pós-guerra até sua configuração mais recente como neoliberalismo.

Essas reflexões ficam evidentes quando o autor discute de maneira mais específica o papel da educação pública na pedagogia crítica, sobre a qual afirma:

a pedagogia pública neoliberal despreza a educação de seus valores públicos, de conteúdo crítico e responsabilidades civis como parte de seu objetivo mais amplo de criar novos sujeitos ligados à lógica de privatização, eficiência, flexibilidade, acúmulo de capital e destruição do estado social (GIROUX, 2011, p. 10).

Acredito já ter abordado a relação entre a educação e as relações de trabalho engendradas pelo neoliberalismo de maneira suficiente neste trabalho, principalmente no ensaio anterior. Aqui me interessa mais utilizar o exemplo acima, que entendo como um possível traço de um pensamento decolonialmente crítico, para continuar elaborando a ponte entre o crítico e o decolonial.

A própria noção de letramento crítico, que mencionei brevemente na introdução deste trabalho a partir do modelo tridimensional de Durrant e Green (2000), é desenvolvida na virada do século XX para o XXI tendo em vista o impacto que as tecnologias então “florescentes”, nos termos dos autores (DURRANT; GREEN, 2000, p. 89), tinham nas demandas educacionais. Práticas de letramento decolonialmente crítico, entendo, podem se apoiar nos desenvolvimentos experimentados pelo Giro Decolonial após a virada de século e colocar em perspectiva os próprios discursos que influenciavam e continuam influenciando os currículos escolares, as políticas educacionais e práticas pedagógicas. Naquele momento, a educação encontrava-se impregnada do chamado “tecnocentrismo” (DURRANT; GREEN, 2000) característico da consolidação do projeto neoliberal na virada de século, que também podemos identificar na seminal obra de Lankshear, Snyder e Green (2000) intitulada *Teachers and Technoliteracy: managing literacy, technology and learning in schools*, em que afirmam: “tornar-se adepto às dimensões operacional, cultural e crítica sugere maneiras em que professores podem ser capazes de responder efetivamente às novas demandas associadas ao uso de tecnologia” (LANKSHEAR; SNYDER; GREEN, 2000, p. xvii) Note-se que, conforme o subtítulo sugere, a obra trata dos letramentos sob uma perspectiva mais ampla, em que estão inseridos, inclusive, aqueles relacionados à educação linguística.

À própria noção de “competência”, recorrente em ambas as obras supracitadas, cabe uma problematização a partir de uma postura decolonialmente crítica. Conforme vemos na obra de Lankshear, Snyder e Green (2000), as dimensões operacional e

cultural que, juntamente da dimensão crítica, compõem o modelo tridimensional apresentado na figura 2, são amplamente definidas em termos de competência, apropriação e adequação:

[a] dimensão operacional do letramento inclui, mas também vai além, da competência com as ferramentas, procedimentos e técnicas envolvidas em ser capaz de manusear o sistema linguístico de maneira proficiente, uma vez que é por meio da linguagem que o evento de letramento ocorre. A dimensão operacional é uma questão de os indivíduos serem capazes de ler e escrever em uma variedade de contextos, de modo apropriado e adequado. Isso é para focar no aspecto linguístico do letramento (LANKSHEAR; SNYDER; GREEN, 2000, p. 30).

As mesmas noções podem ser identificadas na discussão sobre a dimensão cultural:

A dimensão cultural envolve competência com o sistema de significado de uma prática: saber o que significar estar “nesta” prática ou Discurso, e como construir e apreender significados apropriadamente dentro da prática. [...] O aspecto cultural do letramento é uma questão de entender textos em relação a contextos de modo a apreciar seu significado; o significado que eles precisam carregar para serem apropriados, e o que sobre determinados contextos de prática tornam formas particulares de ler e escrever apropriadas ou inapropriadas (LANKSHEAR; SNYDER; GREEN, 2000, p. 31).

Por sua vez, a dimensão crítica

envolve a consciência de que todas as práticas sociais e, portanto, todos os letramentos, são socialmente construídos e ‘seletivos’: eles incluem algumas representações e classificações, valores, propósitos, regras, padrões, perspectivas e excluem outras. Para participar efetivamente e produtivamente em qualquer prática de letramento, as pessoas devem ser socializadas nela (LANKSHEAR; SNYDER; GREEN, 2000, p. 31).

Lembremos que as três dimensões citadas acima não estão organizadas hierarquicamente e integram, nos termos dos autores, um modelo holístico e culturalmente crítico. Além de nos perguntarmos o que seria participar “efetivamente e produtivamente” de práticas de letramento, há que se considerar, conforme apontam Flores e Rosa (2022), que as próprias noções de competência e adequação precisam, em um pensamento que se pretende crítico, ser compreendidas como resultantes de processos de racialização engendrados pela modernidade, conforme vemos em:

Mais especificamente, o ensino de línguas que emergiu diretamente do conceito de Hymes de competência comunicativa frequentemente escorou-se em pressuposições sobre apropriação. Abordagens calcadas na noção de apropriação focam em ensinar aos aprendizes de línguas as regras de adequação estereotipadamente associadas com as comunidades de fala em que eles aspiram entrar por meio da aprendizagem de uma nova língua. Essas abordagens reificam o falante nativo idealizado de uma comunidade de fala homogênea que o enquadramento da competência comunicativa foi ostensivamente desenvolvido para desafiar. Isso tem servido para marginalizar indivíduos bilíngues ou multilíngues racializados cuja competência comunicativa tem sido questionada, assim como eliminada a possibilidade de incorporar formas linguísticas marginalizadas na sala de aula por causa de seu suposto desvio das normas do falante nativo idealizado (FLORES; ROSA, 2022, p. 17).

É nesse sentido que argumento que a translanguagem, enquanto perspectiva ontoepistemológica, pode não só visibilizar as práticas linguísticas tradicionalmente deslegitimadas em práticas de letramento mediadas em língua inglesa, mas a própria subjetividade dos indivíduos nelas envolvidos que é apagada pela colonialidade da própria linguagem. Além do mais, a perspectiva translíngue permite, em sua dimensão epistemológica, a tomada de um pensamento fronteiriço em tais contextos de modo que outros conhecimentos linguísticos sejam produzidos e acessados por meio de práticas e pesquisas que se propõem criticamente aplicadas ou indisciplinadas.

Se um pensamento decolonialmente crítico abre essas possibilidades de questionamento da própria pedagogia crítica, da qual os letramentos podem ser entendidos como práxis, há que se considerar, também, a relevância de um pensamento criticamente decolonial. Isso atenderia ao que Escobar (2004) diz estar implicado no próprio pensamento fronteiriço: “o deslocamento e a partida, a crítica dupla (tanto do Oeste quanto de outras tradições a partir das quais a própria crítica é feita) e da afirmação positiva de um ordenamento alternativo do real” (ESCOBAR, 2004, p. 219).

A dupla crítica de que nos fala Escobar é um importante exercício do pensamento decolonial de modo a se evitar a “fetichização” da decolonialidade de que também nos fala Cusicanqui (2019). Além do mais, ao nos comprometermos com o deslocamento e partida das noções a partir das quais os discursos modernos se constituem, não nos ocupamos da criação de novos enunciados na matriz colonial do poder, mas sim da alteração das próprias condições de enunciação que, por sua vez,

podem-nos permitir vislumbrar outras realidades que não estejam vinculadas à lógica linear do avanço e do progresso que são características da modernidade.

Maldonado-Torres (2011), nesse sentido, retoma o conceito de transmodernidade: um horizonte de um possível mundo decolonizado. De modo análogo ao emprego do prefixo *trans-* em translinguagem, sobre o qual teci breves considerações na introdução, a ideia de transmodernidade não implica uma troca ou alternância, mas uma transcendência da modernidade, em que seus elementos e vieses colonizadores não estejam presentes e, com isso, possamos vislumbrar e adentrar tempos futuros menos opressivos, sombrios e pandêmicos³⁷.

³⁷ Ver adendo feito posteriormente à defesa da tese no Posfácio.

ENSAIO III: LANGUAGE WARRIORS

For those of us that get to this level, we have to continue the push to make space for those coming behind us, with our allies (DANIELS & STERZUK, 2022, p. 9).

Figura 5 – Obra “Belinda Daniels”, de Kent Monkman



Fonte: registro feito pelo autor

Tkaronto³⁸, outubro de 2022.

Opimuhumowipesim (lua migrante): esse é o nome dado pelo povo cree ao ciclo lunar que ocorre em outubro, em referência à época de migração dos pássaros³⁹. Voei, como um gaturamo tropical, rumo ao Sul que existe no Norte. Aqui conheço o trabalho de Belinda Daniels, professora e pesquisadora indígena, a quem Monkman se refere por *language warrior* na legenda da obra com que abro este ensaio. Daniels realiza um importante trabalho de revitalização da língua cree em um acampamento anual na província de Saskatchewan, retratado na tela. Em um de seus artigos mais recentes, encontramos informações que nos ajudam a compreender em que consiste sua “guerra”:

...como estudiosos indígenas, pesquisadores e pensadores, temos uma obrigação de desafiar as ideologias que nos algemam. O propósito é, portanto, alargar as fronteiras da servidão ideológica do que conta como conhecimento e pesquisa na academia (DANIELS; STERZUK, 2022, p. 9).

Sinto-me inspirado pelas reflexões de Daniels citadas acima e na epígrafe com que abri este ensaio a externalizar meu apreço e minha gratidão por todos e todas que abriram os caminhos para que eu pudesse dar meus próprios passos na educação e na academia, principalmente aos aliados no percurso desta tese: Andréa, Henrique, Leina, Saskia e Sunny. No diálogo que estabelece com Sterzuk no artigo citado acima, Belinda Daniels afirma que, “quando nós, como coautoras deste artigo, sentamos juntas e pensamos criticamente sobre o passado, o momento presente e o futuro, nós estamos criando energia” (DANIELS; STERZUK, 2022, p. 9). Na cultura cree, explicam-nos Daniels e Sterzuk (2022), todos têm dons com que contribuem para a energia criativa, que corresponde à figura do *Manitow*: o Grande Espírito, força que abre os caminhos adiante.

Também aprendo que o povo cree marca as estações do ano de acordo com o ciclo da água nos lagos e rios⁴⁰. Há duas estações além daquelas que conheço:

³⁸ Tkaronto é a palavra em moicano, língua falada pelo povo de mesmo nome, que originou o nome da cidade de Toronto. Há uma tendência atualmente de se empregar a palavra no sentido de se resgatar e homenagear a ancestralidade indígena da cidade e decolonizar seu nome. Disponível em: <<https://www.blogto.com/city/2020/08/why-toronto-tkaronto/>>. Acesso em 20 maio 2023.

³⁹ Disponível em: <<http://www.kayas.ca/sixseasons.html>>. Acesso em 20 maio de 2023.

⁴⁰ Disponível em: <https://www.stf.sk.ca/sites/default/files/unit-plans/s106_22.pdf>. Acesso em 20 maio 2023.

Mikiskāw (o congelamento) e Miyoskamin (a quebra). Penso que revitalizar línguas é mais do que recuperar algo que já foi extinto ou corre o risco de se perder. É reconhecer que há um componente sagrado em todos os saberes, inclusive os linguísticos. É, por meio da linguagem, celebrar cosmologias outras que não aquelas eurocêntricas e, assim, recuperar a ancestralidade dos saberes que, como diz Krenak (2022), colocam nosso coração no ritmo da terra. E ao contrário da acepção belicosa, combativa e viril do termo que aprendemos com as cosmologias eurocêntricas, tornar-se um *okihcihtâw* (guerreiro), para os cree, reflete uma jornada, uma paixão e uma escolha⁴¹. Também quero ser um *language warrior*.

(Juiz de Fora, janeiro de 2023.)

Neste ensaio, sigo em minha jornada lapidando minhas armas para uma educação linguística transformativa e libertadora. Busco, em especial, refletir sobre algumas contribuições e possíveis limitações das principais propostas agrupadas sob a chamada virada translinguística nos últimos 10 anos. A partir da perspectiva praxiológica de Bourdieu (1983), discuto a dimensão ontoepistemológica da translinguagem. Concluo o ensaio desenvolvendo a noção de *translanguaging* pelas brechas, título desta tese, que será essencial para a discussão dos registros da pesquisa no próximo ensaio.

3.1 A virada translinguística

A Linguística Aplicada observou, principalmente nos últimos 10 anos, a consolidação de uma agenda de pesquisa voltada à discussão e compreensão de práticas de linguagem que refletem a complexidade e o dinamismo das relações sociais na contemporaneidade. Em sua seminal obra *The Sociolinguistics of Globalization* (2010), Blommaert discute como os processos globalizatórios mais recentes resultam em um arranjo social superdiverso, adjetivo que tem sido empregado, de maneira não unânime e problematizada, a fim de se descrever a

⁴¹ Disponível em: <https://www.ted.com/talks/keestin_o_dell_okicitawak_worthy_young_men_perceptions_of_indigenous_manhood?utm_campaign=tedsread&utm_medium=referral&utm_source=tedcomshare>. Acesso em 08 abril 2023.

intensificação dos fluxos migratórios e a “diversificação da diversidade não apenas em termos de etnias e países de origem, mas também com relação à multiplicidade de variáveis significativas que afetam onde, como e com quem as pessoas vivem” (VERTOVEC, 2006, p. 1).

Para Budach e Saint-Georges (2017), a noção de superdiversidade pode ser empregada como uma lente por meio da qual se podem examinar condições contemporâneas de contatos linguísticos e culturais que são favorecidos pela intensa mobilidade característica dos atuais processos de globalização. Esse movimento não afeta somente pessoas, mas também línguas, conforme nos diz Canagarajah: “textos, línguas e recursos semióticos estão cruzando fronteiras facilmente na medida em que diversas zonas temporais e geográficas são aproximadas” (CANAGARAJAH, 2013, p. 2).

Flores e Lewis (2016) apresentam três ressalvas com relação ao uso irrestrito do termo “superdiversidade”. Primeiramente, alertam-nos para a ênfase que é dada às práticas de linguagem supostamente superdiversas que apagam “o longo histórico dessas práticas por povos de línguas consideradas minoritárias mundo afora” (FLORES; LEWIS, 2016, p. 1). A segunda crítica é direcionada à maneira não problematizadora como o conceito trata a ideia de mobilidade e globalização, sem se atentar para o papel central desempenhado pelo neoliberalismo nessa dinâmica. Por fim, os autores criticam como a literatura sobre o tema “continua a reificar pressupostos normativos sobre língua/linguagem que privilegiam o monolinguismo como norma ao analisarem as práticas de linguagens chamadas de ‘superdiversas’” (FLORES; LEWIS, 2016, p. 1).

Ainda que essa noção reflita um envolvimento tardio da Sociolinguística e da LAC com práticas de linguagem que há muito desafiam a orientação monolíngue (CANAGARAJAH, 2013), muitas iniciativas que se debruçam sobre tais práticas reforçam os discursos hegemônicos por trás de teorias e métodos profundamente marcados pela colonialidade do saber, o que se observa nas próprias concepções de língua e competência (JASPERS, 2017; FLORES; ROSA, 2022) em que eles comumente se apoiam. Exemplo desse entendimento foi brevemente apresentado na introdução desta tese quando mencionei a noção de *lookalike English*, de Blommaert (2012), uma das minhas principais motivações para ingressar nos estudos da virada translinguística, que discuto mais atentamente em Oliveira (2018).

Contudo, o pesquisador belga, falecido em 2021, deixou um legado inestimável

aos estudos sociolinguísticos que se envolvem com a complexidade⁴² característica do século XXI. Uma delas é seu “paradigma da mobilidade” (BLOMMAERT, 2010), de acordo com o qual as implicações ideológicas por trás daquilo que se convencionou chamar de “inglês” ou “português” precisam ser explicitadas e problematizadas diante de uma realidade em que recursos linguísticos encontram-se cada vez menos territorializados, como o autor sugere em:

O alvo de nossa análise são os recursos, e mesmo que tais recursos possam ser convencionalmente identificados como ‘pertencentes’ a uma língua X ou Y, é bom lembrar que o ponto chave é o deslocamento de tais recursos de suas origens convencionais. [...] Isso, eu diria, é uma sociolinguística de recursos móveis, não mais uma sociolinguística de línguas imóveis (BLOMMAERT, 2010, p. 43).

A sociolinguística de recursos móveis de Blommaert pavimenta um caminho importante para a desinvenção (enquanto construtos da modernidade) e reconstituição das línguas a que pesquisadores da área, como Makoni e Pennycook (2007), convidam-nos há algum tempo. Os autores argumentam que concepções de língua/linguagem como meio de comunicação, sistema, entidade descritível ou competência estão calcadas em noções como uniformidade e homogeneidade, e resultam de projetos coloniais e nacionalistas implementados em diferentes partes do globo desde o século XV (MAKONI; PENNYCOOK, 2007).

Nesse sentido, a virada translinguística tem-se constituído como uma potente mudança paradigmática dentro da Linguística Aplicada Crítica que problematiza o aparato teórico-metodológico com que complexas práticas envolvendo mobilização e/ou hibridização de recursos semióticos de diversas naturezas ainda são discutidas no campo. Recupero as elucidativas contribuições de Lee e Dovchin (2020) sobre essa transição, que a definem como

...uma poderosa alternativa a paradigmas convencionais de língua tais como bilinguismo e *code-switching*, que assumem a compartimentalização de diferentes ‘línguas’ dentro de fronteiras fixas e arbitrárias. A translinguística reflete mais precisamente o uso fluido de recursos linguísticos e semióticos em comunidades diversas (LEE; DOVCHIN, 2020, s. p.).

⁴² Aqui entendida à luz da Teoria da Complexidade de Edgar como “o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico” (MORIN, 2005, p. 13)

Conforme nos explicam García e Wei (2014), o termo *translanguaging* foi cunhado por Cen Williams em 1994 a partir da palavra galesa *trawsieithu*, e se referia “a uma prática pedagógica em que estudantes eram solicitados a alternarem entre línguas com fins de uso produtivo ou receptivo; por exemplo, estudantes poderiam ser pedidos para lerem em inglês e escreverem em galês e vice-versa” (GARCÍA; WEI, 2014, p. 20).

O uso do termo tem sido expandido, desde seu advento, no sentido de abarcar tanto “complexas práticas de linguagem de indivíduos e comunidades plurilíngues, assim como as abordagens pedagógicas que empregam tais práticas complexas” (GARCÍA; WEI, 2014, p. 20). Os autores afirmam que, apesar das diferenças conceituais envolvidas na definição do termo, a noção de *translanguaging* baseia-se fundamentalmente em concepções “radicalmente diferentes de língua e bilinguismo daquelas defendidas no século XX; uma mudança *epistemológica* que é o produto de atuação e linguajamento no nosso mundo altamente tecnológico e globalizado” (GARCÍA; WEI, 2014, p. 20, grifo meu). Destaco o adjetivo “epistemológica” pois, conforme argumentarei posteriormente neste ensaio, uma análise da translanguagem sob uma perspectiva praxiológica pode contribuir não só para a expansão de outras epistemologias além daquelas cristalizadas nos estudos linguísticos aplicados críticos, mas, principalmente, das próprias bases ontológicas que fundamentam nossas reflexões sobre a maneira como os indivíduos se constituem por meio de suas práticas de linguagem.

Ciente da problematização apontada por Mignolo (2018) que mencionei no ensaio anterior, opto pela tradução de *linguaging*, encontrado no original de García e Wei (2014), como linguajamento, na medida em que este recupera a dimensão autopoietica do fazer linguístico, conforme desenvolve Leroy (2021):

O que acontece no processo autopoietico também acontece no processo linguajeiro. A linguagem é um processo contínuo que existe somente por meio do linguajamento. O linguajamento é uma forma de viver, uma ação humana contínua interminável e não terminada, que sempre ocorre em um contexto específico (LEROY, 2018, p. 173).

Antes de delinear os contornos do meu entendimento de translanguagem neste trabalho, julgo imprescindível citar a substancial revisão bibliográfica feita por Bonacina-Pugh, Cabral e Huang (2021), em que as autoras recuperam a genealogia do termo *translanguaging* e o abordam sob duas perspectivas principais: *fixed*

language approach e *fluid language approach*. A primeira se refere a abordagens que se originam de concepções estruturalistas de línguas como sistemas autônomos, cujos recursos podem ser mobilizados de maneira planejada e intencional tanto por parte dos professores quanto dos aprendizes de modo a facilitar a aprendizagem da segunda língua, conforme vemos em: “uso planejado, sistemático e funcional de duas línguas na sala de aula bilíngue” (BONACINA-PUGH, CABRAL; HUANG, 2021, p. 5).

A segunda, chamada de *fluid languaging approach*, é “influenciada pela virada pós-moderna e pós-estruturalista na Sociolinguística e guarda, portanto, pouca semelhança epistemológica” (BONACINA-PUGH, CABRAL; HUANG, 2021, p. 6) com a primeira, e é sintetizada pelas autoras na definição: “a prática de construção de significado utilizando diferentes signos semióticos como um sistema integrado” (BONACINA-PUGH, CABRAL; HUANG, 2021, p. 7). A partir dessa distinção, as autoras identificam três premissas centrais da segunda abordagem: 1) o foco da pesquisa linguística deve se voltar a processos de construção de significado, e não a línguas como seu objeto de pesquisa; 2) o emprego da expressão “signos semióticos” acontece de modo a abarcar não só os recursos linguísticos, mas também recursos não-verbais e visuais, enfatizando o aspecto multimodal da comunicação; 3) a ideia de um sistema integrado se refere ao linguajamento como prática que emerge a partir e além de sistemas anteriormente descritos como “separados” e propõe sua superação. Apesar de as considerações de Bonacina-Pugh, Cabral e Huang (2021) serem bastante didáticas e ilustrativas do estado da arte em que a virada translinguística se encontra, sua análise, a meu ver, incorre em três limitações epistemológicas.

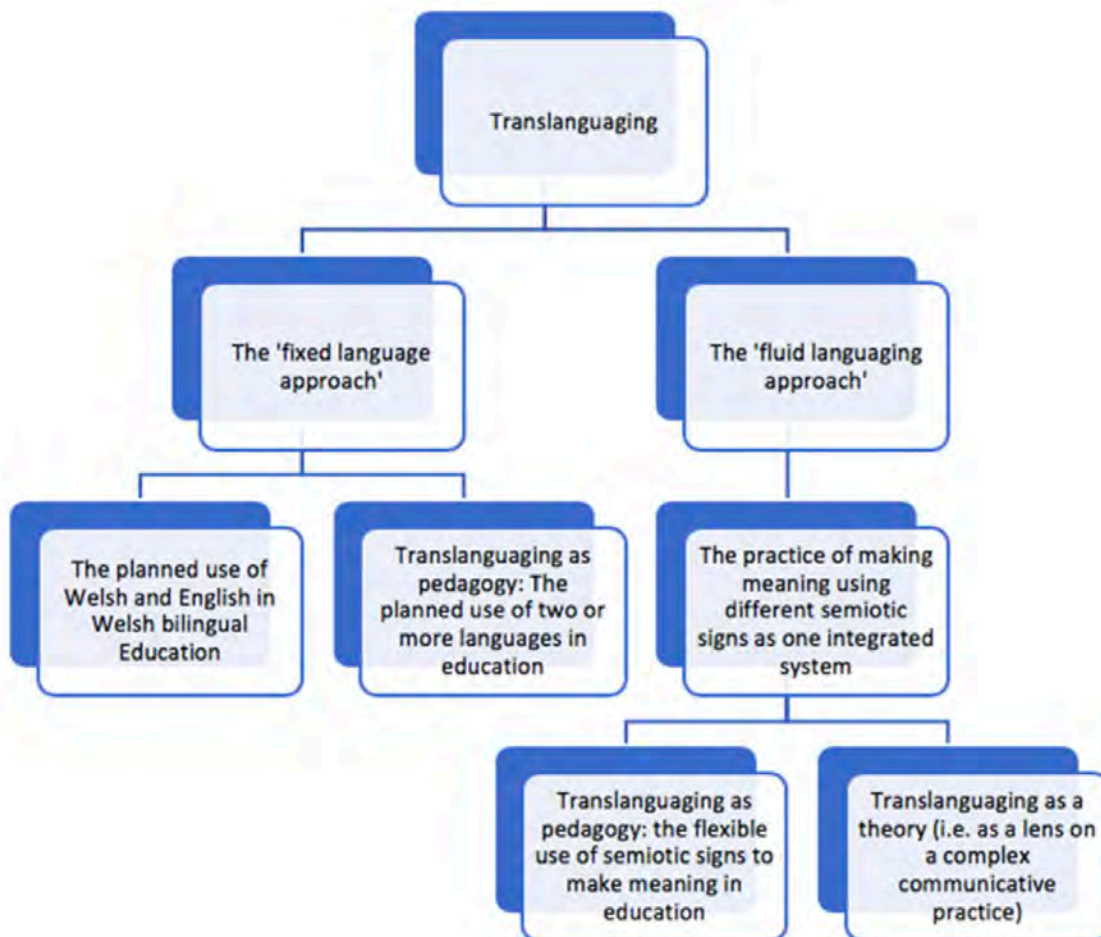
A primeira decorre da restrição do escopo do trabalho a uma revisão bibliográfica que contempla exclusivamente o termo *translanguaging*. Conforme nos explicam Lee e Dovchin (2020), há, além dos termos iniciados pelo prefixo *trans-*, uma série de outras propostas teóricas, como prática translíngue (CANAGARAJAH, 2013), repertórios espaciais (CANAGARAJAH, 2017), *metrolinguism* (OTSUJI; PENNYCOOK, 2010), heteroglossia (CREESE; BLACKLEDGE, 2015), dentre outras, que também se debruçam cuidadosamente sobre a compreensão de práticas linguageiras em sua complexidade e se comprometem com a problematização das ideologias e discursos que demarcam e sustentam fronteiras linguísticas. Ao excluí-las de sua revisão apenas por uma questão terminológica, as importantes contribuições dessas abordagens para o movimento da virada translinguística são

descartadas.

A segunda limitação está relacionada ao modo como as propostas revisadas, em especial a de García e Wei (2014), tratam tais práticas de linguagem como “novas” ou, assim como encontramos em Flores e Lewis (2016), “emergentes”, o que exclui do escopo da translinguagem o fazer linguístico ordinário e anterior à sua consolidação como paradigma de pesquisa.

A terceira e última limitação está relacionada à maneira como a virada translinguística é simplificada, em última instância, a uma orientação pedagógica ou uma nova teoria linguística, conforme podemos ver no mapa conceitual elaborado pelas autoras e ilustrado na figura abaixo:

Figura 6: mapa conceitual sobre *translanguaging*



Fonte: BONACINA-PUGH; CABRAL; HUANG, 2021, p. 12.

O caminho à esquerda, decorrente da abordagem fixada, traz poucas contribuições a esta pesquisa na medida em que se apoia em grande parte dos

pressupostos teóricos e metodológicos oriundos da orientação monolíngue, que nesta pesquisa busco problematizar à luz do pensamento crítico e decolonial.

O caminho da direita, decorrente da abordagem fluída, encontra-se mais alinhado às escolhas teóricas e metodológicas de que partilho neste trabalho. É essencial perceber que tal abordagem, no diagrama, está diretamente relacionada à noção de prática, o que sinaliza um interessante viés epistemológico que contempla a concepção de língua como uma atividade social encontrada em Bourdieu (1983), Pennycook (2010) e Canagarajah (2013), entre outros.

Conforme elaborarei posteriormente nesta seção, acredito que uma análise do paradigma da translinguagem sob uma perspectiva praxiológica (BOURDIEU, 1983) pode conjugar sua dimensão epistemológica, com suas implicações teórico-metodológicas, com sua dimensão ontológica, que problematiza a maneira como os limites e as fronteiras impostas às práticas linguageiras delimitam também as possibilidades ontológicas de *ser* e *constituir-se* por meio delas.

Assim, ao utilizar o termo *translinguagem* como tradução para *translanguaging*, refiro-me especificamente ao paradigma de pesquisa relativamente recente na Linguística Aplicada Crítica que explicita as imbricações político-ideológicas nos construtos de língua/linguagem herdados da modernidade e que operacionalizam a colonialidade em suas diversas dimensões (do poder, do saber e do ser) ainda hoje. Apesar da multiplicidade de rótulos que têm sido propostos dentro da virada translinguística, especialmente na última década, há alguns princípios fundamentais que podem ser observados nas principais contribuições que se inserem neste movimento, conforme afirmam Lee e Dovchin (2020):

1. as fronteiras entre as “línguas” são o resultado de invenção e sedimentação ideológicas;
2. tais fronteiras não guiam unilateralmente a comunicação em contextos cotidianos;
3. a própria comunicação não se limita à “língua”, na medida em que interlocutores se valem de uma gama de repertórios semióticos e espaciais (LEE; DOVCHIN, 2020, p. 1).

Se por um lado a translinguagem tem se consolidado como um paradigma de pesquisa nos estudos da linguagem principalmente na última década, por outro, é fundamental nos atentarmos para o fato de que o fenômeno linguístico de que ela se ocupa não se constitui como algo necessariamente novo. Na verdade, processos

multimodais de negociação de significado correspondem a práticas linguageiras ordinárias em que pessoas ingressam cotidianamente. Penso, nesse sentido, que contribuições para a virada que se pretendem mais transformativas devem evitar o que Lee e Dovchin (2020) chamam de “fetichização da translinguística”, um movimento paradoxal que, ao mesmo tempo em que insiste no aspecto ordinário das práticas que busca investigar a partir dessa virada, acaba por condicionar sua existência e legitimidade enquanto objeto de pesquisa a um novo aparato teórico-metodológico. Para os autores, “a translinguística é um lembrete de que o próprio desejo ou necessidade de comentar em um fenômeno social específico, incluindo um fenômeno sociolinguístico, deriva de sua avaliação ou presunção como não-ordinário” (LEE; DOVCHIN, 2020, p. 2).

Aqui encontramos um primeiro desafio envolvendo a translinguagem: a conciliação de seu aspecto inovador, enquanto paradigma de pesquisa, com o caráter ordinário das práticas linguageiras que ele se propõe a discutir:

O paradoxo que permanece, portanto, é como reconciliar o imperativo acadêmico de se investigar aquilo que é ‘único’ ou ‘notável’ quando o objeto do fenômeno de pesquisa é tudo menos isso. Colocado de outra maneira, como se faz pesquisa na sociolinguística da globalização ao mesmo tempo em que se reconhece que a translinguística é inevitavelmente uma investigação da sociolinguística do habitual? (LEE; DOVCHIN, 2020, p. 2).

Além disso, Jaspers (2017) sugere que algumas propostas dentro da translinguagem podem estar se tornando “uma força dominante em vez de libertária” (JASPERS, 2017, p. 2). Isso aconteceria, em grande parte, em função de alguns pesquisadores na área reafirmarem alguns pressupostos teóricos que a translinguagem visa a superar, como é o caso da orientação monolíngue e seu pretenso universalismo. O autor sugere, ainda, que o termo possa estar experimentando uma “derrapagem discursiva”⁴³, o que poderia ser resultado do uso indiscriminado e excessivamente vago do termo:

Em síntese, translinguagem pode se aplicar a um instinto inato que inclui monolíngues; à performance linguística fluida que diz respeito majoritariamente a bilíngues; a uma pedagogia bilíngue; a uma teoria ou abordagem para linguagem; e a um processo de transformação pessoal e social. De acordo com qualquer parâmetro, isso é muito para um termo (JASPERS, 2017, p. 3).

⁴³ Tradução minha para *discursive drift*.

Encontro problematização semelhante relacionada à terminologia envolvendo o termo em Rocha (2019), que afirma:

Ao teorizarem sobre a translinguagem, Lu e Horner (2013) afirmam que o conceito é bastante difuso e que envolve, portanto, um conjunto de termos e visões nem sempre harmônico para sua definição. Na visão desses autores, em meio a tantos termos possivelmente correlatos, tais como translinguismo, plurilinguismo, multilingualismo, entre tantos outros, mais importante do que definir translinguagem é tecer contornos possíveis, a fim de possibilitar a composição de uma abordagem ou orientação que, ao abraçar a multiplicidade semiótica e sociocultural das práticas de linguagens contemporâneas, revele-se também potencialmente transformativa e capaz de viabilizar o enfrentamento de discursos, práticas e políticas reducionistas e opressoras (ROCHA, 2019, p. 23).

A tarefa de tecer contornos para a translinguagem de que nos recorda Rocha (2019) parece-me mais interessante do que um esforço extenuante em delimitar suas fronteiras, e é precisamente nesse sentido que teço minhas considerações a partir dos autores aqui citados.

Na esteira dessa problematização conceitual, analiso que algumas incursões em translinguagem têm-se prendido em “nós terminológicos que contribuem para a preservação da episteme do falante nativo” (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 12). Algumas das iniciativas que se inserem na virada translinguística, ao defini-la como mais uma teoria linguística ou, de modo ainda mais restrito, como um recurso pedagógico, podem limitar seu potencial transformativo, perpetuar concepções que a própria virada translinguística busca desafiar ou tornar seu escopo excessivamente difuso. Não raro encontramos nas propostas que concebem a translinguagem como uma agenda de pesquisa voltada à promoção de relações mais harmoniosas entre diferentes línguas, ou até mesmo de justiça social por meio da educação linguística, os próprios discursos que perpetuam relações assimétricas de poder e subalternizam saberes e formas de ser diferentes daquelas eurocêntricas.

De modo a sular meu entendimento de translinguagem e oferecer uma perspectiva decolonialmente crítica para as principais limitações apontadas por Jaspers (2017), retorno a suas críticas. É importante destacar que suas observações são majoritariamente direcionadas aos trabalhos de García e Wei (2014), já citados neste texto. O autor assim justifica sua escolha:

Escolhi concentrar no trabalho de pesquisadores amplamente aclamados como Ofelia García, Li Wei e seus colaboradores. Uma razão para isso é que seus trabalhos em translinguagem são mais visíveis, altamente influentes, premiados por colegas e muito citados, mas ao mesmo tempo, contêm uma série de assunções que temo serem prejudiciais à causa que com eles compartilho, que é defender que as escolas reconheçam a diversidade linguística (JASPERS, 2017, p. 2).

O próprio recorte bibliográfico feito por Jaspers (2017) parece-me bastante emblemático de como o autor elege um entendimento específico da translinguagem como representativo de todo o paradigma. A partir de seu lócus situado do lado metropolitano da linha abissal (SOUSA SANTOS, 2019), Jaspers estabelece um diálogo exclusivo com pesquisadores que, apesar de terem origens fora do eixo colonial, hoje ocupam espaços acadêmicos no Norte global (García, de origem cubana, é professora na *City University of New York*, enquanto Li Wei, de origem chinesa, atua na *University College London*). Sua escolha parece-me não contemplar os trabalhos informados pela agenda decolonial e crítica da translinguagem, muitos dos quais têm sido desenvolvidos por pesquisadores *a partir de e para* o Sul global. Sua posição hegemônica e metropolitana é evidenciada, ainda, em outros momentos de seu artigo, como na afirmação de que “uma preferência por uma variedade do inglês monolíngue é compreensível à luz de nossa história ideológica, sem mencionar que ela tem vantagens práticas imensas” (JASPERS, 2017, p. 9). Penso se, na atualidade (superdiversa ou não), seria mesmo possível vislumbrar uma variedade estável e monolítica do inglês. E, em caso afirmativo, de que natureza seriam as vantagens associadas ao seu uso? Quem se beneficiaria delas?

Além disso, o artigo de Jaspers, publicado ao fim de 2017, ocupa-se principalmente de uma obra de 2014. Mesmo constituindo-se como uma agenda de pesquisa relativamente recente, a virada translinguística já experimentou significativo amadurecimento epistemológico desde então. Para além dos estudos mencionados por Bonacina-Pugh, Cabral e Huang (2021), contribuições mais recentes como as de Canagarajah (2017), Lee (2018), Lee e Dovchin (2020), Rocha (2019), Rocha e Megale (2023), Leroy (2021) e até mesmo García (2020), enfatizam a dimensão política e o potencial decolonial da translinguagem, e não perdem esta agenda de foco diante de questões terminológicas que me parecem mais amadurecidas no momento em que escrevo este texto.

Um segundo desafio que vejo para a virada translinguística diz respeito às suas implicações pedagógicas mais especificamente. Entendo, a partir de Lee e Dovchin (2020), que sua grande contribuição poderia ser orientada justamente no sentido de abrir caminhos para uma profunda ruptura ontoepistêmica dos modelos teóricos, das abordagens e metodologias que orientam o ensino-aprendizagem de línguas a que nos conclama Kumaravadivelu (2001, 2012) há mais de vinte anos, assim como dos métodos que informam as pesquisas na área. Isso permitir-nos-ia discutir, pensar e propor criticamente alternativas potencialmente decoloniais para construtos como competência, proficiência, adequação, legitimidade e natividade, que foram historicamente desenvolvidos como parte de um projeto de dominação e, ainda hoje, operacionalizam a colonialidade nas salas de aula em que línguas estrangeiras, em especial o inglês, são ensinadas-aprendidas.

Conforme demonstra o modelo conceitual de Bonacina-Pugh, Cabral e Huang (2021), a translinguagem, em última instância, pode se configurar como uma pedagogia (GARCÍA; JOHNSON; SELTZER, 2017) ou recurso pedagógico (CARDOSO; LUCENA, 2018; PHYAK, 2018; RAJENDRAM, 2021). Apesar das valiosas orientações de cunho pedagógico decorrentes da virada translinguística que esses trabalhos trazem, temo que algumas dessas propostas acabam se constituindo como uma força dominante na medida em que se apresentam como opções mais “vantajosas” ou “benéficas” para a educação linguística e são propostas no sentido de suplantarem teorias, métodos e abordagens anteriores. Isso acaba as reinserindo na cronologia das “novas epistemes” ou paradigmas universais que perpetuam a lógica colonial do conhecimento (MIGNOLO, 2018). É nesse sentido que problematizo, por exemplo, a noção de *translanguaging spaces* (WEI, 2011), que Rocha (2019) nos explica tratar-se de “espaços sociais que permitem às pessoas hibridizar, sob a ótica de Canagarajah (2017), suas histórias e experiências, suas crenças e ideologias, bem como as suas capacidades físicas e cognitivas, em uma prática performativa coordenada, significativa e transformativa” (ROCHA, 2019, p. 24). Entendo que a própria necessidade de se instituírem espaços em que tais práticas sejam autorizadas compartilha um viés hegemônico e dominante com a orientação monolíngue, além de incorrer numa espécie de “legitimação territorial” de práticas linguísticas.

No que diz respeito à sua constituição como uma pedagogia ou recurso pedagógico em processos de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, conforme vemos em García, Johnson e Seltzer (2017), Lucena e Cardoso (2018) e

Rajendram (2021), uma “pedagogia translíngua” envolveria, por parte dos professores, a mobilização e a integração de práticas de linguagem diversas dos estudantes a fim de se criarem oportunidades de aprendizagem mais efetivas e equânimes (GARCÍA; JOHNSON; SELTZER, 2017); poderia, também, ser usada “estrategicamente como uma forma de assegurar que bilíngues emergentes, ou seja, nos pontos iniciais do contínuo bilíngue, possam acessar conteúdos e textos difíceis e produzir novas práticas de linguagem e novo conhecimento” (LUCENA; CARDOSO, 2018); ou, ainda, como um recurso pedagógico cujo uso é facultado aos estudantes durante a realização de atividades em sala de aula, do qual principalmente contextos materialmente desfavorecidos poderiam se beneficiar (RAJENDRAM, 2021).

Apesar de as propostas acima serem conceitualmente mais elaboradas e alinhadas com a agenda da virada translinguística descrita por Lee e Dovchin (2020), problematizo duas questões centrais nessas formulações. Primeiramente, algumas delas parecem abordar a translinguagem sob uma perspectiva utilitarista, concebendo-a como um recurso a ser utilizado pelos professores de modo a se criarem oportunidades de aprendizagem de línguas estrangeiras mais eficazes ou socialmente justas, o que, conforme discuti no ensaio I, corrobora um compromisso com a produtividade e o desenvolvimento de competências engendrados pelo neoliberalismo no ambiente escolar.

Rajendram (2021) se refere, inclusive, ao “uso de translinguagem” durante a realização de atividades colaborativas em contextos em que o malaio e o tâmil também são falados. Seus registros apontam para uma separação funcional entre as línguas utilizadas, o que recupera a abordagem de línguas fixadas descrita por Bonacina-Pugh, Cabral e Huang (2021), em que a “translinguagem” emergiria como uma “terceira via” nesses contextos. Problematizo, aqui, a própria noção de “uso de translinguagem”, que também aparece de modo recorrente em outras propostas que se inserem na virada translinguística. Conforme nos explica Pennycook, “a noção de uso sugere um objeto anterior que pode ser tomado e usado para determinadas finalidades e, portanto, sugere que as línguas existam mundo afora...” (2010, p. 13), o que reforça uma visão compartimentalizada e monolítica de língua como sistema autônomo e sugere uma estabilidade gramatical da translinguagem.

O trabalho de Lucena e Cardoso (2018) mostra-se mais cauteloso no sentido de não conceber a translinguagem como mera alternância de códigos, o que, reitero, recuperaria a abordagem fixada de natureza estruturalista. Aqui problematizo uma

questão de ordem terminológica, que parece equiparar a translinguagem a uma prática pedagógica de *scaffolding* de que bilíngues *emergentes* se beneficiariam durante o desenvolvimento de seu repertório, como vemos em:

Nesse sentido, portanto, se as salas de línguas oportunizarem espaços para a translinguagem, onde alunos possam usar sua agentividade para escolher quais recursos de seu repertório linguístico usar, elas estarão criando espaços mais criativos e críticos para alunos/as se expressarem. A criação desses espaços pode contribuir para alunos/as desenvolverem um repertório bilíngue muito mais rico e uma consciência metalinguística mais sofisticada (LUCENA; CARDOSO, 2018, p. 144).

Vejo surgir novamente, nessa interpretação, a problemática envolvendo a sala de aula como um espaço legitimador da translinguagem, aqui entendida como prática discursiva que, quando legitimada nesses contextos, apresenta-se como uma opção mais vantajosa para o desenvolvimento do bilinguismo e da consciência metalinguística dos estudantes. Penso que o exercício de se evitar a “fetichização da translinguística” de que nos falam Lee e Dovchin (2020) faz-se relevante aqui novamente, de modo que as práticas linguageiras que antecedem e extrapolam a sala de aula não sejam condicionadas e delimitadas por ela.

Noção correlata encontro nas propostas de García, Johnson e Seltzer (2017), em que a translinguagem é apresentada como um “conceito inovador central” (2017, p. xi) em uma pedagogia (“translanguaging pedagogy”) proposta no sentido de se *alavancar* (as autoras utilizam o termo *leveraging* no próprio título da obra) o bilinguismo emergente dos estudantes. Aqui, percebo a relação causal problematizada por Jaspers (2017), com quem coaduno neste ponto, de que a adoção ou promoção de uma pedagogia informada pela translinguagem seja necessariamente benéfica ao desenvolvimento linguístico de aprendizes de outras línguas. Além disso, é perceptível a influência dos discursos neoliberais de maneira mais ampla na obra, que parece refletir o tipo de conhecimento preconizado por esse modelo socioeconômico na academia e no mercado da educação linguística, conforme discuti no ensaio I, até o próprio apelo editorial que seu título sugere: a palavra *leveraging* consta do próprio subtítulo da obra.

Entendo que, como um movimento de transição paradigmática, a virada translinguística abre possibilidades de questionamentos dos próprios construtos em que o ensino-aprendizagem de línguas se ancorou, como a noção de língua,

bilinguismo, proficiência, competência etc., sem, necessariamente, ocupar-se de substituí-los ou atualizá-los. Conforme nos explicam Lee (2018) e Lee e Dovchin (2020), o prefixo *trans-* sugere uma transcendência, um rompante epistêmico, e não um movimento de troca, substituição ou vai-e-vem. A partir dos estudos exemplificados acima, analiso que aplicações pedagógicas da translinguagem podem incorrer, inadvertidamente, em construtos correlatos àqueles de que buscam se desvencilhar, na medida em que concebem a educação linguística como um processo linear de apreensão e acúmulo de recursos linguísticos que, em fases iniciais ou contextos estruturalmente desfavorecidos ou marcados por uma perspectiva linguística deficitária, poderia se beneficiar de uma flexibilização legitimada das práticas languageiras nos espaços em que elas podem acontecer naturalmente.

Essa concepção acena para uma suposta totalidade ou completude do saber linguístico que é típica da modernidade e, hoje, encontra nos discursos presentes na escola neoliberal terreno fértil para sua propagação. Promover a translinguagem como um “recurso pedagógico” que alavanca, facilita ou favorece o desenvolvimento linguístico no ambiente escolar pode reforçar a própria noção de competência engendrada pelo neoliberalismo, conforme nos advertem Flores e Rosa (2022). Além do mais, sob a égide de tornar a educação linguística socialmente mais justa, a promoção da translinguagem como um fim em si mesma pode acabar acentuando desigualdades ao invés de combatê-las.

À semelhança das reflexões de Kumaravadivelu (2001) sobre uma pedagogia pós-método, entendo que ampliamos o potencial transformativo da translinguagem e esquivamo-nos de algumas de suas principais limitações se não a concebemos como um “conjunto pré-determinado de princípios genéricos direcionados à realização de um conjunto pré-determinado de objetivos genéricos” (KUMARAVADIVELU, 2001, p. 544), mas sim informá-la a partir de experiências históricas, políticas e culturais sensíveis e engajadas com as particularidades dos contextos em que ocorrem.

Entendida como um paradigma potencialmente decolonial que pode sulear o ensino-aprendizagem de línguas, a translinguagem abre caminhos pedagógicos que não aqueles pré-determinados pela colonialidade, que inferiorizam e subalternizam as práticas languageiras de indivíduos cuja própria competência comunicativa resulta de processos de racialização opressivos e violentos.

3.2 Práxis e práticas translíngues

De modo a oferecer alternativas para as questões epistemológica e pedagógica que problematizei anteriormente, detenho-me, nesta seção, a uma conceituação de “prática”, noção fundamental ao desenvolvimento deste trabalho. Discuto como uma perspectiva praxiológica (BOURDIEU, 1983) para a translanguagem enquanto um paradigma de pesquisa pode conciliar o aparente paradoxo entre inovação e ordinariedade⁴⁴ apontado por Lee e Dovchin (2020), além de ampliar seu potencial transformativo a partir de seu entendimento como uma perspectiva ontoepistemológica para as práticas translíngues (CANAGARAJAH, 2013).

Ao longo da tese, referi-me, em algumas instâncias, à noção de práxis e à perspectiva praxiológica do conhecimento, que compreendo a partir do sociólogo francês Pierre Bourdieu (1983) como uma alternativa ao conhecimento puramente objetivista ou fenomenológico. O primeiro, para o pensador, “constrói relações objetivas (isto é, econômicas ou lingüísticas), que estruturam as práticas e as representações das práticas” (BOURDIEU, 1983, p. 46); o segundo

explicita a verdade da experiência primeira do mundo social, isto é, a relação de familiaridade com o meio familiar, apreensão do mundo social como mundo natural e evidente, sobre o qual, por definição, não se pensa e que exclui a questão de suas próprias condições de possibilidade (BOURDIEU, 1983, p. 46).

Conforme nos explica Ortiz (1983), “enquanto a perspectiva fenomenológica parte da experiência primeira do indivíduo, o objetivismo constrói as relações objetivas que estruturam as práticas individuais” (ORTIZ, 1983, p. 8). O conhecimento objetivista, dessa forma, ocupa-se das estruturas objetivas do mundo social, constituindo-se como uma *estrutura estruturada*. Já o conhecimento fenomenológico constitui-se como *estrutura estruturante*, ou seja, diz respeito à maneira como as estruturas sociais decorrem de ações individuais. O conhecimento praxiológico, por sua vez, tem por objeto “as relações dialéticas entre essas estruturas e as *disposições* estruturadas nas quais elas se atualizam e que tendem a reproduzi-las” (BOURDIEU, 1983, p. 47, grifo meu), ou seja, diz respeito à maneira como as estruturas sociais dispostas informam as práticas subjetivas, mas também resultam da ação individual

⁴⁴ Opção de tradução neste trabalho para o binômio “innovation/ordinariness” (LEE; DOVCHIN, 2020).

que decorre do que é socialmente estabelecido, o que Bourdieu (1983) chama de *habitus*. Essa é uma noção central em seu pensamento, assim definida pelo sociólogo:

um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações — e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas, que permitem resolver os problemas da mesma forma, e às correções incessantes dos resultados obtidos, dialeticamente produzidas por esses resultados (BOURDIEU, 1983, p. 65).

O *habitus* para Bourdieu refere-se, portanto, a um conhecimento passado que conforma e orienta a ação individual, mas, na medida em que é socialmente orquestrado e realizado, tende a assegurar a reprodução das relações sociais que o engendram. A noção de prática em Bourdieu (1983) emerge, nesse contexto, como “produto da relação dialética a partir de uma situação e um *habitus*” (ORTIZ, 1983, p. 19), ou seja, ela se refere à adequação entre o *habitus* e uma situação que leva em consideração tanto as necessidades dos agentes sociais quanto a objetividade das estruturas sociais. Ela descreve uma trajetória dupla de *interiorização da exterioridade*, ou seja, a maneira como os sujeitos, incorporando as estruturas sociais objetivas, replicam-nas, e a *exteriorização da interioridade*, o processo de atualização e adequação do *habitus* a partir de uma ação individual.

O conhecimento praxiológico para Bourdieu representa uma mediação entre o conhecimento objetivo e as condições de possibilidade que determinam a realização do *habitus*, o que corresponde à prática propriamente dita. Esse modo de conhecimento teórico integra, assim, tanto as necessidades individuais dos agentes sociais quanto a própria objetividade da sociedade, desvelando a complexa relação dialética que os engendra mutuamente.

Ortiz (1983) nos mostra que o embate entre o objetivismo e o subjetivismo para Bourdieu “transcende o campo de uma teoria particular” (1983, p. 9), mas que também pode se inserir dentro de uma teoria específica ao reatualizar a oposição feita entre suas correntes objetivista e fenomenológica. É nesse sentido que mobilizo a perspectiva praxiológica de Bourdieu (1983) neste trabalho, no intuito de oferecer uma possibilidade de articulação epistemológica entre os aspectos inovador e ordinário da translinguagem enquanto paradigma de pesquisa na LAC.

Ao compreender a virada translinguística mediante uma perspectiva praxiológica, entendo que a translinguagem incorpora não somente a dimensão objetiva da linguagem enquanto disposição social, mas também contempla a dimensão subjetiva do discurso e as relações de poder contestadas por meio de práticas languageiras. Se a própria linguagem, para Bourdieu (1983), constitui-se como uma práxis, ou seja, “é feita para ser utilizada nas estratégias que recebem todas as funções práticas possíveis e não somente as funções de comunicação” (1983, p. 158), entendo, por analogia, que a translinguagem, de modo amplo, também possa sê-lo: as práticas translíngues, enquanto unidades discursivas⁴⁵, disputariam o próprio *habitus* linguístico nas situações sociais concretas, redimensionando o valor que é conferido pelo mercado, entendido na obra de Bourdieu (1983) como o campo social em que trocas simbólicas, tais como as linguísticas, acontecem, a diferentes práticas linguísticas.

No caso específico de mercados em que circulam diferentes línguas (aqui entendidas, para fins analíticos, a partir de uma abordagem fixada ou monolíngue), Bourdieu (1983) explica que uma língua se impõe como legítima e exerce seu efeito de dominação a partir da unificação do mercado, como vemos em:

Para que uma forma de linguagem se imponha entre outras (uma língua, no caso do bilingüismo, um uso da língua no caso de uma sociedade dividida em classes) como a única legítima, para que se exerça, em suma, o efeito de dominação reconhecida (isto é, desconhecida), é preciso que o mercado lingüístico esteja unificado e que os diferentes dialetos de classe ou de região se comparem praticamente à língua legítima (BOURDIEU, 1983, p. 166).

Assim, a escola, enquanto instituição social, pode desempenhar um papel coercitivo na educação linguística e na formação do *habitus* na medida em que acomoda diferentes grupos socialmente hierarquizados e suas práticas discursivas em uma mesma comunidade linguística, comparando suas práticas a uma norma definida por um grupo social que dela se beneficia economicamente, conforme discuti no ensaio I. Bourdieu nos mostra que “quando uma língua domina o mercado, é em relação a ela, tomada como norma, que se definem, ao mesmo tempo, os preços atribuídos às

⁴⁵ Apoio-me, aqui, na conceituação de práticas translíngues elaborada por Rocha (2019), que as entende como uma unidade mínima de sentido, ou seja, “como uma unidade real da comunicação discursiva, como um enunciado [...], revelando-se, assim, um todo de sentido - concreto, único e irrepetível, e um elo na cadeia discursiva” (ROCHA, 2019, p. 22).

outras expressões e o valor das diferentes competências” (BOURDIEU, 1983, p. 166). Entendo que as práticas translíngues atuam precisamente no processo de valoração do discurso, desafiando e transgredindo as normas por meio das quais grupos dominantes assim se constituem linguisticamente e resistindo às instâncias de coerção e dominação linguísticas engendradas socialmente, como pode ser o caso da própria escola dentro do neoliberalismo, conforme nos explica Laval (2019).

Como um paradigma de pesquisa, entendo que foge ao escopo da translanguagem, portanto, assumir uma dimensão conciliadora ou apaziguadora das tensões sociais, políticas e econômicas disputadas por meio da linguagem, o que pode decorrer de sua imposição como uma alternativa pedagógica, mas sim acomodar e mediar, por meio da educação linguística, os conflitos necessários aos processos de individuação e contestação da própria posição a que os indivíduos são inscritos socialmente por meio da linguagem. Desse duplo potencial, poderíamos afirmar que a translanguagem, a partir de uma análise praxiológica, configura-se, portanto, como uma ontoepistemologia: ela abre possibilidades não só de problematização dos limites do próprio saber linguístico, mas também das próprias condições do ser que são engendradas por meio da linguagem.

A respeito da dualidade envolvida na noção de práxis, Freire afirmava, há mais de 50 anos:

Não é o termo que assinala arbitrariamente um pensamento que, por sua vez, discorre separado da existência. É significação produzida pela “práxis”, palavra cuja discursividade flui da historicidade – palavra viva e dinâmica, não categoria inerte, exâmine. Palavra que diz e transforma o mundo (FREIRE, 2021a, p. 28).

Se entendemos que a práxis translinguística materializa a dimensão ontoepistemológica da translanguagem, podemos afirmar, por analogia, que as práticas translíngues são sua dimensão discursiva e seu elemento analítico observável nas práticas pedagógicas alinhadas a esse paradigma.

3.3 *Translanguaging* pelas brechas

Concluo este ensaio retomando as principais premissas teórico-metodológicas apresentadas até aqui de modo a elucidar o próprio título desta tese, *Translanguaging*

pelas brechas, que apresentei sucintamente na introdução do texto. Se a leitura que faço do termo translinguagem refere-se, portanto, a um modelo paradigmático de pesquisa na LAC, a ideia de *translanguaging*, por sua vez, recupera a dimensão autopoietica de *linguaging* na própria práxis da virada translinguística. Conforme afirma Mignolo (2018) em suas reflexões sobre a práxis decolonial,

[P]ara nós, teoria é fazer e fazer é pensar. Você não está fazendo algo quando teoriza ou analisa conceitos? Fazer algo não é uma práxis? E por práxis – entendida como pensamento-reflexão-ação, e pensamento-reflexão sobre esta ação – também não construímos teoria e teorizamos o pensamento? (MIGNOLO, 2018, p. 7).

Partindo das proposições de Bourdieu (1983) e Mignolo (2018) apresentadas até aqui, entendo que a práxis translinguística pode ocorrer, paralelamente, em duas dimensões mutuamente implicadas: uma ontoepistemológica e outra pedagógica. Em ambos os casos, essa é uma práxis que, dado seu potencial decolonial, surge nos espaços localizados entre as fronteiras marcadas pela colonialidade do saber e do ser. Para Walsh (2018), a práxis decolonial se elabora por meio da adoção de um pensamento fronteiro *a partir de, com e na direção de* fissuras decoloniais, que, nos termos usados pela autora, “são espaços de criatividade, consciência e escolha, espaços que contestam os limites e binarismos, espaços que para Anzaldúa também contestam noções colonialistas simplórias de diferença racial. Elas são espaços de saber e ser” (WALSH, 2018, p. 250).

É precisamente nesse sentido que mobilizo o conceito de brecha de Duboc (2012), para quem essa noção “condiz bem com a pós-modernidade na medida em que parece apropriada à epistemologia de desempenho na ausência de modelos pré-estabelecidos, calcada na indeterminação, na imprevisibilidade e na emergência” (DUBOC, 2012, p. 94). O entendimento de brecha de Duboc se articula não só com a opção decolonial que busco fazer neste trabalho na medida em que língua, cultura e agência são localizados nas fissuras que surgem a partir da fricção entre diferentes cosmologias e epistemologias, mas também à própria noção de prática translíngue como uma relação dialética entre os indivíduos e as diferentes situações sociais em que eles linguajam, especialmente no ambiente escolar.

As brechas representam, dessa forma, as possibilidades de desestabilização e interrupção de discursos e conhecimentos hegemônicos que surgem quando diferentes saberes, histórias e experiências entram em atrito no espaço da sala de

aula. A partir dessas fissuras, surgem oportunidades para que os sujeitos se transformem e se constituam por meio de suas práticas sociais diante de “encontros com as diferenças” (DUBOC, 2012, p. 94). No que diz respeito às práticas translíngues em específico, as brechas oferecem possibilidades para educadores e educandos negociarem juntos, a partir das diferenças entre seus repertórios espaciais (CANAGARAJAH, 2017), não somente significados e regras, mas o próprio valor atribuído a recursos semióticos de diversas naturezas, incluindo aqueles oriundos de diferentes “línguas”.

Conforme discutirei a partir dos registros apresentados no próximo ensaio, penso que a noção de brecha pode representar um potente caminho para a expansão da dimensão pedagógica da translíngua. Ao invés de focarmos na composição de uma pedagogia ou método, ao explorarmos as brechas já existentes e, a partir do exercício de um pensamento fronteiro, abriremos outras, encontramos oportunidades de aprendizagem que surgem a partir das incertezas, das dúvidas, das divergências e, principalmente, das subjetividades que entram em atrito nos acontecimentos escolares. Penso que as aulas de língua inglesa, nesse sentido, possam oferecer possibilidades particularmente interessantes para práticas de um letramento crítico-decolonial conforme discutirei no próximo ensaio.

ENSAIO IV: AMAR E MUDAR AS COISAS

Figura 7 – ilustração “Amar e mudar as coisas”



Fonte: registro feito pelo autor

“Neste capítulo, apresento e discuto os registros produzidos ao longo da PesquisAção”. Essa possivelmente seria a introdução esperada para este ensaio. Contudo, penso que abordar as experiências, os aprendizados e as oportunidades de amadurecimento que permearam o desenvolvimento deste trabalho apenas como “registros de pesquisa” não faria jus à complexidade e à intensidade dos afetos vivenciados ao longo da jornada; neste ensaio compartilho, portanto, os *artefatos*

desta pesquisa: registros de práticas e atividades, anotações e memórias colecionados ao longo do processo.

Em retrospecto, penso que o tom e o enfoque das reflexões que apresento a seguir foram determinados por três episódios aparentemente triviais, mas de fundamental importância afetiva para a vivência do doutorado como um todo e para a materialização dessa jornada em uma tese. São essas anedotas que apresento a seguir.

(Fevereiro de 2019.)

Faço minha primeira visita à UFMG como doutorando. A Profa. Dra. Andréa Machado de Almeida Mattos, que tão gentilmente havia aceitado meu pedido de orientação, presenteou seus orientandos com uma singela fita do Nosso Senhor do Bonfim ao término de uma reunião de boas-vindas e outras instruções. Apesar de ter crescido em uma família majoritariamente católica, nunca pratiquei a religião, logo a fita nunca simbolizou superstição ou devoção para mim.

O gesto de Andréa, que desde nossa primeira interação aboliu impessoalidades e formalismos acadêmicos, simbolizou o início de um vínculo que, apesar dos obstáculos impostos pela distância física e pelos próprios tempos pandêmicos, foi marcada por compreensão, respeito e, principalmente, afetividade.

Recentemente, ao pesquisar sobre a história do Nosso Senhor do Bonfim no Brasil, descobri que sua devoção remonta a um episódio em que o capitão-de-mar-e-guerra da marinha portuguesa Theodózio Rodrigues de Faria prometeu trazer para o Brasil suas imagens caso sobrevivesse a uma tempestade em alto mar⁴⁶.

A fita laranja me acompanha, desde o início desta trajetória, afixada a um *pen drive* em que muitos livros, artigos, formulários e declarações navegaram junto comigo as turbulentas águas dessa travessia.

Pervivi.

(Abril e maio de 2022.)

Estou qualificado?

07 de abril de 2022. A Profa. Dra. Leina Cláudia Viana Jucá, que gentilmente aceitou participar da banca de qualificação, abriu suas considerações com uma

⁴⁶ Disponível em: <<https://www.santuariosenhordobonfim.com/historia>>. Acesso em 08 abril 2023.

observação, repleta da gentileza, perspicácia e bom humor que presumo serem-lhe característicos. Vários meses depois, suas palavras ainda ecoam em minha mente, que parafraseio: “tem gente que chora, sofre, separa enquanto escreve uma tese, mas seu texto é de muita leveza.”

Mas eu não estava leve. O mundo não estava leve. Questionei-me como uma pesquisa que se desenvolvia em meio a tempos pandêmicos poderia estar leve. A gentileza de Leina afetou-me profundamente e sinalizou a necessidade de eu buscar uma relação de maior cumplicidade e honestidade com meu próprio texto.

Menos de um mês após a qualificação, a vida, e a própria pesquisa, tornar-se-iam sufocantes. Assim como grande parte do mundo, eu lidaria com o luto e a melancolia de maneira súbita e assustadora: meu amado pai, a quem dedico este trabalho, seria hospitalizado por conta de uma doença crônica poucas semanas após a qualificação e viria a falecer no dia 16 de maio de 2022.

Parecia não haver mais qualquer possibilidade de leveza, e encarar o mal-estar era imprescindível para que eu pudesse seguir em frente.

(Novembro de 2022.)

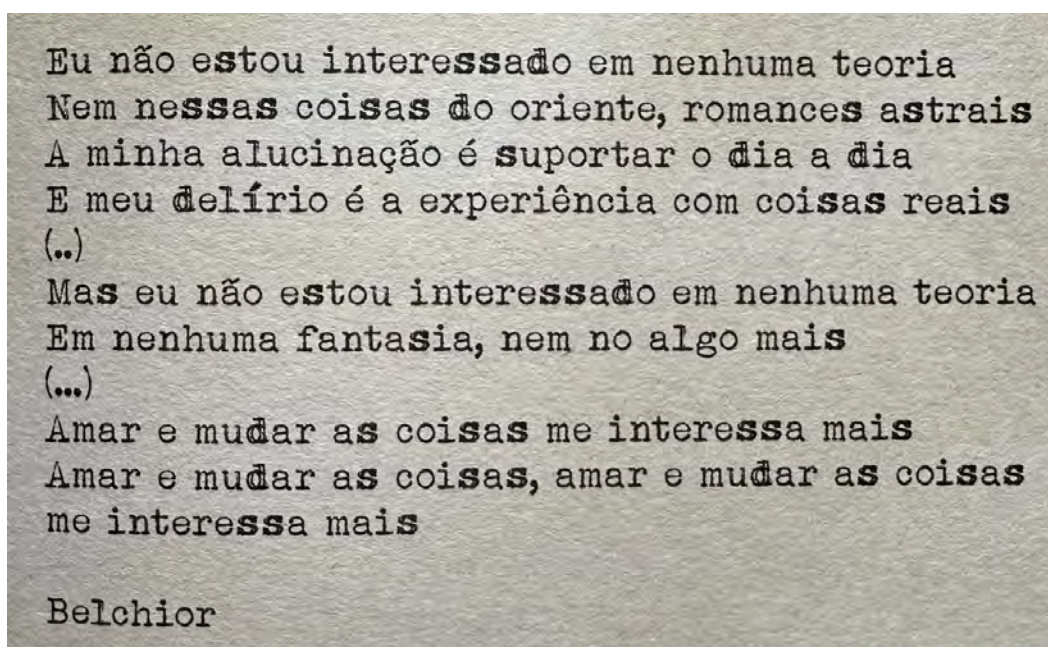
Retorno do breve período de estágio na York University, em Toronto. Sinto-me inspirado e instigado novamente a escrever e tentar construir significados para as experiências dos últimos quatro anos. Lentamente vou voltando de uma espécie de exílio em mim mesmo.

Ao chegar no Rio de Janeiro, sento-me à uma mesa do *Comuna*, simpático bistrô localizado em um hotel na Lapa, para um almoço. Ao balcão, turistas negociam seus pratos e *drinks* com os garçons e o *barman*. Ouço línguas, sotaques e sons urbanos entrelaçarem-se melodicamente. O ambiente pulsa vida, diversidade, acolhimento.

Enquanto tento apreender com meus sentidos, levemente anestesiados pelo frio do Norte, todo o calor humano irradiado ao meu redor, sou interrompido por um rapaz jovem, alto, de cabelos e olhos claros. Pensei que seria algum estrangeiro pedindo informações, mas seu sotaque revela que ele vem do Sul. Ele se apresenta, diz ser de Porto Alegre, e me pede, educadamente, para me mostrar sua arte. Conta-me que faz parte de um coletivo de artistas e terapeutas que produzem cadernos e

agendas inspirados por suas vivências e experiências chamado “Agenda Namastê⁴⁷”. Coloca alguns modelos sobre a mesa e, de imediato, um pequeno caderno salta-me aos olhos. Em sua capa bordô, uma linda ilustração, com que abro este ensaio, remete-me a um coração pulsante, às folhas e florestas de Krenak, à ancestralidade de Monkman, às próprias veias abertas da América Latina de Galeano, e é acompanhada de parte de um verso de outro rapaz latino-americano que aprendi a admirar com meu pai: “amar e mudar as coisas”, de Belchior. Na primeira página, um trecho da letra de sua música *Alucinação*:

Figura 8 – letra de *Alucinação*, de Belchior



Eu não **estou interessado** em nenhuma teoria
Nem **nessas coisas do oriente**, romances **astrais**
A minha **alucinação** é **suportar o dia a dia**
E meu **delírio** é a **experiência com coisas reais**
(..)
Mas eu não **estou interessado** em nenhuma teoria
Em nenhuma **fantasia**, nem no **algo mais**
(...)
Amar e **mudar as coisas** me **interessa mais**
Amar e **mudar as coisas**, amar e **mudar as coisas**
me **interessa mais**

Belchior

Fonte: registro feito pelo autor.

Os versos de Belchior sintetizavam toda a trajetória dos últimos quatro anos. Diante dos tempos pandêmicos, o alucinante desafio havia sido suportar o dia a dia e, na busca pela pervivência, transformar a teoria em ação, o delírio em realidade, o medo em esperança.

Ao longo do caminho, tentei, com amor e afeto, mudar as coisas ao meu redor. Não sei se consegui. Mas as coisas definitivamente me mudaram, e compartilho alguns desses relatos a seguir.

⁴⁷ Disponível em: <<https://agendanamaste.com.br>>. Acesso em 08 abril 2023.

4.1 Uma PesquisaAção transmétodo

Após ter elaborado alguns dos conceitos a partir dos quais este trabalho foi suleado, retomo algumas considerações metodológicas apresentadas brevemente na introdução desta tese de modo a consolidar a orientação metodológica desta pesquisa e contextualizar as reflexões a serem compartilhadas a seguir. Tendo discutido, nos ensaios anteriores (I e II especificamente), a influência do projeto neoliberal na educação e na própria configuração dos tempos pandêmicos, assim como algumas possíveis interseções entre o LC e o Giro Decolonial, detalho minha proposta de uma PesquisaAção transmétodo.

Conforme nos explicam McNiff e Whitehead (2010), a PesquisaAção é uma forma de investigação que concebe a *prática* como a integração entre ação e pesquisa. Os autores britânicos a definem como uma forma de “teoria viva” (MCNIFF; WHITEHEAD, 2006) e enfatizam seu caráter colaborativo e seus possíveis desdobramentos sociais e culturais. Suas propostas, apesar de reconhecerem o viés político de uma pesquisa dessa natureza, orientam-se amplamente pela noção de “aprimoramento da prática”, e sugerem a necessidade de produção de “conhecimento novo ou original” (MCNIFF; WHITEHEAD, 2010, p. 9), o que, conforme discuti anteriormente nesta tese, reforça os discursos neoliberais na academia de que procuro me desvincular sempre que possível.

Considerando o viés crítico-decolonial que se buscou neste trabalho em específico, apoio-me também nas considerações de Carson (1990) e Davis (2008) sobre uma PesquisaAção Crítica. O primeiro recupera as contribuições de Carr e Kemmis (1986) que, a partir do trabalho crítico de Habermas na década de 60, propõem a PesquisaAção Crítica como uma forma de pesquisa *para* a educação, e não *sobre* a educação. Davis (2008) reforça o entendimento de que a PesquisaAção Crítica se constitui como uma extensão da PesquisaAção tradicional, por meio da qual os pesquisadores e participantes podem descobrir e explorar diferentes relações de poder. Para a autora, em sua vertente crítica, a PesquisaAção “toma como seu objetivo a crítica social – o estudo de populações marginalizadas, oprimidas, desprivilegiadas ou desfavorecidas – com o objetivo de promover justiça social entre elas” (DAVIS, 2008, p. 140). A partir desse entendimento, que destaca o aspecto emancipador e o engajamento social de uma pesquisa dessa natureza, identifiquei três princípios básicos desta PesquisaAção.

O primeiro é uma integração entre teoria e prática, característica da própria perspectiva praxiológica nesta pesquisa, comprometidas com a interface crítico-decolonial. Isso implica a escolha de premissas teórico-metodológicas alinhadas ao Giro Decolonial que informaram as práticas de letramento crítico e vice-versa. Assim, as principais referências teóricas e metodológicas foram elencadas em decorrência do primeiro ciclo da Pesquisa, e as atividades planejadas e executadas nos demais ciclos foram substancialmente influenciadas pelo aporte teórico inicial.

O segundo é seu projeto humanizador. Conforme discutido anteriormente, em especial no ensaio I, uma das principais consequências do projeto neoliberal na educação é a subtração da alma, metáfora proposta para conversão da escola em um local de desenvolvimento de capital humano e desenvolvimento de competências e habilidades voltadas para o mercado de trabalho. Nesse sentido, principalmente em um trabalho que se propõe criticamente decolonial, ou seja, coloca em prática a “crítica da crítica” de que nos fala Escobar (2004) e reposiciona o projeto decolonial diante dos desafios da contemporaneidade, tornar a escola um local de afetos tornou-se um objetivo central neste trabalho. A teoria dos afetos, informa-nos Gleizer (2005) a partir das formulações de Espinosa em *Ética* (1972),

é o que torna possível a passagem de um ponto de vista teórico para um ponto de vista prático, mudança de perspectiva que se configura como uma passagem do âmbito objetivo para o âmbito (inter)subjetivo da experiência, já que o conhecimento só é alcançado por meio dos afetos (GLEIZER, 2005, p. 13).

Entendo o afeto, dessa forma, tanto nos termos de Kawachi, Rocha e Maciel (2022), que o definem como “as manifestações que exercem um efeito tanto em nosso corpo quanto em nossa alma, ao alterarem a potência de agir de nosso corpo, e também sua potência de pensar” (KAWACHI; ROCHA; MACIEL, 2022, p. 38), quanto a partir da perspectiva praxiológica do *sentipensar* (FALS BORDA, 2003) necessária à conversão do potencial transformativo da teoria em ação. Nesse sentido, procedimentos metodológicos da Pesquisa (com) Narrativa(s) e da autoetnografia mostraram-se fundamentais, pois permitiram acessar e explorar a subjetividade dos envolvidos na pesquisa (tanto educador quanto educandos) e permitir-lhes oportunidades de afetação.

Conforme afirmam Barkhuizen, Benson e Chik (2014), a adoção de narrativas em pesquisas não é um fenômeno novo. Os autores citam que Freud, no

desenvolvimento da teoria psicanalítica no começo do século XX, realizava estudos de caso por meio de narrativas de modo a acessar camadas mais profundas da subjetividade. Assim, para os autores,

a força principal da Pesquisa Narrativa reside no seu foco em como as pessoas usam histórias para construir sentido de suas experiências em áreas de pesquisa nas quais é importante entender os fenômenos a partir das perspectivas daqueles que os experienciam (BARKHUIZEN; BENSON; CHIK, 2014, p. 2).

Na esteira desse entendimento, Passeggi afirma que “narrar é humano” (PASSEGGI, 2018, p. 11), e questiona a resistência das pesquisas *para* a educação em reconhecerem a potencialidade das narrativas, principalmente as biográficas e autobiográficas.

No que diz respeito aos participantes, as narrativas foram propostas como momentos de reflexão sobre suas subjetividades, organização de suas experiências (principalmente aquelas atinentes à educação linguística) e oportunidades de afetação, seja por meio do atrito experimentado consigo mesmo, com outros participantes ou com o próprio docente-pesquisador. Marquesin e Nacarato (2018), a respeito desse exercício, afirmam que “definir palavras que expressem sentidos, para que o leitor subentenda o que o autor pretende é outro desafio, que envolve a ação de narrar no ato de rever a percepção de si e os sentidos atribuídos a sua vida” (MARQUESIN; NACARATO, 2018, p. 93).

No meu caso especificamente, o formato ensaístico e exploratório adotado nesta tese permitiu-me o imprescindível exercício da narrativização como forma de construção de sentidos para as experiências vivenciadas ao longo da pesquisa, conforme busquei compartilhar por meio das reflexões e anedotas com que abri os ensaios até aqui. Além do mais, a própria apresentação e discussão dos “registros” também serão realizadas, nas próximas seções, por meio de narrativas.

A autoetnografia (ADAMS; ELLIS; JONES, 2013) também forneceu importantes recursos metodológicos ao longo do trabalho de maneira contingencial, em especial a partir de 2020 por ocasião da suspensão de aulas presenciais com o início da pandemia de Covid-19. Conforme sinalizam os autores, a despeito das diferentes configurações em que o método pode ser aplicado, há uma característica comum a todas as autoetnografias: o uso de experiência pessoal para examinar e/ou criticar experiências culturais (ADAMS; ELLIS; JONES, 2016). Os mesmos autores

afirmam que, dentre as possibilidades estéticas de apresentação de projetos de cunho autoetnográfico, constam os ensaios, principal gênero discursivo adotado nesta tese.

Além disso, os autores apontam para quatro características que distinguem o trabalho autoetnográfico de outros tipos de trabalhos pessoais, a saber: 1) a crítica intencional à cultura ou práticas culturais; 2) contribuições para pesquisa já existente; 3) uso da vulnerabilidade do pesquisador com algum propósito; 4) criação de uma relação recíproca com seu público de modo a incitar uma resposta (ADAMS; ELLIS; JONES, 2016). Penso que esses quatro aspectos se fazem presentes neste estudo.

Nesse sentido, foram produzidas, ao longo dos quatro anos da pesquisa, notas autoetnográficas multimodais que, somadas às narrativas, visaram à elaboração e ao desenvolvimento de uma perspectiva êmica, geopoliticamente e temporalmente situada, que trouxesse à tona as subjetividades e os afetos vivenciados por mim, docente-pesquisador, e pelos estudantes-participantes.

O terceiro e último princípio desta Pesquisa é seu viés transmetodológico, que, conforme apresentei brevemente na introdução do texto, tem por finalidade expandir a abordagem multimétodo que normalmente é associada à uma pesquisa de base qualitativa-interpretativa como é o caso desta. A proposta de uma pesquisa transmétodo foi desenvolvida, assim, a partir de três desafios epistemológicos encontrados ao longo do trabalho.

O primeiro é a “suspensão do método” a que nos convida Maldonado-Torres (2011) como parte do projeto decolonial. Dessa provocação decorre o emprego do prefixo *trans-*, que abarca as perspectivas teóricas centrais desta pesquisa, também em sua metodologia. Aqui faço o uso do prefixo em referência ao rompante epistêmico a que Kumaravadivelu (2012) nos conclama, ou o atravessamento de categorias estabelecidas de que nos fala Lee (2018). O prefixo *trans-* sinaliza, ainda, a vinculação desta Pesquisa à LAC, mestiça, transdisciplinar e indisciplinar (MOITA LOPES, 2006), assim como ao pensamento transgressivo defendido por hooks (2017).

O segundo desafio está relacionado ao caráter contingencial destas reflexões. Como uma pesquisa inserida em um contexto sociopolítico marcado por múltiplas crises, tensões de várias ordens, instabilidades e desafios, a que tenho me referido por “tempos pandêmicos”, a mobilização de maneira contingencial de procedimentos investigativos tornou-se prática essencial de modo que a bricolagem metodológica pudesse responder às rápidas e imprevisíveis mudanças que atravessaram a pesquisa. Essa flexibilidade e adaptação por parte do pesquisador *bricoleur*, para

Kincheloe (2018), corresponde à fundamental tarefa de atualização de teorias e métodos a partir da complexidade das relações sociais na contemporaneidade.

O terceiro e último desafio encontrado por este trabalho está relacionado ao movimento de afirmação das epistemologias do Sul a que nos incita Sousa Santos (2019). Para o sociólogo português, o termo epistemologia, na atualidade, deve ser compreendido como “a análise das condições de produção e identificação do conhecimento válido, bem como da crença justificada” (SOUSA SANTOS, 2019, p. 19). Cabe às pesquisas do Sul, nesse sentido, orientarem-se por uma sociologia das ausências e das emergências. A primeira, afirma o autor, “é a cartografia da linha abissal”, ou seja, determina “a forma e os meios pelos quais a linha abissal produz a não-existência, a invisibilidade radical e a irrelevância” (SOUSA SANTOS, 2019, p. 49). Enquanto a sociologia das ausências se dedica à negatividade das exclusões coloniais, a sociologia da emergência se ocupa de sua dimensão positiva, ou seja, aponta “novas potencialidades e possibilidades para a transformação social anticapitalista, anticolonialista e antipatriarcal antes descartadas” (SOUSA SANTOS, 2019, p. 53).

Nas próximas 4 seções, serão compartilhadas as reflexões formuladas a partir dos artefatos de pesquisa resultantes das escolhas metodológicas detalhadas acima. Apresentarei minhas reflexões de maneira cronológica de acordo com os quatro anos de duração desta pesquisa (2019-2022), e buscarei explicitar como os artefatos refletem os diferentes momentos atravessados por este trabalho.

4.2 Ciclo I (2019): primeiros contornos

Motivado pela disciplina Pesquisa Narrativa, cursada no primeiro semestre de 2019, propus, para as três turmas do ensino médio que eu lecionava naquele ano, a elaboração de narrativas de aprendizagem intituladas “My English Language Learning”. Naquele momento, acreditava que o foco da pesquisa ficaria restrito a uma discussão das práticas de linguagem observadas em sala de aula a partir da perspectiva translíngue. No pré-projeto de pesquisa submetido ao POSLIN como parte do processo seletivo ao final de 2018, um dos objetivos específicos propunha a implementação, em minha prática docente, de uma “pedagogia translíngue” de modo a “contribuir para o avanço do ensino de língua inglesa”. Não havia, ainda, qualquer

intenção de minha parte de discutir práticas de letramento sob uma perspectiva crítica ou decolonial.

A alta adesão à atividade proposta me surpreendeu, o que atribuí às raras oportunidades de autorreflexão sobre o processo de aprendizagem que normalmente são dadas aos estudantes. Conforme aponta Geraldi sobre atividades de produção textual no ambiente escolar, “nos processos de produção de textos, nas escolas, o aluno não tem para quem dizer o que diz, ele escreve o texto não para um leitor, mas para um professor para quem ele deve mostrar que sabe escrever” (GERALDI, 2015, p. 98). Busquei ocupar, portanto, a posição de um leitor verdadeiramente interessado nas narrativas, e não apenas de um professor preocupado em aferir a competência linguística de seus estudantes.

Foram enviadas 21 narrativas na turma do 1º ano do ensino médio (100% de adesão à atividade), 17 na turma do 2º ano (94% de adesão – apenas 1 aluno de um total de 18 não enviou), e 14 na turma do 3º ano (88% de adesão – apenas 2 alunos de um total de 16 não enviaram). Ressalto que essas turmas haviam sido montadas mediante teste de nivelamento, e estavam em diferentes momentos de preparação para o exame de proficiência em nível B2 (Cambridge English: First, também conhecido como FCE) aplicado pela Universidade de Cambridge. Isso foi possível pois, conforme mencionei nas considerações feitas sobre o contexto de pesquisa no começo deste texto, até o final de 2020, as turmas do ensino médio eram niveladas e fracionadas em turmas menores para as aulas de língua estrangeira, que aconteciam em um bloco de salas de aulas à parte de suas salas regulares.

Esses estudantes apresentavam notório interesse pela aprendizagem do idioma, e a variedade de experiências prévias com a língua inglesa chamou-me a atenção ao ler suas narrativas. Busquei identificar, em um primeiro momento, informações sobre a composição de seus repertórios linguísticos, que se mostravam bastante ricos e diversificados, e suas motivações para a aprendizagem do idioma, conforme exemplifico a seguir. Muitos Pedros, Letícias, Marias, Pietros, Anas e Marianas caminharam comigo, e gostaria de poder lhes agradecer individual e nominalmente. Contudo, para garantir o anonimato dos participantes, suas narrativas serão identificadas por um código composto por duas letras, um número correspondente à série do ensino médio em que se encontravam e o final do ano em que os registros foram produzidos (exemplo: AC-2-19). Optei por manter o meio e o formato em que as atividades foram enviadas, de modo a preservar a originalidade

dos artefatos da pesquisa. Quando necessário, fornecerei transcrições ou legendas caso a qualidade das imagens possa comprometer a inteligibilidade das informações.

Os trechos destacados em amarelo nas narrativas abaixo ilustram as experiências prévias com o inglês reportadas pelos próprios estudantes. Em verde, destaquei suas principais motivações para a aprendizagem do idioma.

Figura 9 – reprodução integral da narrativa FS-1-19

My name is [redacted] and I've studied English since I was four years old. In my opinion, I've improved greatly since then.

I began studying at FISK, in Rio de Janeiro. The facility had lots of practical activities, and once all the students went to a pizzeria to eat! It was like that for five years. Unfortunately, my family and I had to move to Brasília, so I left FISK and joined Cultura Inglesa there. The building was three blocks away from my house, and I made some good friends there. After three years of study, I had to go with my family to quiz de Fora. Luckily, there is a Cultura Inglesa facility here, so I kept on from where I stopped.

When I was thirteen, my parents bought me a Web Live Gold account, and that allowed me to talk to people from different parts of the world. Talking to British people really helped me.

I studied hard to get good marks at the Cambridge English tests, and last year I made to the level B2 with honor. Today I'm studying hard for the next test, and I wish I'll get to level C1 with no time.

Fonte: registro feito pelo autor.

Na narrativa FS-1-19, o estudante do 1º ano do ensino médio reporta ter começado a estudar inglês aos quatro anos de idade em um curso de idiomas. Além do contato formal com a língua, menciona a aquisição de uma assinatura do serviço oferecido pela empresa Microsoft chamado “Xbox Live Gold⁴⁸”, funcionalidade que permite aos jogadores participarem de partidas de jogos *online*, o que, em suas palavras, permitiu-lhe “conversar com pessoas de diferentes partes do mundo”. Além disso, o estudante menciona que conversar com britânicos realmente o ajudou em seu desenvolvimento linguístico.

Como principais aspectos motivacionais, recorda as atividades práticas oferecidas pelo curso no Rio de Janeiro, e menciona uma ida dos estudantes a uma pizzaria. A respeito de sua experiência em uma outra escola em Brasília, menciona ter feito “alguns bons amigos lá”. O estudante menciona, ainda, que se dedicava aos estudos do idioma de modo a obter bons resultados nos exames de proficiência da Universidade de Cambridge, com os quais já possuía alguma experiência, e verbaliza sua expectativa de alcançar o nível C1 o mais breve possível. Sua narrativa é ilustrativa de um perfil de estudante que já traz para o ambiente escolar ampla vivência por meio da língua inglesa, além de apresentar uma motivação intrínseca para o estudo do idioma.

Por outro lado, há estudantes que, apesar de considerável contato prévio com o inglês por meio de jogos, músicas, filmes e séries, só começaram a estudar a língua formalmente quando ingressaram no colégio, conforme vemos na narrativa LM-1-19, reproduzida a seguir. Nesse caso, o estudante de 15 anos afirma que teve seu primeiro contato com o inglês quando criança por meio de videogames. Menciona, como aspecto motivacional, que tentou aprender vocabulário em inglês sozinho, pois nos jogos não havia tradução para o português ou legendas. Afirma que aprendeu o básico da língua em suas aulas na escola e que, posteriormente, começou a estudar em um curso de idiomas na cidade. O adolescente reporta que, naquele ano, havia interrompido seus estudos fora do colégio para participar de minhas aulas preparatórias para o exame de proficiência, cujo certificado almejava obter, assim como tornar-se um falante fluente. Ao final de 2021, quando concluiu o ensino médio, o estudante de fato realizou o exame e obteve a referida certificação, o que corroborava sua motivação para o estudo do idioma.

⁴⁸ Disponível em: <<https://www.xbox.com/pt-BR/live/gold>>. Acesso em 08 abril 2023.

Figura 10 – reprodução integral da narrativa LM-1-19

My name is [redacted] and I'm 35 years old. I had the first contact with English when I was just a kid playing my videogame. In that time there was no translation to Portuguese, not even subtitles, so I had to try to learn the words by myself. It was pretty hard for me and, sometimes, I couldn't understand what to do in the game, but, fortunately, I learnt a few words that helped me to start learning English for real.

When I joined the [redacted] in 2015, I had my first English class, where I got the basics of the language. It wasn't too hard, so in the next year I went to Cultura Inglesa to learn a bit more. There I got deeper in the language and I started to understand videos in English.

After 3 years at Cultura, I saw that the teacher Philippe in the CMJF was preparing classes for the FCE test, so I stopped studying at Cultura and I started studying at Philippe's class. I had this choice because I want to get the FCE degree and become a fluent speaker.

Fonte: registro feito pelo autor.

Experiência semelhante encontro na narrativa MF-1-19, em que a estudante afirma que sua jornada de aprendizagem de língua inglesa se resume às oportunidades oferecidas pela escola. A aluna analisa que, com as aulas preparatórias, seus conhecimentos linguísticos se desenvolveram, o que se evidencia na segurança experimentada ao assistir a filmes sem legendas, e acredita que a aprendizagem proporcionada pela escola é suficiente caso precise se comunicar fora do país.

Figura 11 – reprodução parcial da narrativa MF-1-19

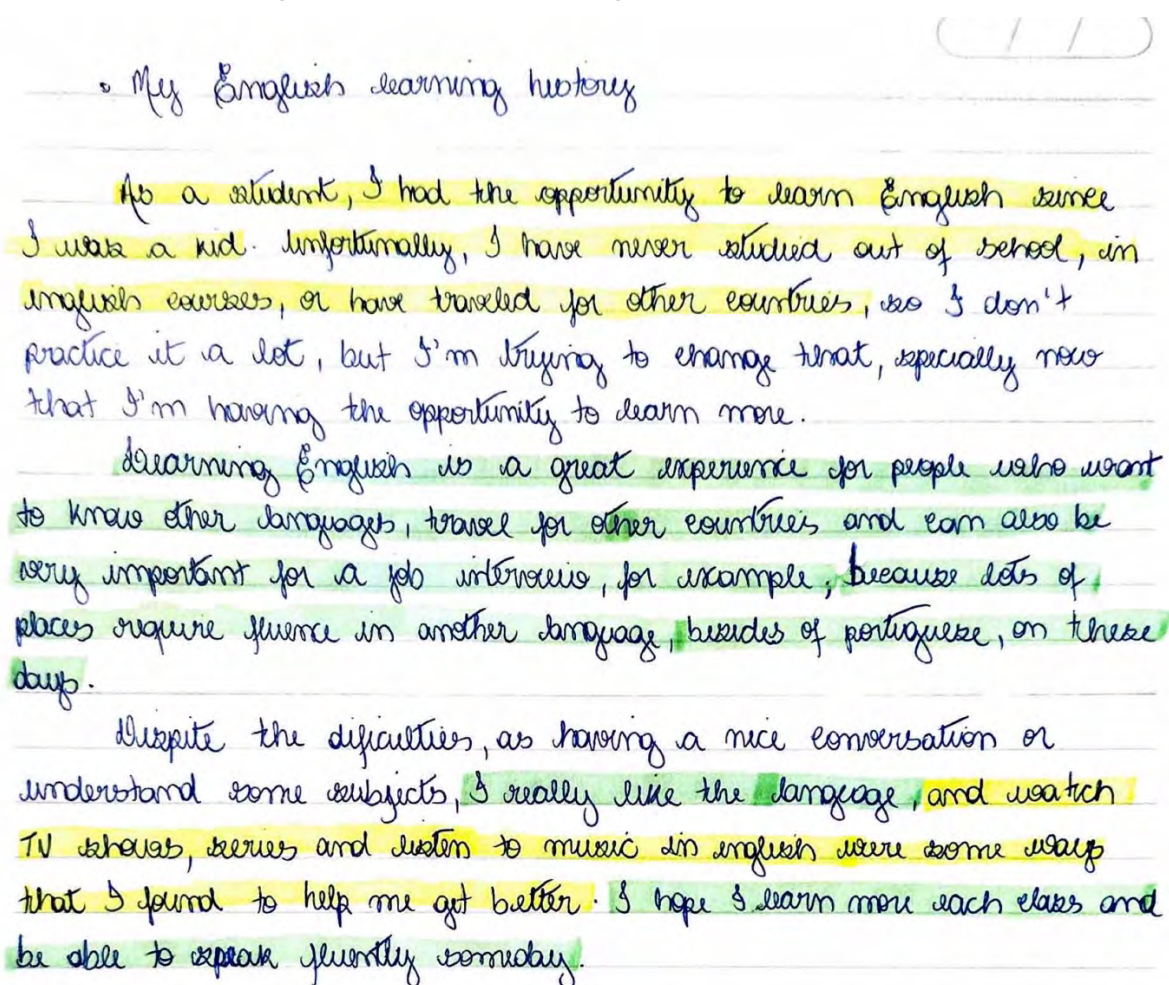
Over the years, my development in this language always improves. My FCE's classes developed so much my English, that's why today I feel confident to watch a movie without subtitles. My learning English journey was only at school, but I believe that is enough for my future communication outside Brazil.

Fonte: registro feito pelo autor.

Relato semelhante pode ser identificado também na narrativa AM-1-19, reproduzida abaixo, que lamenta nunca ter tido a oportunidade de estudar a língua fora do ambiente escolar ou usado o idioma em viagens. Sua experiência com o inglês se resume aos contatos proporcionados pela escola regular. A aluna menciona que, além do estudo formal na escola, assiste a programas de TV e séries e ouve músicas em inglês como forma de aprofundar seu conhecimento do idioma.

A respeito de suas motivações para o estudo, a estudante afirma gostar realmente da língua, e verbaliza sua expectativa de aprender mais a cada aula e falar fluentemente um dia. Detalha ainda, no segundo parágrafo, que, além do possível uso em viagens, a aprendizagem do idioma pode se mostrar importante para a vida profissional, já que, em suas palavras, vários lugares (em referência a empresas) requerem fluência em outra língua além do português atualmente.

Figura 12 – reprodução integral da narrativa AM-1-19



My English learning history

As a student, I had the opportunity to learn English since I was a kid. Unfortunately, I have never studied out of school, in English exercises, or have traveled for other countries, so I don't practice it a lot, but I'm trying to change that, especially now that I'm having the opportunity to learn more.

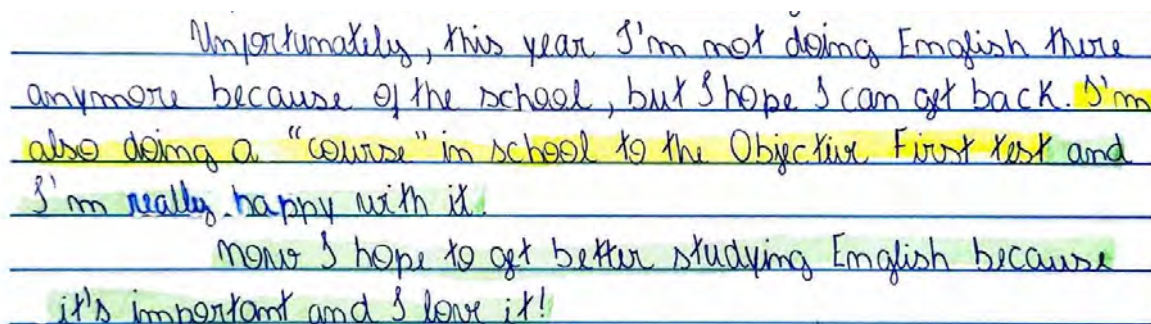
Learning English is a great experience for people who want to know other languages, travel for other countries and can also be very important for a job interview, for example, because lots of places require fluency in another language, besides of Portuguese, on these days.

Despite the difficulties, as having a nice conversation or understand some subjects, I really like the language, and watch TV shows, series and listen to music in English were some ways that I found to help me get better. I hope I learn more each class and be able to speak fluently someday.

Fonte: registro feito pelo autor.

A importância conferida à aprendizagem de inglês por motivos profissionais é recorrente nas produções textuais dos estudantes, conforme também podemos perceber nos excertos das narrativas MM-1-19 e IF-1-19:

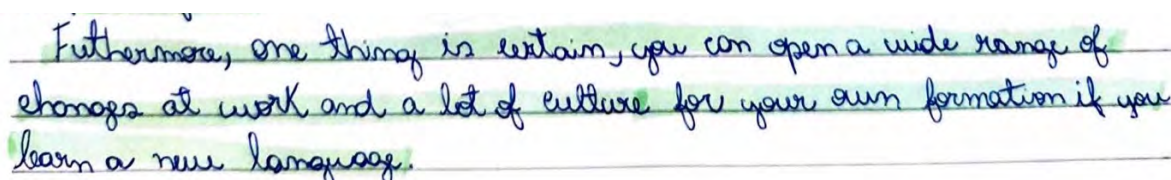
Figura 13 – reprodução parcial da narrativa MM-1-19



Unfortunately, this year I'm not doing English there anymore because of the school, but I hope I can get back. I'm also doing a "course" in school to the Objective First test and I'm really happy with it.
Now I hope to get better studying English because it's important and I love it!

Fonte: registro feito pelo autor.

Figura 14 – reprodução parcial da narrativa IF-1-19

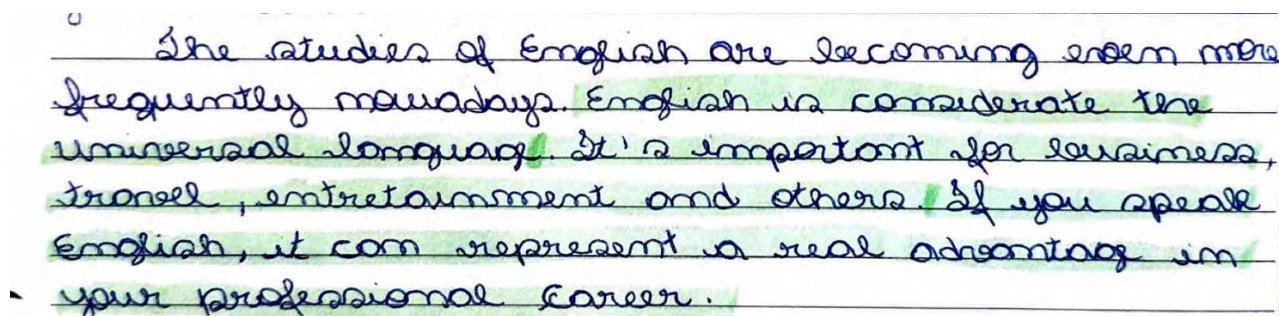


Furthermore, one thing is certain, you can open a wide range of changes at work and a lot of culture for your own formation if you learn a new language.

Fonte: registro feito pelo autor.

Além da importância por motivos profissionais, alguns estudantes mencionam a suposta universalidade do inglês como justificativa para sua aprendizagem, conforme vemos nos excertos das narrativas MA-1-19 e DD-1-19:

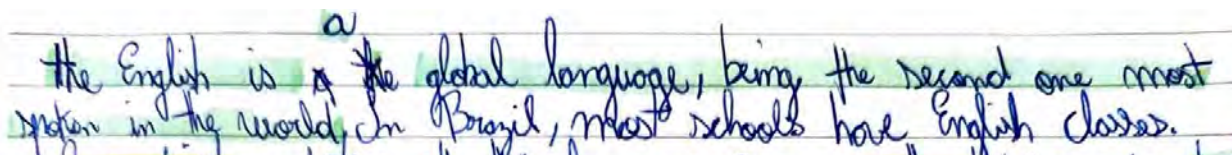
Figura 15 – reprodução parcial da narrativa MA-1-19



The studies of English are becoming even more frequently nowadays. English is considered the universal language. It's important for business, travel, entertainment and others. If you speak English, it can represent a real advantage in your professional career.

Fonte: registro feito pelo autor.

Figura 16 – reprodução parcial da narrativa DD-1-19

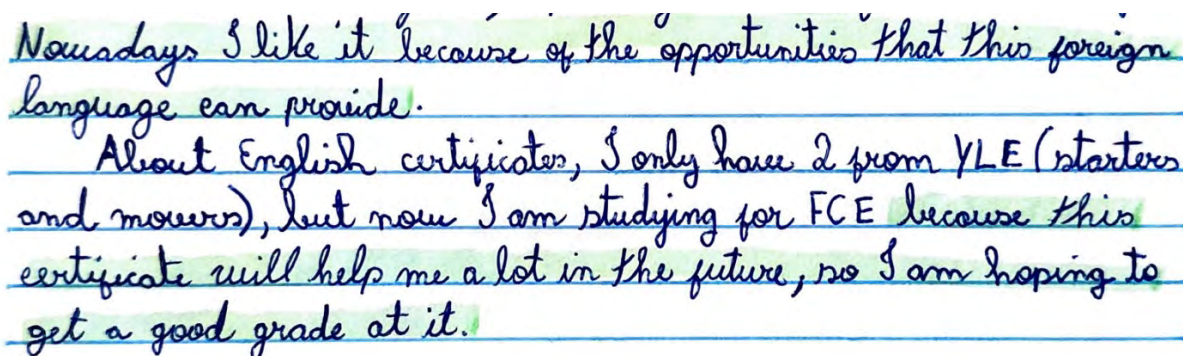


The English is a global language, being the second one most spoken in the world. In Brazil, most schools have English classes.

Fonte: registro feito pelo autor.

Legenda: The English is a global language, being the second one most spoken in the world.
In Brazil, most schools have English classes.

Figura 17 – reprodução parcial da narrativa DD-1-19



Nowadays I like it because of the opportunities that this foreign language can provide.

About English certificates, I only have 2 from YLE (starters and movers), but now I am studying for FCE because this certificate will help me a lot in the future, so I am hoping to get a good grade at it.

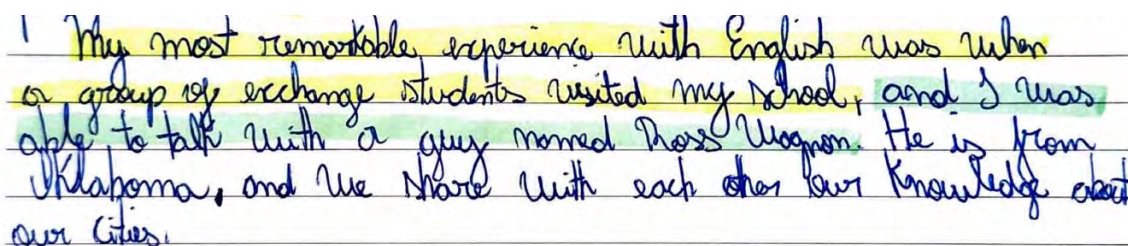
Fonte: registro feito pelo autor.

Essas narrativas foram produzidas no mês de junho de 2019, enquanto eu cursava a disciplina *Formação de Professores de Línguas no Brasil sob o Viés dos Estudos Pós-Coloniais: primeiras aproximações*, ofertada pelas professoras Andréa e Leina no POSLIN. Durante os meses de agosto e setembro do mesmo ano, cursei a disciplina *Práticas Translínguas, Transculturais e Decoloniais no Ensino de Línguas Adicionais*, ofertada pelos professores Henrique Leroy e Andréa. As leituras e discussões realizadas a partir dessas duas disciplinas me motivaram a repensar minhas práticas de letramento de modo a explorar as brechas curriculares e os acontecimentos no ambiente escolar no sentido não só de criar outras oportunidades para que esses discursos fossem revelados, mas, principalmente, para sua problematização. Ao analisar as narrativas, percebi que os alunos demonstravam alto letramento operacional e cultural de acordo com o modelo de Durrant e Green (2000) apresentado na figura 2, mas ainda havia espaço para se trabalhar a dimensão crítica do letramento. Esse entendimento foi fundamental para o desenvolvimento do plano de ação que orientaria as práticas de letramento propostas nos anos seguintes da pesquisa, conforme discutirei nas seções 4.4 e 4.5 deste ensaio, em que reflito sobre os artefatos produzidos ao longo dos ciclos III e IV da PesquisaAção.

Por ora, compartilho uma última e importante reflexão que formulei mais recentemente, enquanto finalizava o texto, para a qual fui sensibilizado pelos acontecimentos que descrevi na abertura deste ensaio. Resolvi voltar às narrativas produzidas em 2019 de modo a identificar experiências afetivas nos relatos dos estudantes, para que eu pudesse compreender como a percepção e vivência do afeto influenciava o processo de aprendizagem de língua inglesa.

Há inúmeros relatos de experiências que marcaram profundamente a relação dos estudantes como o idioma. Esses acontecimentos eram de diversas ordens. Há, conforme exemplifico a seguir, oportunidades de contato transcultural responsável pelo despertar ou pela manutenção da motivação e do interesse pelo estudo da língua, como vemos nas narrativas DD-1-19, IF-1-19 e AV-1-19:

Figura 18 – reprodução parcial da narrativa DD-1-19

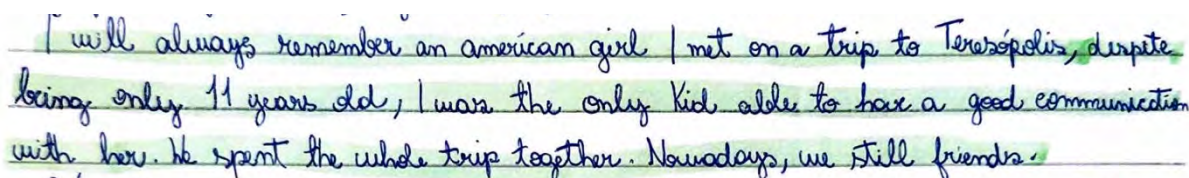


My most remarkable experience with English was when a group of exchange students visited my school, and I was able to talk with a guy named Ross Wagon. He is from Oklahoma, and we share with each other our knowledge about our cities.

Fonte: registro feito pelo autor.

Legenda: My most remarkable experience with English was when a group of exchange students visited my school, and I was able to talk with a guy names Ross Wagon. He is from Oklahoma, and we share with each other our knowledge about our cities.

Figura 19 – reprodução parcial da narrativa IF-1-19



I will always remember an American girl I met on a trip to Teresópolis, despite being only 11 years old, I was the only kid able to have a good communication with her. We spent the whole trip together. Nowadays, we still friends.

Fonte: registro feito pelo autor.

Legenda: I will always remember an American girl I met on a trip to Teresópolis, despite being only 11 years old, I was the only kid able to have a good communication with her. We spent the whole trip together. Nowadays, we still friends.

Figura 20 – reprodução parcial da narrativa AV-1-19

My family doesn't have any experience with this language, but they know that it's important for my future. But nobody put me in an English course. So, now I have the best English teacher ever, who prepares me to be a bilingual person with the most amazing classes.

When I was at the fourth year, my Portuguese teacher took to school her's nephew who lives in the USA, so I talked to her, and it was very nice.

Fonte: registro feito pelo autor.

Legenda: My Family doesn't have any experience with this language, but they know that it's important for my future. But nobody put me in an English course. So, now I have the best English teacher ever, who prepares me to be a bilingual person with the most amazing classes. When I was at the fourth year, my Portuguese teacher took to school her's nephew who lives in the USA, so I talked to her, and it was very nice.

No trecho da narrativa DD-1-19, o adolescente menciona uma visita de um grupo de intercambistas à sua escola, e a oportunidade que teve de interagir em língua inglesa como um estadunidense. O aluno descreve essa experiência como a “mais notável” de seu histórico de aprendizagem. Da mesma forma, no excerto da narrativa IF-1-19, a estudante menciona uma menina estadunidense que encontrou em uma viagem à cidade de Teresópolis, e como ela, tendo apenas 11 anos, conseguiu se comunicar bem com a estrangeira e até mesmo desenvolver uma relação de amizade com ela. Já na passagem destacada da narrativa AV-1-19, a aluna reporta a importância que os pais conferem à aprendizagem de inglês a despeito de sua inexperiência com o idioma. Ela se dirige uma deferência e elogia as aulas, e menciona uma visita feita à sua antiga escola pela sobrinha oriunda dos EUA de sua professora de português, com quem foi capaz de ter uma interação que ela descreve como “very nice”.

Figura 21 – reprodução parcial da narrativa MA-3-19

Last year, I travelled to England in order to study English and have an experience with native English speakers. I lived with a host family for two weeks, and attended an English school which receives people of all over the world. It improved my listening and speaking very much, because I had to communicate with other people only in English, all day and every day. This experience made the learning process much more fun and easy, and encouraged me to keep in touch with English my whole life, not just because I have to learn it.

Nowadays, I am not going to a specific course any more, but I have FCE classes in school. I hope to keep improving my fluency through new ways and experiences, because my English learning history has been delightful and I am sure it will just get better.

Fonte: registro feito pelo autor.

No excerto da narrativa acima (MA-3-19), a estudante relata uma viagem que fez à Inglaterra em 2018. Ela afirma que a experiência de ter que se comunicar com outras pessoas apenas em inglês tornou seu processo de aprendizagem mais divertido e fácil, e a encorajou a manter contato com o inglês por toda a sua vida.

Figura 22 – reprodução integral da narrativa EB-2-19

My English learning history
When I was a child, I didn't have much interest in learn English. My parents put me in private classes, in courses, but I wasn't able to see a practical utility at the time. However, I admit I liked the moments in there, and like ever children, I mixed portuguese and English, creating funny words.
I deiced the importance of English by going through certain experiences. When I went abroad, I couldn't communicate to anyone, because my lack of knowledge, and that was not a good thing.
I began to really learn that language when I turned 14 and started to see japanese animations that was not subbed to portuguese, only to English. Doing something ^{stike} and learning at the same time was a great idea, killing two birds with one stone.
Nowadays, it's necessary to master it, after all, many jobs require it as a condition to be accepted and thus, I hope to be fluent soon.

Fonte: registro feito pelo autor.

Também encontramos, na narrativa EB-2-19, circunstâncias envolvendo uma viagem ao exterior, em que o estudante afirma que não ter conseguido se comunicar com ninguém em virtude de sua falta de familiaridade com o inglês, e que isso não foi algo positivo, mas que serviu para mostrar-lhe a importância de aprender a língua.

Além disso, há uma referência interessante à mistura de português e inglês que ele afirma ser comum entre crianças, e que mesmo sem entender a utilidade prática de estudar o idioma quando mais jovem, apreciava os momentos no curso de línguas.

Figura 23 – reprodução parcial da narrativa LS-2-19

In the next year, 2009, my father took me to a music's school near the English one, where I also wasn't excited to go. However, in less than 2 weeks, music became my passion because I was able to play the guitar, besides understanding musical theory. I loved singing too – and, at that moment, I realised I wasn't like Beyoncé or Lady Gaga at all. It wasn't a matter of vocals, but pronouncing the lyrics. For this reason, I found my own motivation and everything came easier due to my growing interest in English. In that year, I was approved at the course with 98%. It's the biggest grade I've ever gotten in English so far.

Fonte: registro feito pelo autor

No trecho da narrativa LS-2-19 acima, a adolescente reflete sobre sua motivação para o estudo de inglês a partir de sua paixão pela música, que foi descoberta após seu pai levá-la a uma escola de música próxima ao curso de inglês.

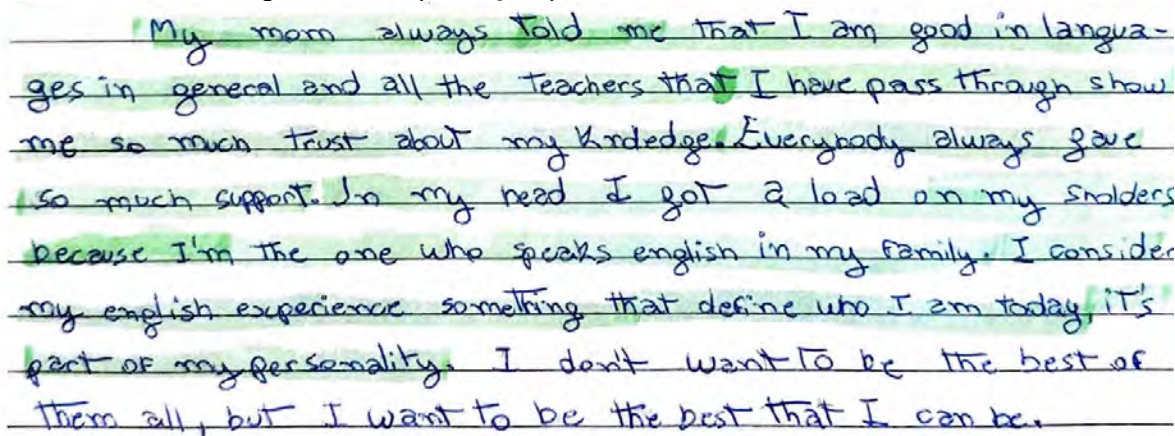
Já no excerto da narrativa LV-2-19, percebe-se a importância que a adolescente confere à reação de seus pais ao seu desenvolvimento linguístico e às oportunidades envolvidas na aprendizagem da língua, como uma viagem para a Inglaterra.

Figura 24 – reprodução parcial da narrativa LV-2-19

Today, I can see the gleam in my father's eyes, when I say something in English near him. I saw my mother weeping when she could give me a trip to England, even with all the sacrifices.
I learned to treasure cultures and dream higher through English!

Fonte: registro feito pelo autor.

Figura 25 – reprodução parcial da narrativa AL-1-19



My mom always told me that I am good in languages in general and all the teachers that I have pass through show me so much trust about my knowledge. Everybody always gave so much support. In my head I got a load on my shoulders because I'm the one who speaks english in my family. I consider my english experience something that define who I am today, it's part of my personality. I don't want to be the best of them all, but I want to be the best that I can be.

Fonte: registro feito pelo autor.

Legenda: My mom always told me that I am good in languages in general and all the teachers that I have pass through show me so much trust about my knowledge. Everybody always gave me so much support. In my head I got a load on my shoulders because I'm the one who speaks english in my family. I consider my english experience something that define who I am today, it's part of my personality. I don't want to be the best of them all, but I want to be the best that I can be.

No trecho da narrativa AL-1-19, a aluna destaca o apoio recebido de sua mãe e de seus professores, assim como a confiança que os outros depositam nela. Isso acarreta um “peso em seus ombros”, pois ela é a única pessoa capaz de falar inglês em sua família. De acordo com a jovem, sua experiência com a aprendizagem da língua a define e integra sua personalidade, o que evidencia a dimensão ontológica de suas práticas de linguagem.

Encontramos também uma deferência aos professores na narrativa JR-2-19, reproduzida parcialmente abaixo. Nela, a aluna elogia um professor que define como “um dos melhores e mais notáveis professores que eu já tive”. A aluna relata que escrevia histórias do gênero *fanfic*⁴⁹ no verso de suas avaliações, e que o professor as corrigia, e que deixá-lo orgulhoso era um de seus desejos e a motivava a continuar nos estudos da língua. A adolescente conclui sua carta considerando a possibilidade de se tornar professora de inglês também, e compartilha sua expectativa de ser tão incrível quanto os professores que teve ao longo de sua longa jornada, e me dirige um “obrigado” ao final da narrativa. Atualmente, essa jovem cursa Letras na Universidade Federal de Juiz de Fora, e ainda mantemos contato.

⁴⁹ Gênero ficcional, cujo nome deriva de “fan fiction”, criado por fãs de um determinado universo (quadrinhos, séries, música, jogos etc). Disponível em: <<https://www.significados.com.br/fanfic/>>. Acesso em 01 maio 2023.

Figura 26 – reprodução parcial da narrativa JR-2-19

While I was pushing myself even harder at Steps, my school's classes were when I had fun. Teacher Valle was surprisingly one of the best and most remarkable teachers I 'd ever had and he encouraged me to chase after what I wanted. He didn't mind having "fanfics" written all over the back of the test and he would actually read it and correct. It was one of the funniest years of school and he was the reason why. I remember going to the oral's test exam feeling nervous and anxious. I still wanted to show all of my bullies that I was fine, but I also wished I could make my English teachers – especially Valle – proud. And, guess what? I made it! Even though I can't remember my results, I know for a fact that I was one out of two students from Steps who passed with an "A".

If I choose to be an English teacher, I hope I can be as awesome as the teachers that I've had in the long journey I've had so far.

Therefore, I make these my last words: thank you.

Fonte: registro feito pelo autor.

Encontramos a mesma relação de gratidão e reconhecimento ao trabalho dos professores no trecho da narrativa CA-3-19, reproduzido a seguir. Nele, a estudante menciona dois professores que foram muito importantes para ela. O primeiro, em suas palavras, realizava eventos como "scaryokê" e "World Wide Week" para desenvolver em seus alunos o interesse e o amor pela língua. Do outro professor, ela destaca a paciência e o afeto, e menciona que os amigos feitos no curso são muito especiais para ela.

A aluna ainda menciona Helaine, sua primeira professora na instituição, cuja importância em seu desenvolvimento na aprendizagem de inglês é destacado. Essa é a mesma professora que me deu aulas em 1998, quando eu também era aluno no colégio, e me informou sobre a abertura do edital para concurso público para ingresso no estabelecimento. Mulher negra, Helaine era uma figura carismática, motivada e inspiradora. Tive o prazer de, além de aluno, ser seu colega de trabalho por três anos. A professora veio a falecer subitamente em 2016, algumas semanas antes de concluir seu doutorado em Estudos Literários na UFJF. A ela dediquei minha dissertação de mestrado, e mais uma vez sinto-me na obrigação de reconhecer sua contribuição fundamental para minha formação pessoal, profissional e acadêmica.

Figura 27 – reprodução parcial da narrativa CA-3-19

On the course, I had classes with 2 teachers that are so important to me, first, Miguel, he was my teacher when I was 14 years old and I know that was the best year in my life, because he did many activities like 'scaryokê' and 'World Wide Week' to encourage us to love the English language. The other teacher is Thiago, he always taught me with much patience and affection. The most important thing that I learned with English is that I can do every thing that I want and I can do friends in every place, because the friends that I did in the course are so special to me.

Although I study outside, I always studied English in my school with good teachers. My first teacher in [redacted] was Helaine, I love her and she was so important in my growing in the English language. Nowadays I am studying with teacher Phellippe, and I love him, because he is the best teacher of the school and he always makes my days better. I love my country class 8!!

Fonte: registro feito pelo autor.

A aluna encerra sua narrativa tecendo um gentil elogio a mim e diz que eu torno seus dias melhores. Ela brinca, ainda, dizendo que “ama seu país sala 8”, nome que os alunos deram à sala de aula onde nossas aulas aconteciam. O emprego de país, nesse caso, refere-se a um meme na época em que as pessoas se referiam às suas cidades, estados ou qualquer outra referência geográfica de dimensões limitadas como “seu país”, sinalizando uma proximidade afetiva e sensação de pertencimento.

Figura 28 – reprodução parcial da narrativa PV-3-19

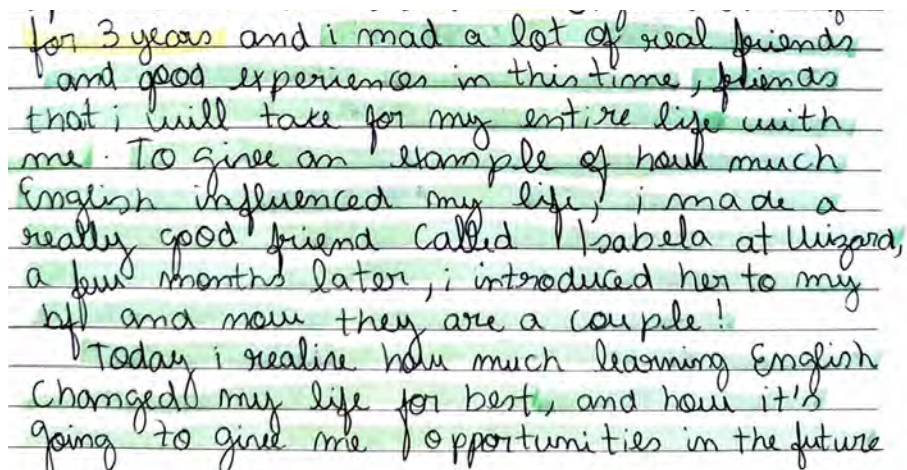
At the same time, I discovered a great level of English at my new school, [redacted]. I had astonishing teachers, that helped me from "verb to be" to conditionals. Now, when analysing my development, I can surely affirm that I'm so lucky to have the opportunity to study in a school that has such a good level of English. It's uneasy to find it.

Fonte: registro feito pelo autor.

No trecho da narrativa PV-3-19, há outra referência elogiosa aos professores da instituição. O aluno se considera sortudo por ter a oportunidade de estudar em uma

escola que oferece um bom nível de inglês, e menciona que isso é raro.

Figura 29 – reprodução parcial da narrativa AZ-1-19



for 3 years and i mad a lot of real friends
and good experiences in this time, friends
that i will take for my entire life with
me. To give an example of how much
English influenced my life, i made a
really good friend called Isabela at Uizard,
a few months later, i introduced her to my
bff and now they are a couple!
Today i realise how much learning English
changed my life for best, and how it's
going to give me opportunities in the future

Fonte: registro feito pelo autor.

Por fim, há um relato interessante de outro adolescente da turma do 1º ano, que destaca, dentre os amigos feitos no curso de inglês onde havia estudado por três anos, uma menina que, poucos meses depois, apresentou a um amigo seu, com quem ela veio a desenvolver um relacionamento afetivo. O estudante ainda destaca que o inglês mudou sua vida para melhor, e que lhe garantirá oportunidades futuras.

Esse primeiro ciclo, informado pelas narrativas, permitiu-me verificar a diversidade de experiências prévias com o idioma que os estudantes possuíam, e sinalizou alto grau de letramento em suas dimensões operacional e cultural. Como o exercício de um pensamento mais crítico com relação aos discursos envolvidos na aprendizagem da língua inglesa era raro, propus-me a, nos próximos ciclos da pesquisa, implementar práticas de letramento que permitissem que os alunos assumissem uma atitude mais questionadora e problematizadora do papel desempenhado pelo idioma nas relações de poder sustentadas pela colonialidade, e compartilho essas reflexões nas próximas seções.

Além do mais, a ênfase dada a experiências afetivas envolvidas no processo de aprendizagem foi muito marcante, e sinalizou-me a importância de continuar alimentando uma relação humanizadora com os estudantes, de me colocar na posição de um interlocutor atento e assegurar que, por meio de suas práticas de linguagem e de seus amplos e complexos repertórios espaciais (CANAGARAJAH, 2017), os estudantes pudessem se constituir como protagonistas de sua aprendizagem e

desenvolverem um pensamento crítico-decolonial a partir dos acontecimentos mediados pela língua inglesa no espaço escolar.

4.3 Ciclo II (2020)

De acordo com o cronograma do projeto definitivo de tese submetido ao POSLIN em agosto de 2020, o primeiro semestre daquele ano seria dedicado à pesquisa bibliográfica e consolidação do referencial teórico deste trabalho, o que, de fato, ocorreu. Contudo, de acordo com o mesmo cronograma, eu havia previsto a possibilidade de continuar produzindo registros e outros artefatos de pesquisa no segundo semestre daquele ano.

Por ocasião do começo da pandemia de Covid-19, as aulas presenciais foram suspensas na instituição no dia 17 de março de 2020, e permaneceram na modalidade de ensino remoto emergencial (ERE) até 31 de agosto de 2021, quando as atividades foram retomadas de maneira híbrida, conforme detalhei na introdução da tese. O segundo ciclo da PesquisaAção foi, naturalmente, marcado pelas inseguranças, pelas dúvidas e pelas expectativas com relação ao retorno das atividades presenciais, o que, a cada semana, com o agravamento do cenário da pandemia, tornava-se uma possibilidade cada vez mais distante. Continuar a PesquisaAção conforme eu a havia idealizado, em meio a esse cenário, mostrou-se impraticável, e o ciclo II reflete como este trabalho foi atravessado e profundamente reconfigurado pelo primeiro ano de pandemia.

As aulas foram migradas de imediato para o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), adaptação do *moodle*⁵⁰ utilizada pela escola. Ao contrário da maioria de meus colegas professores, eu já estava bastante familiarizado com o funcionamento da plataforma, portanto não experimentei grandes dificuldades técnicas na transposição das aulas para o ambiente virtual. Contudo, não houve uma padronização de procedimentos em um primeiro momento. Como havia uma expectativa generalizada de que a situação seria revertida em poucas semanas – falava-se, à época, em 15 dias – a direção da escola apenas orientou os professores no sentido de continuar disponibilizando recursos didáticos *online* para os alunos darem sequência aos seus

⁵⁰ Plataforma de aprendizagem online gratuita. Disponível em: <<https://moodle.org>>. Acesso em 2 fev. 2022.

estudos.

Mesmo sem a obrigatoriedade de que as aulas acontecessem por videochamadas, ofereci às minhas turmas do curso preparatório para o exame de proficiência encontros virtuais semanalmente desde um primeiro momento. Alguns estudantes, na expectativa de que a suspensão das aulas presenciais não duraria muito tempo, não aderiram às aulas nesse formato imediatamente. Quando o faziam, nas primeiras semanas, muitas vezes se conectavam à videochamada, mas não participavam por meio de vídeo ou áudio, e raramente enviavam contribuições pelo *chat*. Com o passar do tempo, a adesão às aulas nesse formato aumentou consideravelmente. Dei continuidade ao material então utilizado nas aulas, o livro *Objective First* (CAPEL; SHARP, 2014), da editora Cambridge University Press.

Como também era responsável pela coordenação das turmas regulares do 3º ano do ensino médio, era minha atribuição organizar e disponibilizar o material a ser utilizado pelos demais professores com seus alunos no AVA, e assim o fiz já a partir da primeira semana de atividades remotas, iniciada no dia 23 de março de 2020. Elaborava roteiros de estudos semanais com instruções para os estudantes, conforme ilustra a figura abaixo, referente à segunda semana de atividades remotas:

Figura 30 – captura de tela 1 do Ambiente Virtual de Aprendizagem

Week 2 (March 30th - April 3rd) Study Guide

(Instruções em português podem ser encontradas logo abaixo da versão em inglês)

Hey, guys! Here are the instructions for **Week 2** activities.

Because some of you have already finished unit number 1 and some haven't, we're gonna take a look at the second grammar topic of the unit, which is another verb tense: **The Past Perfect**.

- 1) Have your books at hand (remember unit 1 is available in a .pdf file at the top of this topic). Open them to page 29 and take a look at the **Past Perfect** section. Read statements I and II and take a look at the graph. Make sure you understand the vocabulary. If you have any questions, look up any new words online (suggestion: <https://dictionary.cambridge.org/us>)
- 2) Click on [Unit 1 - exercises 6-9](#) to answer the first 4 questions. Submit and check your answers.
- 3) Download the file [Past Perfect Tense](#) to learn/review the use and the structure of this verb tense. If you have any questions, message your teacher in the forum.
- 4) Click on [Unit 1 - Exercise 10 \(p. 30\)](#) to do the last exercise of the unit.
- 5) Click on **Past Perfect - Extra Practice** for some extra exercises.

Make sure you really understand how to use this tense. We're having a test next week, so make sure you do all the activities before that.

Again, if you have any questions, just let your teacher know.

Cheers,

Phelippe

Fonte: elaborado pelo autor.

Como era do meu conhecimento que nem todos os estudantes apresentavam a mesma experiência com a língua inglesa que os estudantes de minhas turmas, julguei necessário, de modo a permitir que o maior número possível de alunos e alunas realizassem as atividades e dessem continuidade aos seus estudos, disponibilizar uma versão do roteiro de estudos também em português, conforme ilustra a figura 30:

Figura 31 – captura de tela 2 do Ambiente Virtual de Aprendizagem

(PORTUGUÊS)

E aí, pessoal! Aqui estão as instruções para as atividades da semana 2.

Como alguns de vocês já terminaram a unidade 1 e outros não, vamos dar mais uma olhada no segundo tópico gramatical da unidade, que é outro tempo verbal: o **Past Perfect**.

- 1) Primeiramente, certifique-se de estar com seu livro em mãos. Lembre-se que um arquivo .pdf contendo a unidade 1 está disponível no início deste tópico. Leia as duas frases dentro da caixa de texto da página 29 e analise o gráfico. Caso precise de ajuda com o vocabulário, utilize um dicionário online, como este da Cambridge: <https://dictionary.cambridge.org/us>.
- 2) Clique em [Unit 1 - exercises 6-9](#) para responder as 4 primeiras questões. Envie e confira suas respostas.
- 3) Faça o download do arquivo [Past Perfect Tense](#) para aprender/revisar o uso e a estrutura deste tempo verbal. Se tiver dúvidas, envie uma mensagem ao seu professor no fórum.
- 4) Clique em [Unit 1 - Exercise 10 \(p. 30\)](#) para fazer o último exercício da unidade (número 10).
- 5) Clique em [Past Perfect - Extra Practice](#) para exercícios extras.

Certifique-se de entender bem o funcionamento desta estrutura. Teremos um teste na próxima semana, então todas as atividades deverão ter sido feitas até lá.

Caso tenha quaisquer dúvidas, entre em contato com seu teacher.

Saudações,

Phelippe

Fonte: elaborado pelo autor.

Essa dinâmica permaneceu ao longo de todo o ano de 2020, com atividades postadas semanalmente acompanhadas de um roteiro de estudo. As turmas regulares do 3º ano do ensino médio utilizavam o material didático *Way to Go 3* (FRANCO; TAVARES, 2016), da editora Ática, disponível pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). O formato de mediação das atividades online ficou a cargo de cada docente – alguns ofereciam *chats*, outros respondiam às dúvidas postadas pelos estudantes em fóruns e outros disponibilizavam vídeos próprios e de outros professores no YouTube⁵¹.

⁵¹ Disponível em: <<https://www.youtube.com>>. Acesso em 01 maio de 2023.

Paralelamente à realização das atividades remotas, que ocorreram por 40 semanas, encerrando-se na semana de 02 a 06 de novembro de 2020, continuei aprofundando minhas leituras sobre letramento crítico e decolonialidade. Ao elaborar o projeto definitivo de tese e submetê-lo à avaliação de um parecerista em agosto de 2020, função que o Prof. Henrique Leroy gentilmente aceitou exercer, eu já havia formulado os seguintes objetivos específicos:

- (a) Realizar uma observação participante, por meio de uma PesquisAção, dos contornos que a translinguagem assume em aulas de língua inglesa de duas turmas do ensino médio de uma escola pública federal;
- (b) Contribuir para o processo de refinamento teórico que a virada translinguística tem experimentado na última década;
- (c) Sugerir, a partir de uma pesquisa orientada *pele e para* o fazer docente, práticas pedagógicas que promovam um letramento crítico e decolonial no contexto das escolas públicas brasileiras;
- (d) Reforçar o movimento de pesquisas que objetivam uma ruptura epistemológica de modelos teórico-metodológicos centralizados e ocidentalizados a partir de uma pesquisa que se propõe a assumir uma posição mais marginal dentro da matriz colonial de poder.

Note-se que os caminhos metodológicos mais amplos já se encontravam delineados, assim como eu já havia me despertado, por meio dos estudos decoloniais, para a dimensão epistemológica que a pesquisa poderia assumir. Contudo, analisando os objetivos então elaborados retrospectivamente, percebo-me ainda restrito à dimensão do enunciado da matriz colonial do poder de que nos fala Mignolo (2018), o que, a meu ver, evidencia-se por meio das escolhas lexicais feitas na elaboração dos objetivos (tais como “contribuir”, “refinamento”, “sugerir”, “reforçar”). Creio que, desde então, as oportunidades de amadurecimento pessoal, profissional e acadêmico por que passei como docente-pesquisador permitiram-me reconsiderar meus próprios objetivos à luz de um entendimento mais transgressivo do próprio viés crítico-decolonial desta pesquisa, o que espero estar refletido neste texto.

4.4 Ciclo III (2021)

Em 2021, com a manutenção do ensino remoto, fez-se necessário reformular o plano de ação da pesquisa diante das incertezas com relação ao retorno das aulas presenciais. Aqui houve duas mudanças fundamentais na dinâmica das atividades remotas, que, a despeito do agravamento da pandemia, não eram mais “emergenciais”, e já adentravam seu segundo ano de funcionamento.

A partir de 2021, com a alteração do formato e da dinâmica das aulas que mencionei na análise do contexto de pesquisa na introdução da tese, passei a ser o professor responsável por todas as turmas do 3º ano, com que deveria trabalhar mediante uma abordagem instrumental. O material também foi alterado pelo título *Access 3* (BARROS, 2016) e as aulas passaram a acontecer obrigatoriamente de maneira síncrona por videochamadas.

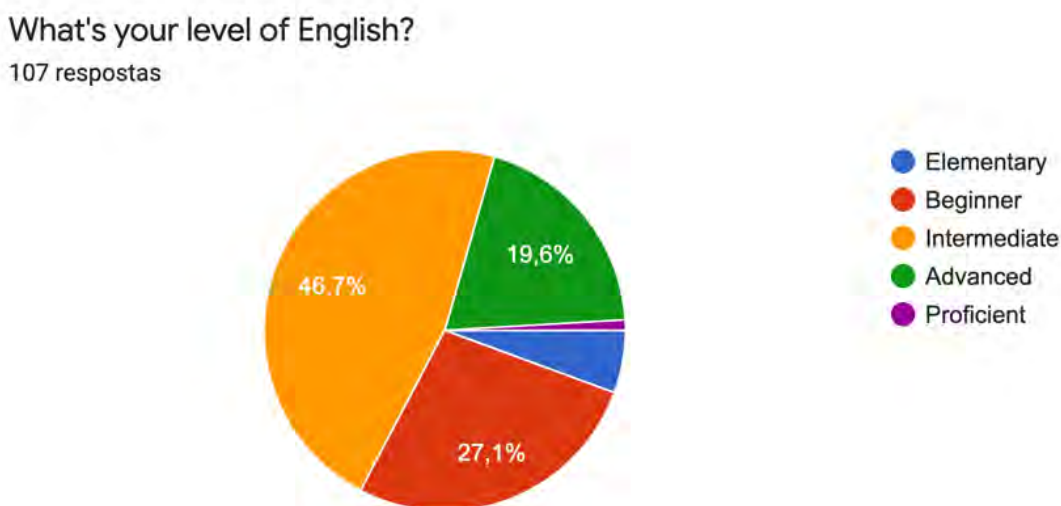
De modo a dar continuidade aos registros que havia começado a produzir em 2019, durante o ciclo I, elenquei uma unidade didática específica que julguei me permitir implementar, ainda durante o período de ensino remoto, as práticas de letramento crítico-decolonial que, naquele momento, já se delineavam de maneira mais clara para mim. Elegi, portanto, a unidade 5 do livro didático, intitulada *It's a Small World*, disponível nos anexos, que abordava a temática da globalização. Ao planejar as atividades, estipulei três principais objetivos para este ciclo. O primeiro era registrar de maneira frequente minhas reflexões em forma de notas autoetnográficas após as videochamadas, durante as quais anotava, em um caderno, as contribuições feitas pelos estudantes durante as aulas, suas opiniões sobre os assuntos discutidos, suas práticas linguísticas que chamavam minha atenção e algumas percepções sobre minha própria atuação como docente. O segundo objetivo foi variar os recursos pedagógicos, dentro das possibilidades oferecidas pelo ensino remoto, no intuito de criar oportunidades de maior engajamento e posicionamento dos estudantes, inclusive daqueles que normalmente não costumam participar por vídeo ou áudio das aulas *online*. O terceiro e último objetivo, informado pela orientação translíngue em sua dimensão pedagógica, foi não hierarquizar recursos linguísticos ou delimitar que tipo de repertório poderia ser mobilizado pelos estudantes no decorrer das atividades.

A frequência dos estudantes nas aulas por videochamadas sempre foi muito satisfatória, assim como a adesão às atividades disponibilizadas no AVA. Entretanto, a participação por vídeo ou áudio era consideravelmente baixa, e normalmente partia

dos mesmos alunos e alunas.

Como era a primeira vez que eu trabalhava com a série como um todo, e não apenas com uma turma, apliquei alguns questionários, por meio da plataforma *Google Forms*⁵², de modo a conhecer melhor o perfil dos estudantes e suas experiências prévias com a língua inglesa. O questionário foi respondido por 107 dos 127 alunos e alunas que eu tinha naquele momento. Apresento, a seguir, os gráficos gerados pela plataforma *Google Forms* a partir das respostas dos participantes.

Gráfico 1: percepção do nível de inglês (2021)



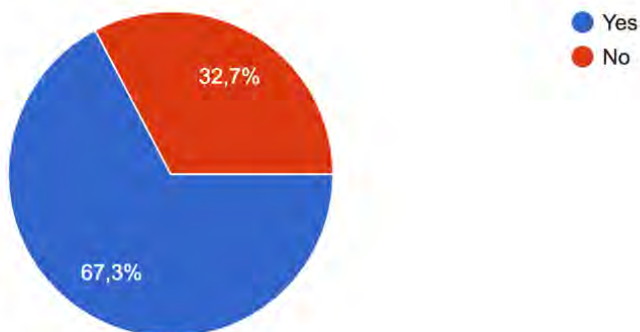
Fonte: Elaborado pelo autor.

Apesar de a própria noção de “nível” evocar uma ideia de competência linguística, o que, conforme abordei nos ensaios II e III, é altamente discutível dentro da perspectiva crítico-decolonial que busco para este trabalho, decidi manter o termo pela familiaridade suscitada nos estudantes. A partir dos dados apresentados no Gráfico 1, confirmei minha impressão da significativa heterogeneidade de seus repertórios semióticos, o que também pude verificar na discrepância de experiências formais prévias com a língua inglesa ilustrada pelo Gráfico 2:

⁵² Plataforma oferecida pela empresa Google que permite gerenciamento de dados e coleta de informações por meio de formulários. Disponível em: <https://docs.google.com/forms>. Acesso em 1 fev. 2022.

Gráfico 2: experiências formais prévias com o inglês (2021)

Have you ever had English classes at a language school (Cultura, Fisk, Beginnings etc)?
107 respostas

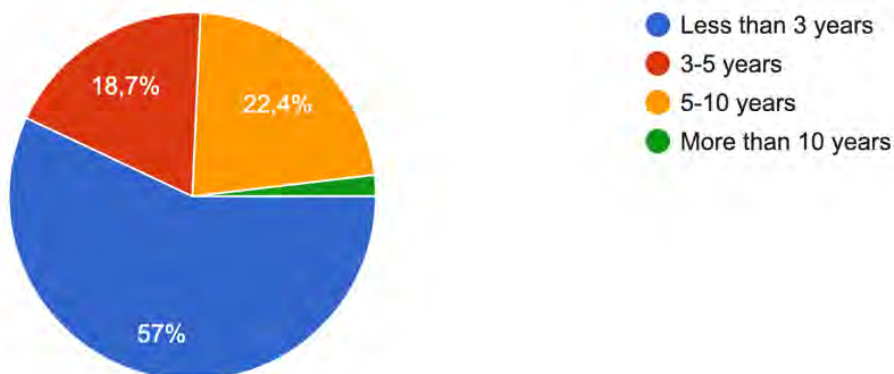


Fonte: Elaborado pelo autor

Aqui percebemos que aproximadamente 1/3 dos estudantes nunca havia tido experiências formais com a língua inglesa fora do ambiente escolar. Dos 67,3% que responderam afirmativamente à pergunta, a maior parte teve um contato relativamente breve (menos de 3 anos), conforme verificamos no Gráfico 3:

Gráfico 3: duração do contato prévio com o inglês (2021)

If so, for how long?
107 respostas



Fonte: Elaborado pelo autor

Vemos também que uma considerável porcentagem dos estudantes (24,3%) apresentava contato formal com o idioma fora do ambiente escolar por mais de 5 anos, o que era verificável em algumas repostas bastante elaboradas para algumas atividades propostas conforme ilustrarei a seguir.

Ao iniciar a unidade didática com cada uma das quatro turmas, propus uma tempestade de ideias (atividade 1) utilizando o site *Mentimeter*⁵³. A plataforma permite que contribuições sejam enviadas de maneira anônima, recurso que ativei de modo a estimular a participação na atividade. Formulei a pergunta “*What comes to your mind when you hear the word globalization?*” a fim de acionar o conhecimento prévio dos estudantes e verificar suas opiniões iniciais sobre o tema sem interferência de minha parte. As repostas abaixo, organizadas em nuvens de palavras pela própria plataforma, foram enviadas. Cada figura corresponde a uma turma diferente. O tamanho da fonte das palavras é ajustado automaticamente pela própria plataforma e reflete a frequência do envio dos termos pelos estudantes, conforme vemos nas Figuras 31 a 34 a seguir:

Figura 32: captura de tela referente à atividade 1 (turma 1)



Fonte: elaborado pelo autor a partir do site <https://www.mentimeter.com>.

⁵³ Site que possibilita a criação de apresentações com feedback e interação em tempo real. Disponível em: <<https://www.mentimeter.com>>. Acesso em 1 fev. 2022.

Figura 33: captura de tela referente à atividade 1 (turma 2)



Fonte: elaborado pelo autor a partir do site <https://www.mentimeter.com>.

Figura 34: captura de tela referente à atividade 1 (turma 3)



Fonte: elaborado pelo autor a partir do site <https://www.mentimeter.com>.

Figura 35: captura de tela referente à atividade 1 (turma 4)



Fonte: elaborado pelo autor a partir do site <https://www.mentimeter.com>.

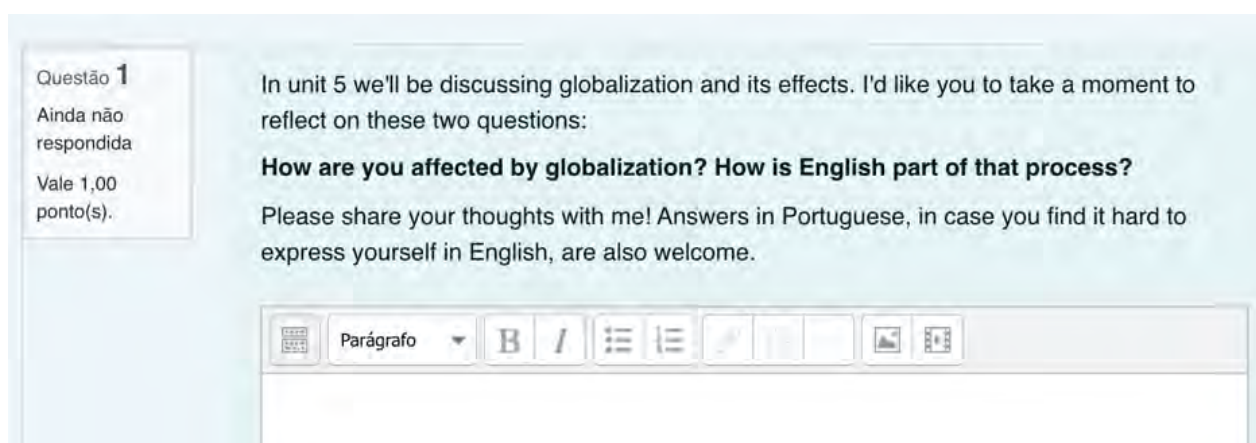
Destacados nas figuras acima por retângulos vermelhos, encontram-se alguns termos que julguei serem bons indicadores do grau de criticidade observável logo no início da atividade 1, o que me motivou a dar continuidade às atividades planejadas e aprofundar o debate nas aulas seguintes. Entendo que respostas como *imperialism*, *subjugate all culture* e *politics* podem ser tomados como nítidos indicadores da consciência crítica sobre as assimetrias das relações de poder subjacentes aos processos globalizatórios. Há uma referência ao autor brasileiro Milton Santos, cujas considerações sobre a globalização, em especial na obra *Por Uma Outra Globalização* (SANTOS, 2000), são notadamente marcadas por uma visão crítica do capitalismo, termo também mencionado na figura 34, que, de acordo com o próprio geógrafo em sua famosa obra, é o principal responsável por novos totalitarismos, pela transformação do consumo em ideologia e pela massificação das manifestações culturais. Há também os termos *poverty*, *equality/inequality* e *social injustice*, que se referem diretamente às consequências socioeconômicas do próprio modelo neoliberal.

Outra contribuição que considerei particularmente interessante foi 人類補完計画. Grafada em kanji, sistema de escrita japonês originado a partir de caracteres chineses, a expressão significa “Projeto de Instrumentalidade Humana”. Por meio de pesquisas na internet, descobri tratar-se de um elemento do enredo do anime

japonês⁵⁴ intitulado *Neon Genesis Evangelion*, série de 26 episódios produzidos entre outubro de 1995 e março de 1996. A história se passa 15 anos após um cataclismo mundial. O projeto a que a expressão em kanji se refere descreve um estado de desenvolvimento global avançado em que todos estão interconectados e existem apenas como parte de uma consciência única⁵⁵, o que se revela bastante pertinente ao questionamento por mim feito. Chama-me a atenção o fato de o/a estudante relacionar as duas ideias e optar por representar a maneira como idealiza a globalização utilizando recursos gráficos em outra língua que não o inglês ou o português. Aqui vejo, ainda, um exemplo de como a perspectiva da translíngua abre brechas para outras possibilidades de negociação de significado e da mobilização do conhecimento prévio dos estudantes para além daquelas condicionadas por recursos linguísticos associados à língua inglesa.

Dando continuidade à sequência didática, propus a atividade 2 no AVA, parte de uma avaliação formativa composta por diferentes tarefas realizadas ao longo do trimestre. Perguntei aos estudantes “*How are you affected by globalization? How is English part of that process?*”, a fim de estimulá-los a produzir narrativas em que pudessem refletir sobre a maneira como se percebiam afetados pela globalização e que papel o inglês desempenhava nesse processo. Empreguei o verbo “*affect*”, em minha pergunta, intencionalmente. A Figura 35 mostra como a atividade foi proposta.

Figura 36: captura de tela referente à atividade 2



Fonte: elaborado pelo autor no Ambiente Virtual de Aprendizagem.

⁵⁴ Formato audiovisual de animação japonesa que se popularizou no mundo todo. Mais informações estão disponíveis em <<https://www.significados.com.br/anime>>. Acesso em 14 mar. 2022.

⁵⁵ Informações obtidas a partir do site Neon Genesis Evangelion Wiki e verificadas em outras fontes na internet. Disponível em <https://neongenisevangelion.fandom.com/pt-br/wiki/Projeto_de_Instrumentalidade_Humana>. Acesso em 1 fev. 2022.

Motivado a receber contribuições dos estudantes sem estabelecer relações hierárquicas entre os idiomas, reforcei a possibilidade de que suas produções não precisavam, obrigatoriamente, serem escritas em inglês (“*Answers in Portuguese, in case you find it hard to express yourself in English, are also welcome.*”, conforme ilustra a Figura 35). Das 75 respostas enviadas, 23 submissões, ou seja, aproximadamente 1/3 das narrativas, foram redigidas em português, dado que pode estar relacionado à percepção do próprio “nível linguístico” como *elementary* ou *beginner* de 32,7% dos estudantes em resposta à pergunta 6 do questionário⁵⁶ que deu origem ao Gráfico 1. Penso que aceitar contribuições em português ampliou a adesão dos estudantes à atividade. Caso essa possibilidade não lhes houvesse sido facultada, possivelmente teriam deixado de realizar a tarefa e ter uma oportunidade para refletir sobre a maneira como se percebem inseridos em um mundo globalizado e o papel desempenhado pela língua inglesa nessa relação. A partir da minha prática, verificava que, quando as atividades eram exigidas em inglês, os estudantes com menos segurança no uso do idioma frequentemente utilizavam tradutores *online* ou recorriam aos colegas com mais experiência na língua, o que, por consequência, tornava suas reflexões menos pessoais e espontâneas.

Chamou-me a atenção a maneira como 3 estudantes optaram por enviar versões de suas respostas em inglês e português. Destaco uma contribuição em específico, que reproduzo na íntegra a seguir:

Globalizations, being a process of economic, political and cultural expansion at a world level, affects, as its definition already says, the whole world. One of the ways that globalization affects is in the cultural and educational spheres, and this occurs through American, Japanese and Chinese products that I consume, for example, and when I realize the importance of learning other languages - what shows, also, like English, for example, is part of the globalization process. All these things show how societies influence each other, and the influence that one society exerts on another is one of the characteristics of globalization.

RESPOSTA EM PORTUGUÊS:

(para o caso de eu não ter, em inglês, me expressado como eu gostaria)

A globalização, por ser um processo de expansão econômica, política e cultura a nível mundial, afeta, como sua própria definição já diz, todo o mundo. Um das formas que a globalização me afeta são nos

⁵⁶ Disponível nos apêndices.

âmbitos culturais e educacionais, e isso ocorre por meio de produtos estadunidenses, japoneses e chineses que eu consumo, por exemplo, e quando percebo a importância de aprender outros idiomas além do português - o que mostra, também, como o inglês, por exemplo, faz parte do processo de globalização. Todas essas coisas mostram como as sociedades influenciam umas às outras, e a influência que uma sociedade exerce sobre a outra é uma das características da globalização. (Reprodução integral da narrativa YE-3-21)

Seu texto em inglês parece ser uma tradução automática de sua resposta em português, o que julgo compreensível considerando que a aluna havia se identificado como *beginner* em resposta à pergunta sobre seu “nível de inglês” no questionário, assim como afirmou nunca ter tido experiências formais com o idioma fora do ambiente escolar. Contudo, julgo interessante analisar como ela oferece as duas versões de sua resposta e modaliza sua contribuição em português com a ressalva: “(para o caso de eu não ter, em inglês, me expressado como eu gostaria)”, o que acredito revelar mais do que apenas insegurança na comunicação em inglês, mas sua vontade de ter seu posicionamento acerca do assunto efetivamente compreendido. O emprego do adjetivo “estadunidenses” em vez de “(norte-)americanos” em seu texto em português indica, a meu ver, uma visão crítica de como o continente americano normalmente é reduzido aos Estados Unidos quando o segundo termo é empregado. Concluo que essa é uma nuance de seu posicionamento que eu possivelmente não teria conseguido acessar caso não houvesse sinalizado a flexibilidade com relação ao idioma da resposta.

Um outro estudante, que se avaliou como de nível intermediário e estudava inglês fora da escola há menos de 3 anos, submeteu a seguinte resposta:

From my point of view, globalization has good and bad spots. Basically globalization is an expansion of culture, politics and economy at a global level, connecting civilizations in the most different places in the world.

As a brazilian, one of the most mixed people in the world, I feel completly affected by globalization and it's not a problem when we're talking about education, know other cultures and country development, by the way Brazil increased using foreign politics. On another hand, sometimes the globalization can erase the national culture, making people wanna know more about other countries and forgetting about their own history.

When the theme is globalization, people can't disassociate it from english, language spoken by one quarter of the world. Furthermore English isn't that hard to learn, comparing with other languages as Mandarin and Portuguese. However the great american imperialism politic in today's world, and the great expansionist achievements of

british countries in past centuries made possible the use of English as one of the world languages

[If I did some english mistake, pretend that I didn't pls :)]

(Reprodução integral da narrativa RV-3-21)

A narrativa em destaque, a meu ver, revela um posicionamento ponderado sobre a complexidade dos processos envolvidos na globalização. Nota-se uma consciência da miscigenação racial característica do povo brasileiro (“As a brazilian, one of the most mixed people in the world”) e da coexistência de aspectos positivos e negativos no fenômeno. O lado benéfico da globalização é exemplificado, na visão do estudante, pelo seu reflexo na educação, nas possibilidades de integração cultural e no próprio desenvolvimento nacional, que podem ser entendidos como traços dos discursos produzidos pela colonialidade; contudo, o mesmo estudante problematiza a questão do apagamento cultural (“*On another hand, sometimes the globalization can erase the national culture, making people wanna know more about other countries and forgetting about their own history.*”), o papel desempenhado pela língua inglesa na colonização britânica no passado e, atualmente, no imperialismo estadunidense. Ao final de sua resposta, o adolescente menciona a possibilidade de ter cometido algumas incorreções linguísticas – “If I did some english mistake, pretend that I didn't pls :)” – e negocia comigo, seu interlocutor, a possibilidade de desconsiderá-los de modo que meu foco não recaia sobre sua correção gramatical e interfira, assim, na recepção de sua mensagem. Julgo pertinente, ainda, observar o uso de :) , sequência de caracteres conhecida como emoticon, característica da comunicação digital, que pode ser interpretado como um ícone semiótico de suas emoções (os caracteres remetem à uma face sorridente), e o uso de “pls”, abreviação para a palavra “please”, que reforça o tom amigável de sua solicitação.

Uma análise de sua resposta informada pela perspectiva da translíngua permite-nos não apenas levar em consideração todos os recursos semióticos mobilizados no processo de negociação de significado e analisar os complexos processos linguísticos subjacentes a suas práticas discursivas, mas também nos atentarmos para o convite feito pelo próprio estudante no sentido de não nos limitarmos aos aspectos formais de sua prática linguageira em detrimento do conteúdo de sua resposta.

Posicionamento correlato a respeito dos efeitos negativos do atual modelo de globalização pode ser encontrado na narrativa LV-3-21. Além de mencionar a obra de

Milton Santos, a adolescente sinaliza de maneira explícita a necessidade de se adotar um posicionamento crítico diante da globalização, e destaca como as relações assimétricas de poder perpetuam a lógica colonial nos dias de hoje. O uso de inglês é destacado por aspas como forma de crítica à padronização cultural:

Em contrapartida e consoante o livro "Por uma outra globalização", de Milton Santos, é preciso interpretar esse fenômeno de maneira crítica e pontuar seus aspectos negativos: os países menos desenvolvidos, como o Brasil, retornam à condição de colônia, exportando matéria-prima; ocorre a obsolescência programada (as mercadorias são programadas para durarem pouco) e, por fim, a padronização cultural, em que somos meras cópias do "american way of life" e perdemos nossas raízes culturais. Em suma, só teremos o "Brasil brasileiro" e uma aldeia global se houver uma fusão de culturas, sem desprezar nenhuma manifestação. (Reprodução parcial da narrativa LV-3-21.)

Por outro lado, a suposta universalidade da língua inglesa revelou-se um construto arraigado e recorrente nas respostas dos estudantes, como exemplifico nos trechos a seguir:

Para facilitar a comunicação entre essas diversas pessoas falantes de diversos idiomas foi-se escolhendo uma língua universal, de certa maneira fácil de se aprender, sendo exposta aos estudantes de diversos países, sendo usada como primeiro meio alternativo de comunicação no mundo (onde ela não é a adotada como oficial, sendo ela a Língua Inglesa). (Reprodução parcial da narrativa VH-3-21)

O inglês se encaixa nesse processo por ser a língua universal e estar presente em todos os locais, sendo ela essencial para a efetivação da globalização no mundo atual. (Reprodução parcial da narrativa PP-3-21)

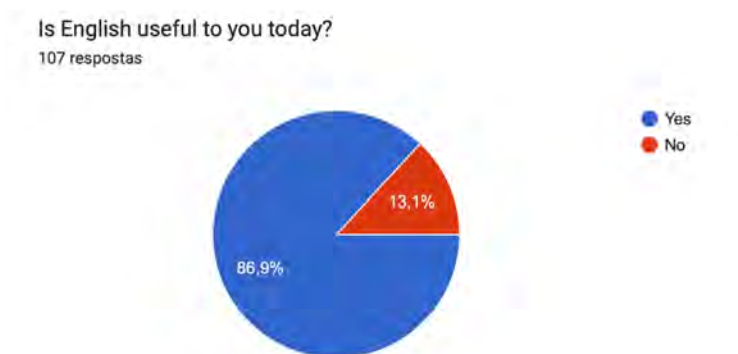
Ainda é importante lembrar que por causa desse evento, temos agora o inglês como idioma universal, com isso a grande maioria das escolas oferecem aulas desse idioma, além de existirem cursos focados apenas no letramento de uma segunda língua, a universal. (Reprodução parcial da narrativa CG-3-21)

English has become an important part of this process, because it facilitates communication between people who do not speak the same language. (Reprodução parcial da narrativa FM-3-21)

A nice perspective about globalization is that you will always see quotes on T-shirts written in English no matter where you are from or you will notice that everyone knows at least one English song. I would say then that English is the language of globalization, because you will always see something related to it." (Reprodução parcial da narrativa MM-3-21)

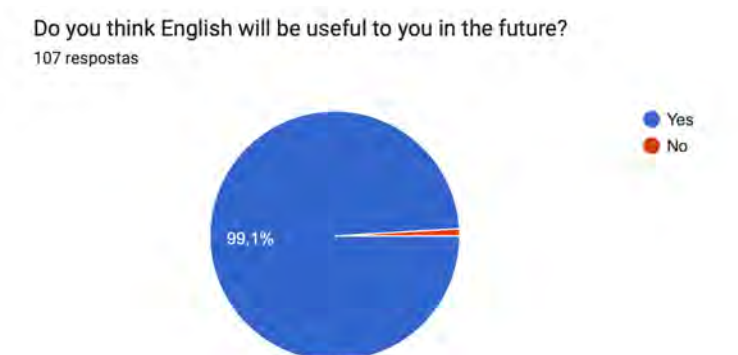
Considerações como essas me motivaram a discutir o status do inglês como língua global mais detidamente nas aulas subsequentes da mesma unidade didática. Na atividade 3, questionário de autoavaliação aplicado ao final do trimestre, formulei três perguntas mais específicas sobre a importância da aprendizagem de língua inglesa na opinião dos alunos, cujos resultados apresento nos gráficos abaixo:

Gráfico 4: percepção sobre a utilidade do inglês atualmente (2021)



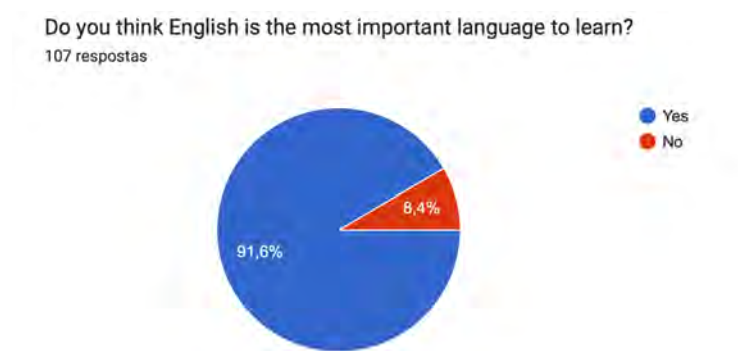
Fonte: elaborado pelo autor a partir do site <https://docs.google.com/forms>

Gráfico 5: percepção sobre a utilidade futura do inglês (2021)



Fonte: elaborado pelo autor a partir do site <https://docs.google.com/forms>

Gráfico 6: percepção sobre a importância da aprendizagem de inglês (2021)



Fonte: elaborado pelo autor a partir do site <https://docs.google.com/forms>

Os gráficos corroboram os posicionamentos verbalizados nas respostas à atividade postada no AVA, que apontam para a percepção quase unânime acerca da utilidade e da importância da aprendizagem da língua inglesa tanto atualmente quanto no futuro. Contudo, em resposta às perguntas complementares aos questionamentos que deram origem aos gráficos 5 e 6 (“If so, in what ways?” e “Why (not)?”, respectivamente), percebi uma atitude mais problematizadora por parte dos estudantes em suas justificativas, conforme exemplifico nos excertos abaixo:

Because all languages are important, be one of the most spoken language it doesn't mean that is the most important to learn. (Reprodução integral da resposta RMF-3-21)

besides english there's spanish too (Reprodução integral da resposta RLC-3-21)

Portuguese is my native language, because of this, is more important. (Reprodução parcial da narrativa RYE-3-21)

Although English is a fundamental language these days, I think the most important language to learn is our mother tongue. (Reprodução integral da resposta RLV-3-21)

Because of the popularity tha the USA recived after the world war II, english became a very popular language and now it's spoken all over the world. (Reprodução integral da resposta RFM-3-21)

It's difficult to discuss this. Globally, it may be the most important language (no wonder it's called the universal language); but the fact we live in a country that speaks portuguese makes English a secondary priority (although portuguese is natural to learn how to speak, it's not that easy to master how to write correctly, thinking in college entrance exams). There is a lot of factors to consider before difining one language as the most important to learn. (Reprodução integral da resposta REB-3-21)

I don't think it would be fair to say it is the most important, because that depends on the contexts, but it is a language that makes the world "more approachable" for me. You can find people from different nationalities communicating in English and using it to speak their minds, that's why I think it's crucial. (Reprodução integral da resposta RJN-3-21)

I think English could help me get great opportunities in the job market as it is an important way of communication. Therefore, having access to English could provide me with important tools to reach a range of opportunities. Besides, I hope it would be useful for me to have more contact with other cultures and expand my perceptions of reality, nature and humanity. (Reprodução integral da resposta RBZ-3-21)

As três primeiras respostas (RMF-3-21, RYE-3-21 e RBZ-3-21) exprimem uma notável atitude decolonial por parte das estudantes. A segunda (RLC-3-21) cita o espanhol como uma outra possibilidade de língua estrangeira cuja aprendizagem pode ser considerada importante, o que revela, no meu entendimento, sua valoração não só do aspecto quantitativo dos falantes de uma língua, pois poderia ter citado o mandarim ou o híndi nesse sentido, mas da relevância de se aprender uma outra língua estrangeira falada na América Latina por pessoas que também carregam um passado colonial.

A resposta RYE-3-21 é de mesma autoria da estudante que elaborou a narrativa YE-3-21 para a atividade 2 postada no AVA, em que submeteu duas versões de seu texto (uma em português e outra em inglês). Se na sua resposta anterior a estudante analisava de maneira objetiva o papel desempenhado pela língua inglesa nos processos de globalização, ao ser questionada sobre a importância de aprender a língua inglesa, a adolescente é categórica ao afirmar que, por ser sua primeira língua, considera o português o idioma mais importante de se aprender, o que me remete à inscrição “FALE A MINHA LÍNGUA” com que abri o ensaio III.

Posicionamentos análogos encontro nas respostas RLV-3-21, RFM-3-21, REB-3-21 e RFM-3-21 que ponderam de maneira crítica e decolonial as implicações em se afirmar o status global da língua inglesa. Já as respostas RJN-3-21 e RBZ-3-21 parecem-me particularmente interessantes na medida em que acenam para a expansão ontológica envolvida na aprendizagem de línguas, conforme vemos em “Besides, I hope it would be useful for me to have more contact with other cultures and expand my perceptions of reality, nature and humanity” (excerto da resposta RBZ-3-21) e “You can find people from different nationalities communicating in English and using it to speak their minds, that's why I think it's crucial.” (excerto da resposta RJN-3-21).

De modo a concluir a apresentação e discussão deste ciclo da Pesquisa, compartilho algumas notas autoetnográficas expandidas (NAE) produzidas por mim a partir de anotações e registros feitos durante a condução das práticas de letramento propostas. Estes registros foram feitos no intuito de organizar minhas próprias experiências como docente-pesquisador, acompanhar os desdobramentos das práticas de letramento ao serem implementadas e nelas identificar, *a posteriori*, não só traços de um pensamento crítico-decolonial por parte dos estudantes, mas suas próprias práticas translíngues que poderiam emergir durante as aulas.

NAE-1 (17/08/21):

Na seção *Engaging*, que abre as unidades do livro didático, a participação acontece de maneira mais entusiasmada. Há expressiva negociação de sentido e percebo que os estudantes se mostram preocupados com relação ao tipo de repertório mobilizado durante as interações, mesmo quando isso não parte de mim. O uso de português é ocasional, e, quando acontece, é modalizado por perguntas do tipo “Posso falar em Português?”, a que respondo afirmativamente em inglês. O mesmo aluno que me fez essa pergunta quando quis se manifestar traz contribuições interessantes a respeito do tema (globalização). Menciona “aquele bagulho lá do muro”, em uma referência ao muro construído pelo ex-presidente estadunidense Donald Trump, cita a questão dos refugiados e conclui: “a gente tem visto mais as pessoas se separarem”, em resposta à pergunta *Do you believe people around the world will ever be unified into a single society?* (BARROS, 2016, p. 49). Sua resposta tem um tom de crítica e desengano. Posteriormente, o aluno me pergunta, em inglês, sobre o significado de “*ain’t*”. Disse que vê e ouve a palavra direto em músicas. Explico que se trata de uma forma negativa bastante informal e dou alguns exemplos. Quando deseja fazer uma outra intervenção, pergunta: “*Can I speak Portuguese?*”. Analiso que, durante intervenções com viés mais crítico, ele se expressa de maneira mais confiante em português, mas suas intervenções nas aulas revelam o dinamismo e a fluidez de seu repertório.

NAE-2 (19/08/21):

Na turma 4, o aluno SF sempre participa de maneira decisiva no debate. Afirma que, em um mundo globalizado, “*information is given to us*”. Acho interessante o uso da voz passiva, tópico gramatical da unidade, que põe em perspectiva a noção de agentividade diante dos processos globalizatórios que condicionam a comunicação e distribuição de informações. Também afirma: “*we’ll never be free if we accept globalization*”. Suas contribuições têm um tom ligeiramente inflamado e demonstram grande consciência política e criticidade. Em um determinado momento, sinaliza: “Xô falar em Português?” Seu questionamento me causa um leve estranhamento inicial, afinal ele se comunica com segurança e facilidade em inglês sempre que assim deseja. Sei que S. inclusive já realizou o exame *Cambridge English: B2 First*. Poderia insistir que S. se expressasse em inglês, mas respondo sem hesitação à sua pergunta com “*Sure!*”. Estou diante de uma brecha? Penso que sim. As contribuições que se

seguem justificam seu pedido. Seu posicionamento é praticamente um manifesto. S. menciona o incêndio na cinemateca de São Paulo⁵⁷ ocorrido em 29 de julho de 2021 e expressa sua indignação com relação à preservação da memória no Brasil. Traça um paralelo de maneira crítica com a indústria hollywoodiana, que afirma receber mais atenção e divulgação no Brasil do que o cinema nacional. Há uma clara atitude decolonial em suas contribuições. Sua participação nessa turma é sempre muito relevante e assertiva. O uso de português de sua parte parece-me mais uma atitude de resistência com relação ao que o inglês, para ele, representa.

NAE-3, excerto 2 (19/08/21, atualizada em 06/11/21):

Uma outra aluna da mesma turma de S., M., não costuma se manifestar quando proponho atividades de modo a provocar uma discussão mais crítica durante a aula. Sua participação normalmente se restringe às atividades que contemplam a dimensão operacional do letramento em inglês, que M. sempre realiza com facilidade e precisão. Em resposta à atividade 2, no AVA, a aluna produziu elaborado texto em inglês, que reproduzo a seguir:

Globalization has affected the way I see the world and communication as a whole. Firstly, I would like to point out that since the beginning of the process there was a massive cultural exchange between continents, which consequently led to an astounding shock among cultures. Therefore, this fact made me acknowledge how, to a certain degree, we are all connected with each other. Another interesting matter would be the constant access to information. Currently, we are exposed to an excessive amount of new information and that indicates an improvement in the communication area. However, the abundance of data and news we are provided, at most times are overwhelming and not exactly accurate. Thus, it demonstrates one of the many controversies of globalization, the daily contact with information being a need and also overpowering. With all that has been stated above, English was and still is a major part of the impact of globalization, seeing as it is more popular due to the US global influence. Hence, globalization came with the idea to use English as a way of making the approach of things universal. In spite of that, being a language admirer, I reckon that when you know how to communicate not only in your mother language, you are able to comprehend cultures. In such a way, when capable of understanding other cultures, people become more empathetic and sensitive of different beliefs and that is truly satisfying, whether being an Anglo-saxon language or a Latin one. (Reprodução integral da resposta de MA-3-21, ortografia preservada.)

⁵⁷ Mais informações sobre o incêndio estão disponíveis em: <<https://brasil.elpais.com/brasil/2021-07-29/incendio-na-cinemateca-brasileira-em-sao-paulo-poe-mais-um-acervo-cultural-no-brasil-em-risco.html>>. Acesso em 2 fev. 2022.

Sua narrativa reafirma sua destreza operacional e consciência cultural implicada na aprendizagem de língua inglesa (*“Firstly, I would like to point out that since the beginning of the process there was a massive cultural exchange between continents, which consequently led to an astounding shock among cultures”*), que já havia constatado durante as aulas. M. faz uma referência de maneira sutil a *fake news*, como depreendo de *“However, the abundance of data and news we are provided, at most times are overwhelming and not exactly accurate.”* Percebo um teor mais crítico em sua resposta à atividade proposta no AVA do que nas contribuições que normalmente faz durante as aulas. M. reforça sua análise do inglês como língua universal. Sugere que tal status decorre do próprio fenômeno da globalização. Na atividade 3, contudo, a adolescente, que estuda inglês há mais de 10 anos, respondeu negativamente à pergunta *“Do you think English is the most important language to learn?”* Acho curioso, e penso que sua resposta pode sinalizar uma maior agentividade e criticidade por parte da aluna sobre sua própria relação com a língua inglesa do que eu havia suposto.

A análise e reflexão preliminares sobre os registros e demais artefatos de pesquisa produzidos ao longo do ciclo III informaram substancialmente o ciclo IV, que apresento a seguir.

4.5 Ciclo IV (2022)

Nesta seção, compartilho algumas práticas desenvolvidas no último ciclo da Pesquisa, que ocorreu ao longo de 2022. Grande parte das práticas propostas nesta etapa decorreram de minhas reflexões sobre os três primeiros ciclos, exercício a que me dediquei mais cuidadosamente nos primeiros meses daquele ano em função da escrita do texto para qualificação.

Ao refletir sobre os artefatos de pesquisa coletados até então, tracei três principais objetivos para as práticas de letramento a serem desenvolvidas, que naturalmente se entrelaçariam em maior ou menor grau nas diferentes atividades propostas. O primeiro objetivo foi a incorporação ao planejamento das atividades da noção de multimodalidade, que, conforme define Kress (2010), refere-se à maneira como texto, imagem e cor, em seus diferentes potenciais para significação, interagem

no processo semiótico, o que, nos termos do autor, corresponde “ao estado normal da comunicação humana” (KRESS, 2010, p. 1).

O segundo objetivo consistia em propor atividades que permitissem maior contato entre os próprios estudantes, de modo a abrir brechas para a confrontação de seus saberes. O terceiro e último objetivo era destacar o protagonismo e agência dos estudantes nas práticas de letramento no sentido de permitir-lhes maior afetação por elas, pois, conforme observa Gleizer (2005), “aumentando nossa potência de agir acumulamos mais possibilidades de afetar e sermos afetados e, por isso, adquirimos novas possibilidades de relação com o mundo do qual fazemos parte” (GLEIZER, 2005, p. 22).

A primeira atividade proposta durante este ciclo tinha esses três objetivos no horizonte. Logo no começo do ano letivo, propus um questionário semelhante ao que havia aplicado na atividade 3 do ciclo III. Ao invés de concebê-lo, contudo, como uma ferramenta de autoavaliação retroativa, busquei torná-lo uma oportunidade de avaliação diagnóstica de caráter formativo e de apresentação dos alunos com quem trabalharia ao longo do ano. A adesão foi expressiva: houve 129 respostas de um total de 136 estudantes. Além dos campos para identificação, as seguintes perguntas deveriam ser respondidas:

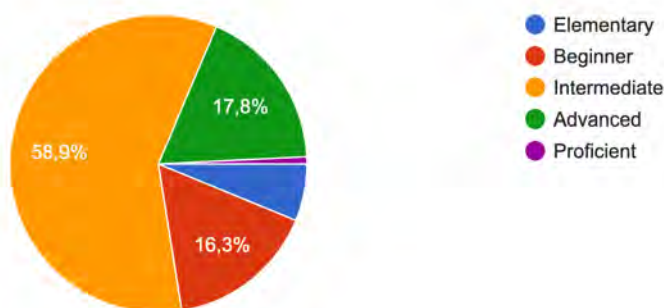
- 1) Tell me a little about yourself. You can talk about your origin, the places you have lived in or been to, any interesting cultural experiences/exchanges you have already had... You can write a portrait like the ones on page 14, produce a video, share any of your artistic productions etc. You can submit your files through AVA. It's up to you! Be creative!
- 2) Do you like to study English?
- 3) What's your level of English?
- 4) Have you ever had English classes at a language school?
- 5) If so, for how long?
- 6) Are you studying English at the moment?
- 7) Is English useful to you today?
- 8) Do you think English will be useful to you in the future?
- 9) If so, in what ways?
- 10) Do you think English is the most important language to learn?
- 11) Why (not?)
- 12) How often do you use English?
- 13) What do you usually use English for? Mark all that apply.
- 14) How can English classes be better? (Contributions in Portuguese are also welcome!)

Compartilho, nos gráficos abaixo, as respostas para as perguntas 3, 4, 5, 7, 8, e 10, de modo a estabelecer um comparativo com os participantes do ano anterior. Os gráficos para as demais perguntas podem ser encontrados nos apêndices.

Gráfico 7: percepção do nível de inglês (2022)

What's your level of English?

129 respostas



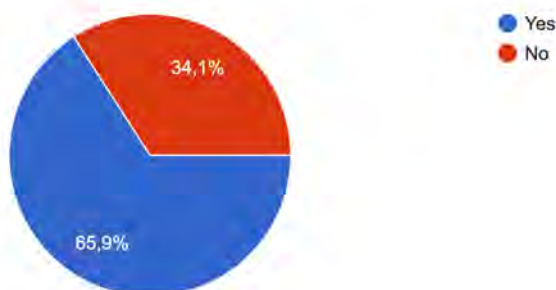
Fonte: elaborado pelo autor.

Por meio do Gráfico 7, interpreto que os participantes do ciclo IV percebem seus níveis de experiência com a língua inglesa de maneira bastante próxima aos participantes do ano anterior. Há, neste ano, uma porcentagem maior de participantes que se autoavaliam como falantes intermediários, o que representa um aumento de aproximadamente 12% com relação ao ano anterior. A quantidade de alunos que se identifica como “beginners” caiu em aproximadamente 10%. As demais permanecem praticamente inalteradas com relação a 2021.

Gráfico 8: experiências formais prévias com o inglês (2022)

Have you ever had English classes at a language school (Cultura, Fisk, Beginnings etc)?

129 respostas



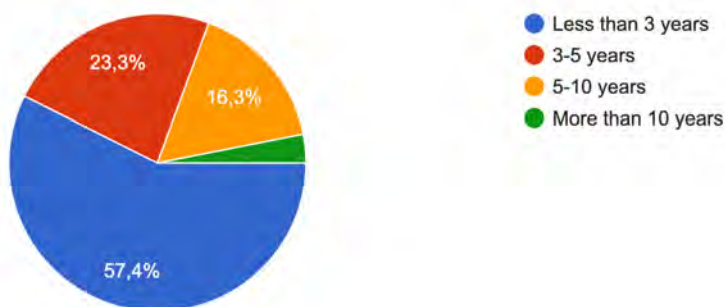
Fonte: elaborado pelo autor.

No Gráfico 8, as porcentagens são praticamente equivalentes às do ano anterior, o que sugere uma certa regularidade no contato formal prévio com a língua inglesa (em torno de 1/3 dos estudantes nunca havia frequentado cursos de idiomas).

Gráfico 9: duração do contato prévio com o inglês (2022)

If so, for how long?

129 respostas



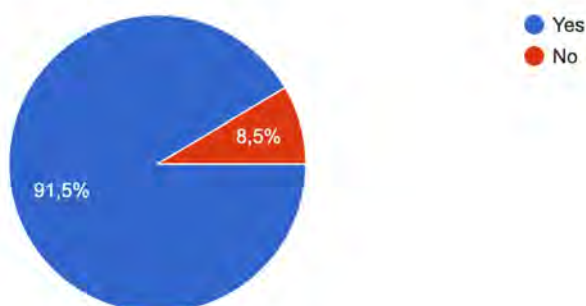
Fonte: elaborado pelo autor.

O Gráfico 9 ilustra que a duração do contato prévio com a língua inglesa também parece se manter: a maioria dos estudantes (57% nos dois ciclos) estudam ou estudaram inglês por menos de 3 anos. Houve um decréscimo de aproximadamente 6% na quantidade de estudantes cujo contato prévio dura (ou durou) entre 5 e 10 anos.

Gráfico 10: percepção sobre a utilidade do inglês atualmente (2022)

Is English useful to you today?

129 respostas



Fonte: elaborado pelo autor.

Gráfico 11: percepção sobre a utilidade do inglês atualmente (2022)

Do you think English will be useful to you in the future?

129 respostas

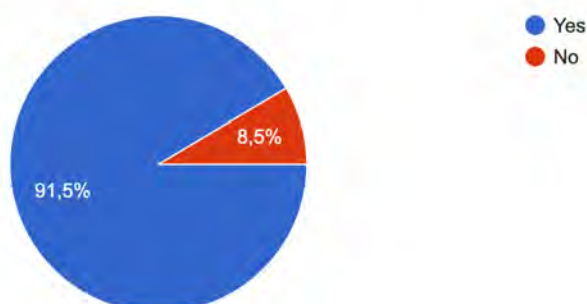


Fonte: elaborado pelo autor.

Gráfico 12: percepção sobre a importância da aprendizagem de inglês (2022)

Do you think English is the most important language to learn?

129 respostas



Fonte: elaborado pelo autor.

Os Gráficos 10, 11 e 12 também trazem porcentagens bastante próximas às anteriores. Com exceção do Gráfico 10, que reflete um aumento em 5% da percepção da utilidade da língua inglesa atualmente, os outros dois gráficos permanecem praticamente inalterados.

A partir dessas informações de caráter mais quantitativo, podemos avaliar que há um discreto incremento na percepção dos estudantes sobre seu repertório linguístico. Os demais gráficos apontam para aspectos motivacionais e graus de interesse bastante próximos aos dos participantes do ciclo III.

Tendo em vista os objetivos traçados para este ciclo (IV), atendo-me nesta seção às respostas enviadas para a pergunta 1 do questionário, que solicitava uma

apresentação pessoal dos estudantes. Busquei enfatizar, tanto na pergunta quanto na explicação da atividade dada em sala de aula, que os estudantes poderiam se valer de quaisquer linguagens em sua resposta. Apesar de a maioria das contribuições terem sido feitas por meio de produções escritas em inglês, houve algumas contribuições em formatos e meios particularmente interessantes. Uma aluna enviou um vídeo cantando a canção *Rolling in the Deep*, da cantora britânica Adele; um aluno enviou um *link* de um vídeo postado em seu perfil no Instagram em que tocava bateria; dois estudantes enviaram vídeos de sua própria autoria gravados no aplicativo *TikTok*: em um deles, dois colegas de turma dançavam uma música viralizada na plataforma; no outro, a adolescente fez uma montagem audiovisual de 15 segundos sobre sua origem no Rio de Janeiro, com fotos de sua infância, de sua família, amigas e viagens, algumas de suas músicas preferidas e um última fotografia sua com a legenda: “And this is me and parts of me in 19 seconds”; houve também o envio de um poema em português de autoria de uma aluna; textos de apresentação pessoal escritos em português acompanhados por sua versão em inglês; fotografias e colagens digitais de objetos pessoais e duas telas pintadas pelos próprios estudantes, que reproduzo, a seguir, devidamente autorizado pelas autoras:

Figura 37: tela de estudante fotografada como sua apresentação pessoal



Fonte: fotografia feita pela autora da obra.

Figura 38: tela de estudante fotografada como sua apresentação pessoal 2



Fonte: fotografia feita pela autora da obra.

A expressiva multimodalidade observada nas respostas enviadas para a pergunta 1 me motivou a propor outras práticas de letramento em que os alunos pudessem mobilizar uma variedade ainda maior de recursos a partir de seus repertórios semióticos e espaciais. Duas contribuições em particular me chamaram mais atenção nesse sentido. Na pergunta 1 da atividade 1, mencionei um texto lido e discutido em sala disponível na página 14 do livro didático, *Access 3*, intitulado [...] *Beautiful Portraits of Black Identity Challenging the “One-Drop” Rule*⁵⁸, que ilustra, por meio de 4 perfis extraídos do livro *One Drop: Shifting the Lens on Race*, as experiências de racialização de quatro pessoas. O texto faz parte da unidade didática 1, *We’re All Immigrants*, em que questões sobre diversidade étnico-racial são abordadas.

Uma das respostas enviadas pelo questionário continha o *link* de um vídeo de apresentação elaborado por uma aluna em que ela mobilizava recursos audiovisuais diversos para narrar sua história, suas experiências pessoais, seus interesses e suas reflexões sobre sua experiência de racialização, que ilustro por meio das capturas de tela a seguir:

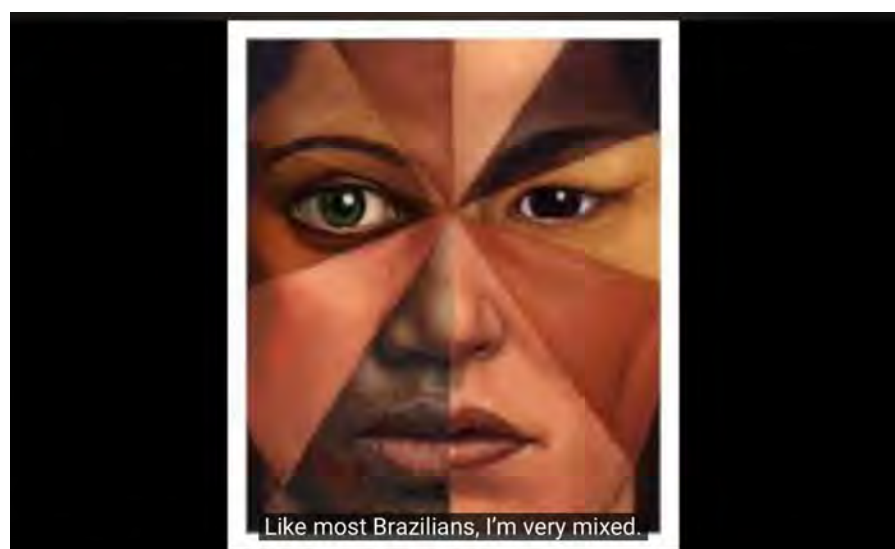
⁵⁸ Disponível no Anexo B.

Figura 39: captura de tela 1 do vídeo GS-3-22



Fonte: <https://www.youtube.com>

Figura 40: captura de tela 2 do vídeo GS-3-22



Fonte: <https://www.youtube.com>

Ela completa a análise acima com fotos pessoais e a seguinte narração: “Despite my extremely white skin, my great-grandfather was a black man. I also have Sephardi Jewish ancestry, Portuguese, French, Italian, and indigenous ancestry”, o que revela não somente sua consciência de sua complexa experiência de racialização, mas seu próprio entendimento crítico de que categorias raciais não são definidas apenas pela cor da pele.⁵⁹

⁵⁹ Ver adendo feito posteriormente à defesa da tese no Posfácio.

Uma outra resposta que traz questões étnico-raciais como parte importante de sua formação é a narrativa CM-3-22, que reproduzo parcialmente a seguir:

Through the ages of 8-11 I was part of the scouts, it was one of the greatest experiences I've ever had and fundamental to help me build empathy and social skills. I can't forget to mention the impact from making friends from different ethnicities and lifestyles. Through the Scout Movement, I met north Americans and the only Muslim people I've got a chance to meet , even though it's a religion with about 1.8 billion followers. I left the group but I still recognize it as a mean of uniting and promoting intelectual exchanges for kids, adults and elders. (Reprodução parcial da narrativa CM-3-22).

Na resposta acima, a estudante reflete sobre a importância de ter participado do movimento escoteiro, que, em sua opinião, foi uma experiência fundamental para o desenvolvimento de suas habilidades socioemocionais a partir do encontro com outros escoteiros de nacionalidades e religiões diferentes.

A segunda atividade que destaco deste ciclo da PesquisaAção ocorreu ao longo do mês de setembro, após as 6 primeiras unidades didáticas do livro terem sido trabalhadas. Como forma de encorajar os estudantes a verbalizarem suas opiniões que eram provocadas a partir das perguntas apresentadas na seção “Engaging”, conforme apontei na NAE-1, disponibilizei as perguntas com que as unidades do livro didático eram iniciadas no formato de um fórum, ilustrado na Figura 39:

Figura 41: fórum de debate no ambiente virtual

A7 pt. 2 (online debate)

Choose one of the following topics from units 2, 4, 5 and 6 to discuss with other students.

Write at least 50 words in your post. Interact with each other by replying to other people's answers.

A data limite para postagem neste fórum foi atingida, portanto, você não poderá mais postar nela.

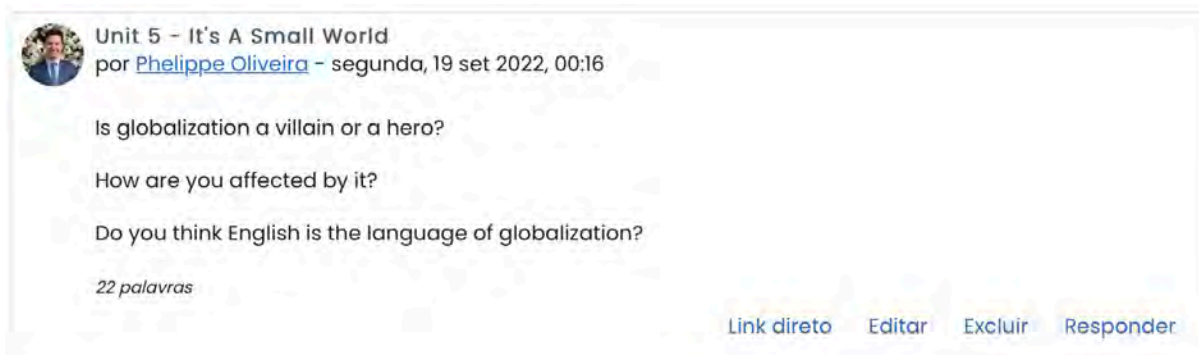
Acrescentar um novo tópico de discussão

Tópico	Autor	Última mensagem	Comentários	Assinar
☆ Unit 5 – It's A Small World	Philippe Oliveira 19 set 2022		9	<input checked="" type="checkbox"/>
☆ Unit 2 – Speak Your Mind	Philippe Oliveira 19 set 2022		8	<input checked="" type="checkbox"/>
☆ Unit 4 – The Era of Big Data	Philippe Oliveira 19 set 2022		6	<input checked="" type="checkbox"/>
☆ Unit 6 – Cyberactivism	Philippe Oliveira 19 set 2022		2	<input checked="" type="checkbox"/>

Fonte: elaborado pelo autor.

As perguntas de cada uma das unidades estão ilustradas nas figuras 40, 41, 42 e 43:

Figura 42: perguntas da unidade 5



Unit 5 - It's A Small World
por [Phelippe Oliveira](#) - segunda, 19 set 2022, 00:16

Is globalization a villain or a hero?

How are you affected by it?

Do you think English is the language of globalization?

22 palavras

[Link direto](#) [Editar](#) [Excluir](#) [Responder](#)

Fonte: elaborado pelo autor.

Figura 43: perguntas da unidade 2



Unit 2 - Speak Your Mind
por [Phelippe Oliveira](#) - segunda, 19 set 2022, 00:08

In your opinion, why is the right to freedom of expression important?

What may happen if governments or other institutions restrict the right to freedom of expression?

Does having the right to speak your mind mean that you can say or write anything you want?

Should there be limits to what we can say or write?

56 palavras

[Link direto](#) [Editar](#) [Excluir](#) [Responder](#)

Fonte: elaborado pelo autor.

Figura 44: perguntas da unidade 6



Unit 6 - Cyberactivism
por [Phelippe Oliveira](#) - segunda, 19 set 2022, 00:19

What do you think about using digital technology to promote education, social and political change? Does it work?

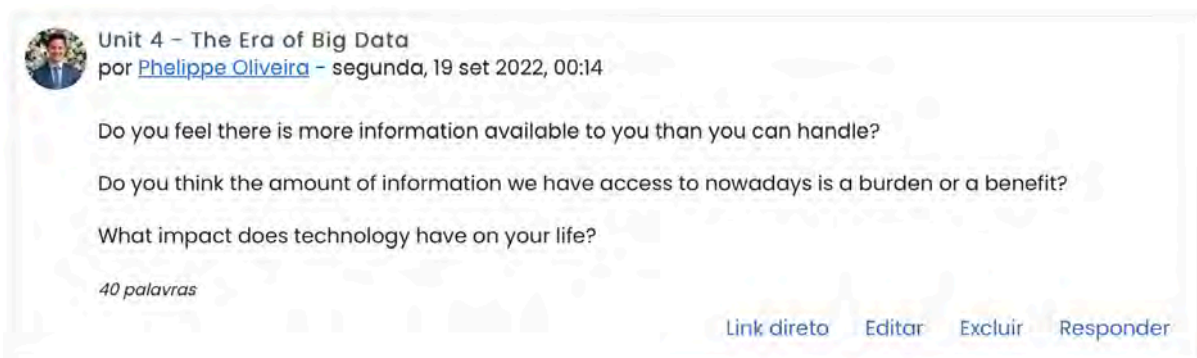
What do you think about online campaigns? Have you ever participated in one? What was it about? How did you participate in it?

41 palavras

[Link direto](#) [Editar](#) [Excluir](#) [Responder](#)

Fonte: elaborado pelo autor.

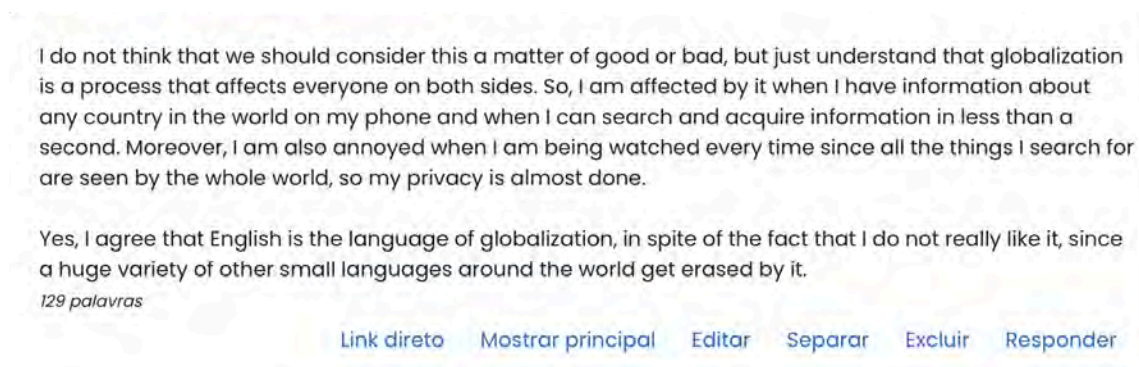
Figura 45: perguntas da unidade 4



Fonte: elaborado pelo autor.

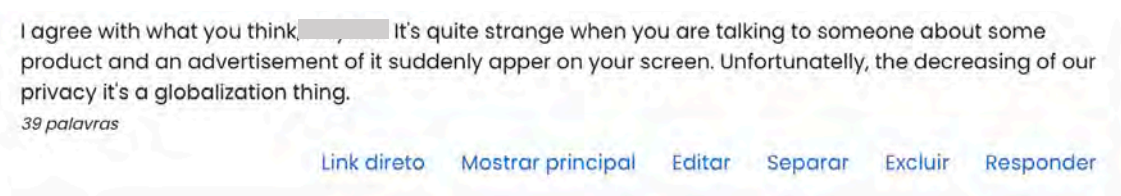
Os estudantes poderiam escolher entre participar da discussão no fórum ou criar uma postagem para o Instagram, que compartilho na sequência desta atividade. Nas figuras abaixo, destaco algumas respostas enviadas pelos estudantes em que o viés crítico-decolonial de seus posicionamentos, a meu ver, é mais pronunciado:

Figura 46: resposta RNY-3-22 às perguntas da unidade 5



Fonte: elaborado pelo autor a partir do ambiente virtual de aprendizagem.

Figura 47: réplica REZ-3-22 à resposta RNY-3-22



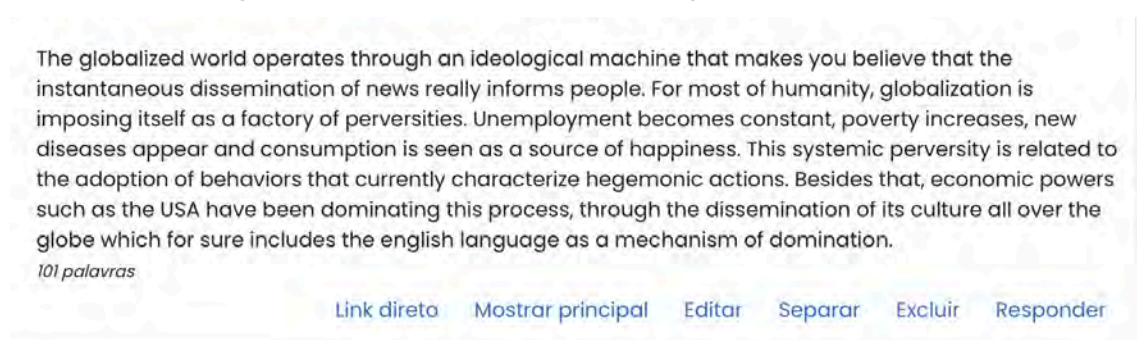
Fonte: elaborado pelo autor a partir do ambiente virtual de aprendizagem.

A resposta 1 (Figura 44) revela um posicionamento crítico por parte da estudante que resiste à dicotomização da análise da globalização conforme sugerido pelo livro. Ela cita, contudo, um aspecto positivo e outro negativo da maneira como se percebe afetada pelo fenômeno – o primeiro seria a possibilidade de acesso a

informações; o segundo, a perda de sua privacidade. Além disso, a estudante expressa seu descontentamento com o status global conferido à língua inglesa, o que, em sua opinião, é responsável pelo apagamento “de uma enorme variedade de outras línguas menores ao redor do mundo”.

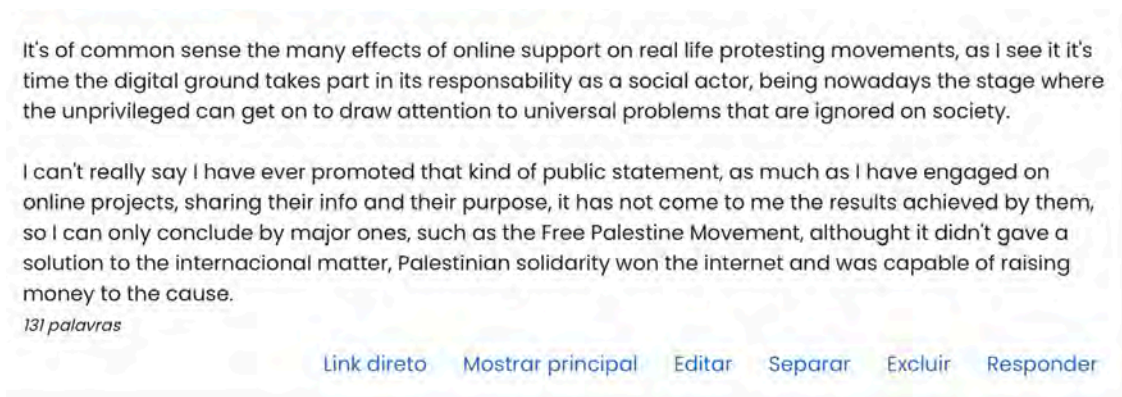
Em réplica à resposta RNY-3-22, um aluno demonstra ter lido o posicionamento da estudante e concorda com o aspecto negativo mencionado por ela, atribuindo a perda de privacidade ao fenômeno da globalização.

Figura 48: resposta RSJ-3-22 às perguntas da unidade 5



Ainda a partir das perguntas motivadoras da unidade 5, um aluno produz a resposta RSJ-3-22, destacada acima. De tom altamente crítico, o estudante afirma que a globalização opera “por meio de uma máquina ideológica que nos faz acreditar que a disseminação instantânea de notícias realmente informa as pessoas”. Ele cita que, para a maioria da humanidade, a globalização se impõe como uma “fábrica de perversidades”, dentre as quais destaca o desemprego, o aumento da pobreza, o surgimento de novas doenças e o consumismo como fonte de felicidade. Suas considerações revelam alta consciência crítica das mazelas produzidas pelo sistema neoliberal, que relaciona, adotando um pensamento decolonial, à “adoção de comportamentos que caracterizam ações hegemônicas atualmente”. Por fim, faz uma crítica específica à maneira como países economicamente mais fortes, como os Estados Unidos, têm dominado esse processo por meio da imposição de sua cultura ao redor do globo, o que é promovido por meio da aprendizagem da língua inglesa. Sua resposta, a meu ver, ilustra claramente como atividades como essa podem se constituir como verdadeiras brechas para a elaboração e externalização de posicionamentos críticos e alinhados ao Giro Decolonial em contextos em que o inglês é trabalhado como língua estrangeira.

Figura 49: resposta RCM-3-22 às perguntas da unidade 6



Fonte: elaborado pelo autor.

A resposta RCM-3-22, em destaque acima, foi redigida a partir das perguntas motivadoras da unidade 6, intitulada “Cyberactivism”, em que formas de ativismo digital foram discutidas. Em sua postagem no fórum, a estudante cita a importância de que o “terreno digital”, em tradução livre para “digital ground”, assuma sua responsabilidade como um espaço de ação social, ou, nas palavras da adolescente, “um palco onde os desprivilegiados podem subir para atrair atenção para os problemas universais que são ignorados na sociedade”. A respeito de sua própria participação em manifestações ou protestos virtuais, a aluna afirma que não pode afirmar que já tenha promovido esse tipo de declaração pública, apesar de já ter-se engajado em projetos online por meio de seu compartilhamento, pois não tomou ciência dos resultados obtidos por tais ações. Penso que esse posicionamento revela uma camada de criticidade importante na medida em que coloca em perspectiva a própria noção de se manifestar ou se posicionar politicamente por meio das redes sociais, sugerindo que apenas esse tipo de manifestação pode não promover, necessariamente, as mudanças sociais desejadas.

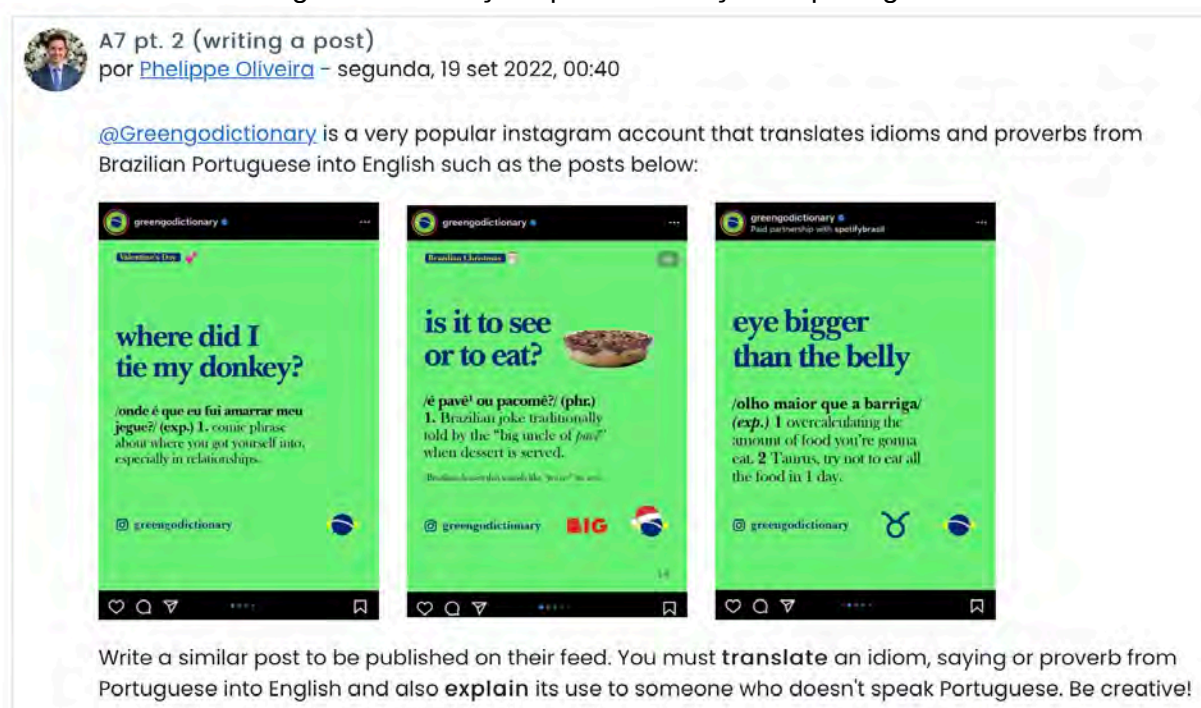
A terceira atividade do ciclo IV que apresento nesta seção foi proposta como uma alternativa para os estudantes à postagem no fórum acima. Por meio desta atividade, busquei promover, ainda mais especificamente, a incorporação da multimodalidade nas práticas de letramento desenvolvidas. Ciente do alto grau de familiaridade dos estudantes com redes sociais, o que pude verificar a partir de suas narrativas de apresentação e demais respostas no questionário da atividade 1, sugeri a elaboração de postagens para o perfil “@greengodictionary”, conta na rede social Instagram que elabora traduções e definições, majoritariamente em inglês, para palavras e expressões linguísticas amplamente utilizadas no Brasil, cujo significado

normalmente envolve explicação de noções culturais bastante localizadas espacial e temporalmente. Assim, busquei oferecer aos estudantes uma possibilidade de mobilizar recursos semióticos e culturais diversos no processo de elaboração de uma composição multimodal a partir da língua inglesa, mas não a tendo como finalidade última, de maneira a promover o que Kress (2010) chama de redistribuição do poder na comunicação:

Um efeito conjunto das condições sociais e das facilidades dos dispositivos digitais, ambos levando à reconstrução das relações de poder, que tem seu efeito mais profundo em concepções de aprendizagem, de conhecimento e, portanto, da formação da subjetividade e da identidade. Jovens agem dentro desses entendimentos de (seu) poder. Isso se manifesta em incontáveis práticas, tanto na resistência de várias maneiras à autoridade tradicional ou em uma suposição direta de sua agência, atuando em seus próprios interesses no domínio de sua cultura “própria” e de sua própria produção cultural e semiótica. Os melhores exemplos aqui são os “conteúdos criados por usuários” e os novos gêneros, formas e locais de disseminação, tais como *blogs*, *wikis*, YouTube e MySpace (KRESS, 2010, p. 21).


Na Figura 46, abaixo, apresento minhas instruções para a elaboração da postagem:


Figura 50: instruções para elaboração de postagem




A7 pt. 2 (writing a post)
por [Phelippe Oliveira](#) - segunda, 19 set 2022, 00:40

[@Greengodictionary](#) is a very popular instagram account that translates idioms and proverbs from Brazilian Portuguese into English such as the posts below:





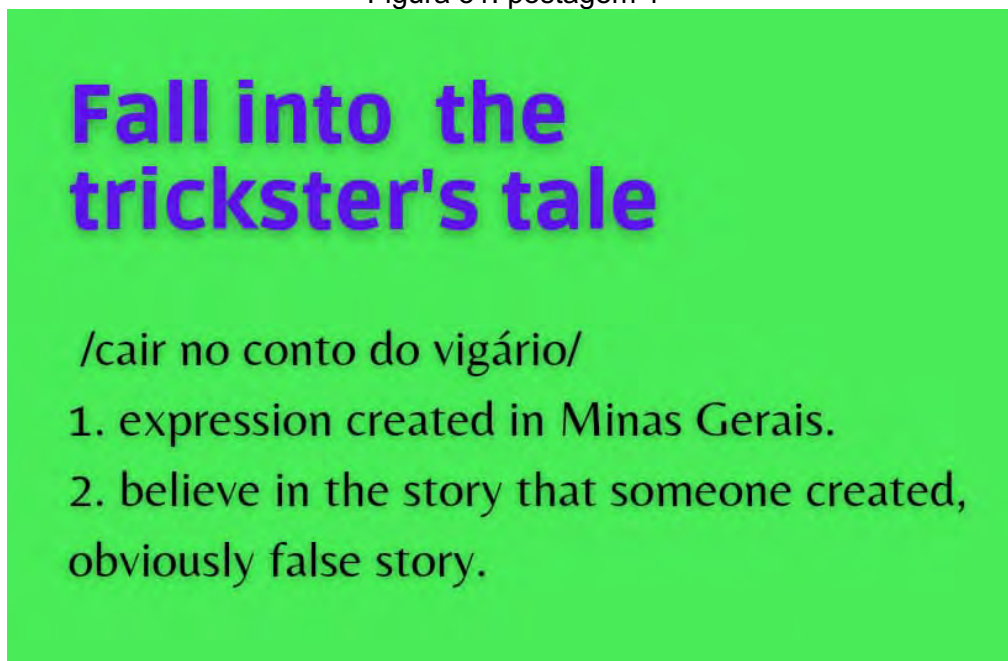


Write a similar post to be published on their feed. You must **translate** an idiom, saying or proverb from Portuguese into English and also **explain** its use to someone who doesn't speak Portuguese. Be creative!

Fonte: elaborado pelo autor.

A atividade teve alto índice de adesão por parte dos estudantes. Mais de 70 postagens foram feitas no link disponibilizado na plataforma virtual de aprendizagem, das quais compartilho aqueles que julguei terem não só explorado maior agência no processo de produção cultural e semiótica das postagens, mas também resultaram de interessantes práticas translíngues.

Figura 51: postagem 1



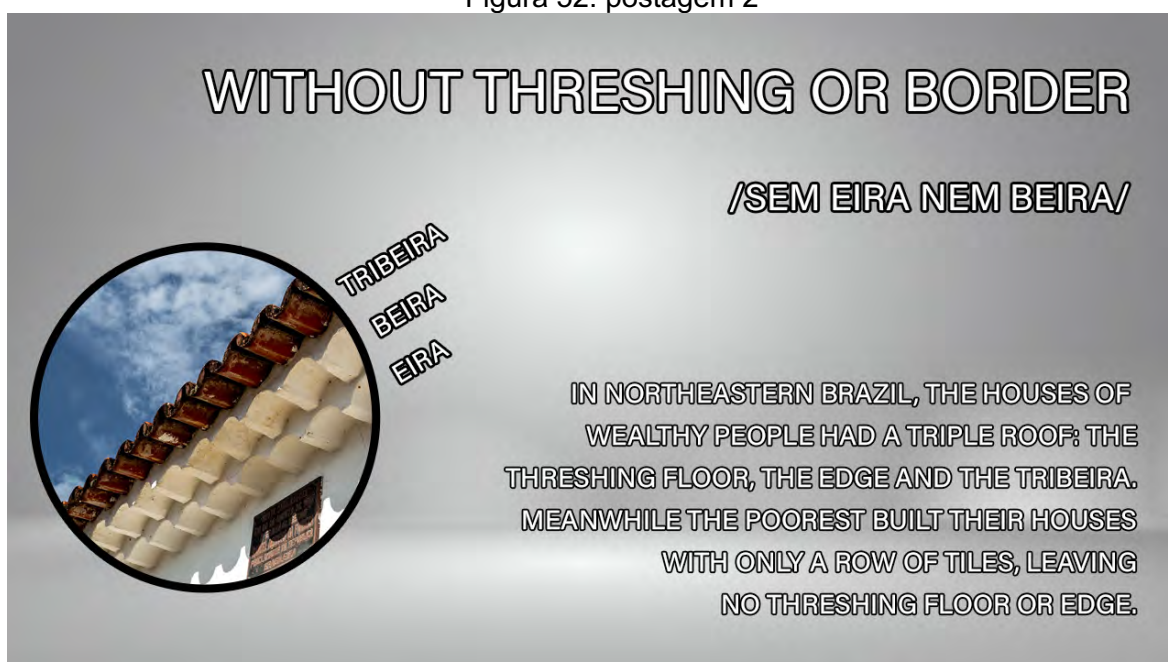
**Fall into the
trickster's tale**

/cair no conto do vigário/

1. expression created in Minas Gerais.
2. believe in the story that someone created, obviously false story.

Fonte: Ambiente Virtual de Aprendizagem.

Figura 52: postagem 2



WITHOUT THRESHING OR BORDER

/SEM EIRA NEM BEIRA/

**TRIBEIRA
BEIRA
EIRA**

IN NORTHEASTERN BRAZIL, THE HOUSES OF WEALTHY PEOPLE HAD A TRIPLE ROOF: THE THRESHING FLOOR, THE EDGE AND THE TRIBEIRA. MEANWHILE THE POOREST BUILT THEIR HOUSES WITH ONLY A ROW OF TILES, LEAVING NO THRESHING FLOOR OR EDGE.

Fonte: Ambiente Virtual de Aprendizagem.

Figura 53: postagem 3



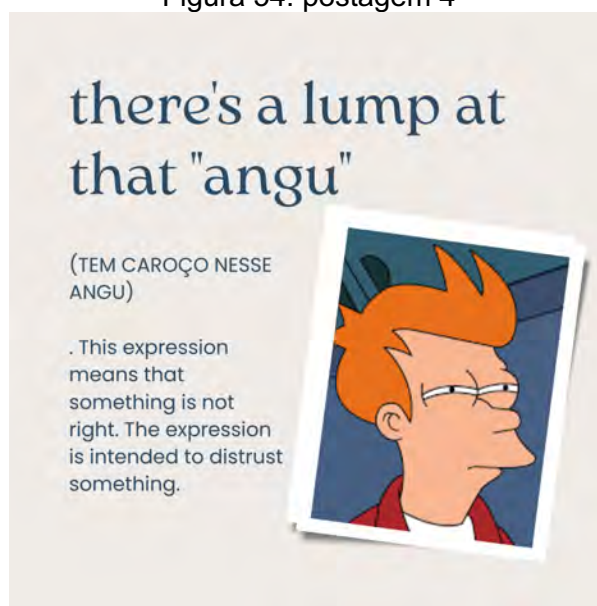
Fonte: Ambiente Virtual de Aprendizagem.

As postagens 1, 2 e 3, reproduzidas acima, destacam-se não só por sua complexidade semiótica, que integra recursos textuais e visuais como o esquema de cores da própria conta “@greengodictionary” do Instagram e a utilização de imagens no processo de construção de significado das palavras “eira”, “beira” e “rapadura”, mas pela íntima relação espacial que essas práticas mantêm com os contextos socioculturais a que fazem referência, o que é reforçado pelas menções ao estado de Minas Gerais e à região Nordeste do Brasil.

Processo semelhante encontramos na postagem 4, compartilhada na Figura 50. A expressão idiomática a que a postagem se refere remonta ao período escravista da história do Brasil, em que pedaços de carne eram escondidos em pratos de angu de modo que as pessoas escravizadas pudessem se alimentar melhor.⁶⁰

⁶⁰ Disponível em: <[168](https://sedh.es.gov.br/Notícia/novembro-negro-conheca-algumas-expressoes-racistas-e-seus-significados#:~:text=“Tem%20caroço%20nesse%20angu”%3A,alguns%20torresmos%20embaixo%20do%20angu.>.”>https://sedh.es.gov.br/Notícia/novembro-negro-conheca-algumas-expressoes-racistas-e-seus-significados#:~:text=“Tem%20caroço%20nesse%20angu”%3A,alguns%20torresmos%20embaixo%20do%20angu.>.”>. Acesso em 20 maio 2023.</p></div><div data-bbox=)

Figura 54: postagem 4



Fonte: Ambiente Virtual de Aprendizagem.

As postagens disponíveis nas Figuras 51 e 52, reproduzidas a seguir, foram elaboradas por estudantes que demonstram ampla familiaridade com os recursos semióticos e culturais disponíveis nas redes sociais, inclusive referências meméticas que se tornaram populares por ocasião da pandemia, conforme vemos na postagem 5. Há uma imagem pixelizada em referência à baixa qualidade de imagens resultante de conexões lentas à internet, além da inscrição (me².), que, em alusão à operação matemática de exponenciação, significa “meme”, o que sinaliza a natureza da postagem da estudante.

Figura 55: postagem 5



Fonte: Ambiente Virtual de Aprendizagem.

Já a postagem 6, disponível da Figura 52, explora a polissemia da palavra “lacrar” e borra fronteiras linguísticas ao explorar recursos visuais variados (há *emojis*⁶¹ e uma imagem que explora a ambiguidade do verbo em questão), e um meme (“ate and left no crumbs”), originado na língua inglesa, que apresenta significado semelhante ao do verbo em português. O estudante oferece, ainda, uma definição autoral do meme por ele vertido para o inglês (“2. when people write huge texts about someone or something disrespectful”) e uma terceira definição, em tom mais crítico, à prática da chamada “cultura do cancelamento⁶²” por pessoas conhecidas como “twinks⁶³”, termo que se refere a homens LGBTQIA+ de aparência jovial.

Figura 56: postagem 6



Sealed

/lacrou/ (verb)

1. ate and left no crumbs 🍷 🍌 ✨ 🍷
2. when people write huge texts about someone or something disrespectful.
3. twinks mindlessly cancelling anything they can for no valid reason.

@GreengoDictionary



The image shows a man and a woman in a store. The man is saying "O sr lacrou?" and the woman is saying "nossa demais escrevi um textão ontem que..". The man is also saying "o pacote, sr" and "Ah".

Fonte: Ambiente Virtual de Aprendizagem.

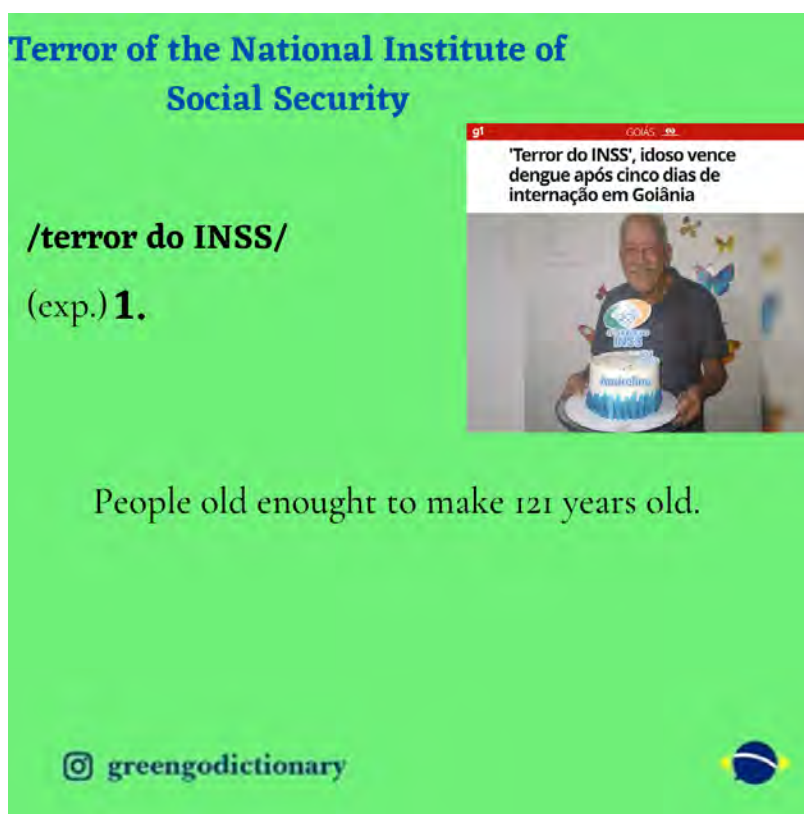
⁶¹ Representações pictográficas de faces, objetos, animais, entre outros, que se tornou popular nos últimos 20 anos com a intensificação da comunicação por meio da internet. Disponível em: <<https://www.britannica.com/story/whats-the-difference-between-emoji-and-emoticons>>. Acesso em 20 maio 2023.

⁶² Prática de rejeição e condenação públicas, principalmente no ambiente virtual. Disponível em: <<https://www.cnnbrasil.com.br/entretenimento/2021-e-a-cultura-do-cancelamento-ano-em-que-mais-se-discutiu-sobre-rejeicao-online/>>. Acesso em 20 maio 2023.

⁶³ Disponível em: <<https://www.nytimes.com/2018/05/14/t-magazine/age-of-the-twink.html>>. Acesso em 20 maio 2023.

As três últimas postagens, compartilhadas nas Figuras 53, 54 e 55, a seguir, valem-se da multimodalidade e de práticas translíngues de modo a tecerem críticas direcionadas a acontecimentos políticos recentes. A postagem 7 se refere a um idoso de 122 anos de idade que ficou conhecido na internet, de maneira jocosa, como “terror do INSS”, em alusão à sua idade avançada e às condições de aposentadoria no Brasil, que, especialmente em 2019, com a Reforma da Previdência promulgada em dezembro de 2019⁶⁴, tornaram-se ainda mais rígidas e desfavoráveis aos trabalhadores.

Figura 57: postagem 7



Fonte: Ambiente Virtual de Aprendizagem.

As postagens 8 e 9 (Figuras 54 e 55, respectivamente), trazem expressões linguísticas empregadas para se fazer referência a práticas de desonestidade e corrupção. A Figura 54 traz uma versão em inglês para a expressão “passar a perna”, que também é definida pela autora da postagem por meio da tradução literal de outra expressão idiomática do português (“dar o balão”). A aluna utiliza, ainda, a foto do 32º presidente da república, Fernando Collor de Mello, que sofreu *impeachment* em

⁶⁴ Disponível em: < <https://www.gov.br/inss/pt-br/assuntos/noticias/confira-as-principais-mudancas-da-nova-previdencia>>. Acesso em 20 maio 2023.

função dos esquemas de corrupção e tráfico de influências denunciados em seu governo.

Figura 58: postagem 8



Fonte: Ambiente Virtual de Aprendizagem.

Figura 59: postagem 9



Fonte: Ambiente Virtual de Aprendizagem.

A última postagem aqui compartilhada (Figura 55) se refere a um esquema de corrupção que ganhou a atenção da população especialmente no ano de 2020 em função de investigações contra um dos filhos do presidente da república de 2019 a 2022. A prática conhecida por “rachadinha” consiste no repasse de proventos dos servidores a políticos ou a divisão da remuneração entre vários funcionários⁶⁵. A

⁶⁵ Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-50842595>>. Acesso em 20 maio 2023.

adolescente oferece duas definições para o termo: uma literal, relacionada ao participípio do verbo “rachar”, e uma outra figurada, decorrente do emprego do verbo “rachar” significando “dividir, partilhar”. Sua postagem é ilustrativa de como a estudante, por meio de suas práticas translíngues e multimodais, explora uma brecha encontrada na atividade para elaboração de uma crítica à classe política brasileira.

Encerro a apresentação de alguns dos muitos artefatos coletados ao longo do ciclo IV da Pesquisa com duas narrativas de aprendizagem que foram produzidas como parte das avaliações dos estudantes participantes desta fase. Conforme mencionei no início desta seção, um de meus principais objetivos ao delinear as atividades realizadas ao longo de 2022 foi ampliar, por meio de maior ênfase no protagonismo e na agência dos estudantes, a dimensão afetiva das práticas de letramento propostas.

Muitos textos chamaram-me a atenção e me sensibilizaram profundamente pela honestidade e vulnerabilidade assumida pelos estudantes em suas produções. Duas delas, contudo, pareceram dialogar mais intimamente com o momento por que este trabalho passava, em que a importância do afeto, como potente elo entre teoria e prática, entre sentir e pensar e o medo e a esperança, ficou evidenciada. Reproduzo-as integralmente abaixo:

I came from a public school, and unfortunately like most Brazilian public schools, we didn't have a lot of structure in our English classes. When I was 12 and moved to [nome da escola], I had lots of difficulties keeping up with my classmates, because they came from more privileged backgrounds than I did. I remember one day in 6th grade, we were singing “Wonderwall” by Oasis (love this song so much, by the way!) and of course I didn't know how to sing it very well, so in line “there are many things there I would like to say to you but I don't know how” I pronounced “things” wrong, but the way I thought it was correct. My friends asked me to repeat it and started laughing at me. That situation made me very sad, because my friends shouldn't behave like that. Since my parents were in better conditions at that time, I asked them to take English classes the next year. I continued taking classes for 5 years and that's how I learned English, with lots of teachers who welcomed me very well! And although I liked my formal classes, listening to lots of Katy Perry songs and watching hundreds of Friends episodes also had a significant impact on me. Even though I don't like how my journey with English started, I am very grateful for how it turned out. This year, I decided to take a gap year to prepare myself for applying to american universities next year, an opportunity that I am able to have thanks to all the doors that English has opened for me. (Reprodução integral da narrativa de aprendizagem EG-3-22)

Dentre os vários elementos importantes citados pela aluna em sua narrativa, como as falhas estruturais que permeiam o ensino de língua estrangeira na educação pública brasileira, a elitização da educação linguística no país e ampliação de seu repertório a partir de experiências com o inglês fora do ambiente escolar, sua memória de uma experiência afetiva durante sua aprendizagem foi o que mais me sensibilizou. A estudante reporta um episódio ocorrido no 6º ano, quando possivelmente tinha entre 10 e 11 anos, em que, ao cantar uma música de que gostava, foi interrompida e ridicularizada pelos colegas que, em sua percepção, vinham de perfis socioeconômicos mais favorecidos.

Brincadeiras dessa natureza, recorrentes entre crianças, podem ser frutos de inocência e espontaneidade, mas esse episódio, a meu ver, ilustra a importância de, no ambiente escolar, a educação linguística ser informada por uma agenda comprometida com a pluralidade, com o respeito às diferenças, especialmente aquelas definidas por questões socioeconômicas, e um olhar não corretivo para as práticas linguageiras que estimule a criatividade e a criticidade dos estudantes. Nesse sentido, penso que a perspectiva da translanguagem pode, mais do que se constituir como uma orientação pedagógica ou metodológica, representar uma atitude por parte dos docentes que visibiliza e preserva as diferentes formas de ser e saber que se encontram no ambiente escolar.

Essa tomada de atitude, que na literatura tem sido descrita como “a virada afetiva” (CLOUGH, 2007; HARDT, 2007) muitas vezes produz efeitos invisíveis ou intangíveis pelos docentes, mas que são responsáveis pela humanização dos sujeitos no ambiente da escola neoliberal. Foi esse entendimento que a narrativa SV-3-22, reproduzida abaixo, provocou em mim:

Professor, I wrote this text through the translator, I didn't feel safe to write it with my knowledge of English. I'll try to be as honest as possible in it, because it's the last text you're going to read from most of the students of this third year and also because I'm in Canada now and I won't be able to deliver you a physical text like I'd like to do, I won't make a point of being succinct and I will try to express myself as much as possible. I admit that this was not a good year and I believe it will leave sequels in my life, it was very troubled, both in my personal life and at school, I didn't even want to go back to school, honestly I didn't want to leave the lockdown, obviously I I wanted the pandemic to end and I didn't want to live in fear of a disease like this anymore, but the point is that I have a serious problem with places with a lot of people and I don't like to leave the house. Even with all this, I managed to get over many problems and overcome some insecurities that had been

with me for a long time, like posting my poems on social media. I know that my room, 302, was not the best of all and that you had serious problems getting the classes in them, but I realized that this was also a very heavy year for you too, disregarding your personal life, because this year in high school was very heavy, because it was a year that we were all coming back to an atrocity that was this pandemic and two years with almost zero physical contact with other people. I am very grateful for the classes I had with you, not only in this third, but also in the other years you taught me. I know we're not very close, not as close as you must be with other students, but I believe we had a good relationship during this year and I'm glad it was like that, I hope that when you remember me (if you remember) that is not in an unpleasant way. Thank you for supporting us all this year and not losing patience with us, know that you have a place in the hearts of all of us at 302 and that you were an incredible teacher for us. 2022 was and is being by far one of the most memorable years of my life and I hope that until the end of it is in a good way. I know I'm not an example to be followed, either as a student or as a person, but I hope I had some kind of relevance and that I'm part (in a good way in your memory). Thank you teacher. (Reprodução integral da narrativa de aprendizagem SV-3-22).

A narrativa acima ilustra, de maneira vulnerável e sincera, como as aulas de língua estrangeira ao longo de 2022 foram recebidas e percebidas pelo estudante. Mais do que tentar me ludibriar com uma produção em língua inglesa gerada por um tradutor, o aluno assume, desde o primeiro momento, que fez uso da ferramenta na elaboração de seu texto, pois afirma não se sentir confiante para escrevê-lo com seu “conhecimento de inglês”. Ao fazer uma análise retrospectiva de seu ano letivo, considera-o conturbado tanto no âmbito pessoal quanto acadêmico, e verbaliza sua empatia por mim pois sabia que eu também havia enfrentado desafios em minha vida pessoal.

O estudante, ainda, aborda sua conflituosa relação com o tempo marcado pela pandemia e o retorno às atividades presenciais, e cita o bom relacionamento que teve tanto com ele quanto com sua turma como aspectos positivos de seu ano, o que parece ter contribuído para o processo de ressignificação da escola em sua vida como um espaço de afetividade e segurança. Como ele mesmo menciona, recebi sua narrativa enquanto estava no estágio doutoral na York University, em um dos muitos períodos em que pensei não ser capaz de concluir esta pesquisa.

Finalizo minhas reflexões, já me aproximando do fim desta tese, retomando a canção de Belchior que dá origem ao título deste ensaio: amar e mudar as coisas, de fato, hoje me interessa mais do que nunca. E ao longo da potente e transformadora

jornada cujos artefatos compartilhei nestas últimas páginas, eu mesmo experimentei, em inúmeros momentos, o poder revolucionário do afeto. Fui amado e mudado.

Thank you, students.

ENSAIO V: KEEP GOING SOUTH

No fundo, eu vinha educando a minha esperança enquanto procurava a razão de ser mais profunda de minha dor. Para isso, jamais esperei que as coisas simplesmente se dessem. Trabalhei as coisas, os fatos, a vontade. Inventei a esperança concreta em que um dia me veria livre de meu mal-estar.

(FREIRE, 2021b, p. 42)

Não haveria uma dimensão fundamental de revolta na loucura que deveria ser abordada em sua força produtiva, que diz muito a respeito dos limites próprios a nossas formas de vida?

(SAFATLE, 2022, p. 37)

“To go south” é uma expressão idiomática em inglês que, dentre alguns possíveis significados, evoca a ideia de algo dar errado, piorar ou deteriorar-se. A origem da expressão é incerta: sugere-se que seu uso, que teria se popularizado na década de 1920, possa ter sido motivado pela representação gráfica da queda das ações no mercado financeiro⁶⁶. Outra possível explicação etimológica para a expressão, de acordo com o *Online Etymology Dictionary*, aponta para seu uso figurativo como “desaparecer”, “esconder” ou “fugir”, tradução aproximada para o verbo “*abscond*”. Há, ainda, um terceiro entendimento etimológico do verbo que recupera seu emprego como um eufemismo comum para a morte entre o povo originário norte-americano Sioux⁶⁷. É possível afirmar que, independentemente da acepção elencada, “ir para o Sul”, em inglês, evoca uma conotação negativa, um movimento de declínio ou uma situação desfavorável. Este breve ensaio é um convite para que continuemos, após os árduos e numerosos passos dados ao longo do trajeto que aqui se encerra, nossa caminhada rumo ao Sul. Antes de nos despedirmos, contudo, reencontremo-nos. Voltemos às motivações desta viagem que, por ora, ganha novos rumos.

Estabeleci, na introdução desta tese, quatro objetivos principais, que agora retomo. Inicialmente, propus-me a “esboçar os contornos que práticas translíngues poderiam assumir no contexto escolar de uma escola pública federal brasileira a partir

⁶⁶ Disponível em: <<https://english.stackexchange.com/questions/42358/origin-of-the-idiom-go-south>>. Acesso em 20 maio 2023.

⁶⁷ Disponível em: <<https://www.arkansasonline.com/news/2021/may/24/ramp-up-has-many-meanings/>>. Acesso em 20 maio 2023.

da minha experiência como docente”. Penso que, especialmente a partir dos artefatos de pesquisa apresentados e discutidos no ensaio IV, posso ter oferecido minha prática aos esforços que têm sido mobilizados no sentido de se tonalizar a virada translinguística a partir do contexto escolar brasileiro, principalmente aquele em que a língua inglesa é ensinada e aprendida.

Nesse sentido, percebi, a partir de minha prática pedagógica, que informar minha atuação como docente pela perspectiva da translinguagem, mas não me limitar a ela, abriu possibilidades concretas, a que me referi como brechas, não só para o exercício de um pensamento crítico e decolonial, mas também da dimensão afetiva das práticas de letramento pensadas *a partir* da língua inglesa, mas não *para* ela. Detalho melhor essa formulação em três momentos.

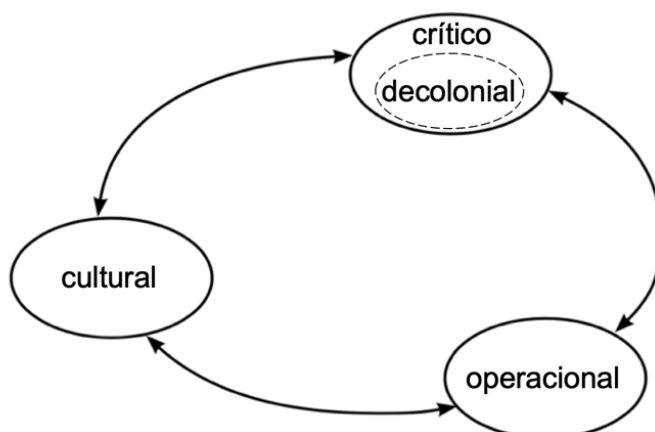
Primeiramente, assumir a translinguagem como uma perspectiva ou uma atitude para a educação linguística distancia-me, a meu ver, dos esforços que a tem compreendido como uma questão de método ou recurso pedagógico. Conforme elaborei nos ensaios II, III e IV, mais especificamente, o entendimento da translinguagem como uma pedagogia ou prática pedagógica a ser adotada ou promovida na sala de aula de língua inglesa pode se constituir como uma força dominante e um discurso hegemônico que fetichiza práticas linguageiras ordinárias, anteriores aos próprios desenvolvimentos teórico-metodológicos que se propõem a capturá-las. Isso poderia condicionar sua existência ou legitimidade à implementação de espaços translíngues ou à própria promoção da translinguagem como uma prática discursiva inovadora e benéfica para a expansão de repertórios socioculturais e semióticos. Adotar uma perspectiva translíngue para a educação linguística implica, fundamentalmente, reconhecer a complexidade dos repertórios prévios com que estudantes participam dos acontecimentos escolares e garantir-lhes oportunidades concretas de se constituírem linguisticamente por meio de suas práticas linguageiras, sem hierarquizar recursos ou aferir suas competências a partir de normas e parâmetros linguísticos estabelecidos na modernidade e alimentados, atualmente, pela colonialidade.

Isso nos leva ao segundo momento na elaboração deste pensamento, que, por sua vez, contempla o segundo e terceiro objetivos traçados no início desta tese: b) explorar as possibilidades oferecidas pela translinguagem para um letramento crítico e potencialmente decolonial a partir do ensino-aprendizagem de inglês e c) discutir como a noção de brechas (DUBOC, 2012), alinhada à perspectiva translíngue, pode

oferecer oportunidades concretas de descontinuidade dos discursos engendrados pela modernidade e pelo neoliberalismo. O potencial crítico-decolonial da perspectiva da translinguagem revelou-se, principalmente, nas oportunidades aproveitadas para adoção de um pensamento mais crítico ou fronteiriço em espaços tradicionalmente marcados pelas múltiplas faces da colonialidade e dos discursos neoliberais, como tem sido o caso da própria instituição escolar. Conforme busquei exemplificar com os artefatos compartilhados no ensaio anterior, ao terem suas práticas linguageiras, translíngues ou não, acomodadas pelas atividades propostas, os estudantes frequentemente assumiram posicionamentos problematizadores e transgressivos diante dos assuntos abordados, o que poderia não ter acontecido caso a aferição de sua “competência linguística” fosse traçada como o principal objetivo de tais práticas de letramento, o que as limitaria à sua dimensão operacional ou cultural. Assim, percebi que o LC, nessas práticas, frequentemente se interseccionou com o Giro Decolonial, na medida em que o exercício do pensamento crítico problematizou, em vários momentos, as próprias condições do saber e do ser engendradas pela colonialidade. Esses momentos de desestabilização e ruptura dos discursos hegemônicos corresponderam às brechas abertas e exploradas em tais práticas de letramento, o que, em alguns momentos, emergiu não só de minhas provocações, mas também dos atritos promovidos pelos estudantes entre eles mesmos.

Com um desdobramento desse segundo momento, ofereço uma reinterpretação do modelo tridimensional de Durrant e Green (2000), compartilhado na introdução da tese na Figura 2, que incorpora o pensamento decolonial para as práticas de letramento:

Figura 60 – reinterpretação do modelo tridimensional de Durrant e Green (2000)



Fonte: Elaborado pelo autor a partir da proposta de Durrant e Green (2000).

Por meio dessa proposta, busco destacar o papel do Giro Decolonial em práticas de letramento mediadas a partir da língua inglesa. Sugiro que o potencial decolonial e o pensamento crítico ocupem a mesma esfera pois se voltam, recuperando os termos de Mignolo (2018), ao nível da enunciação, ou seja, às condições que engendram a produção dos discursos que mantêm o funcionamento da matriz colonial do poder. Entendo que um letramento que se ocupa exclusivamente das dimensões cultural e operacional pode se limitar ao nível do enunciado de que nos fala Mignolo (2018), na medida em que “mudar o conteúdo das conversas não traz a enunciação para a questão (MIGNOLO, 2018, p. 144).

A linha pontilhada que circula o termo decolonial é proposital: ela sugere a porosidade e a interface entre as duas perspectivas, que podem se informar e constituir mutuamente. Essa permeabilidade sugere que não há hierarquização entre elas. Um letramento voltado à interface crítico-decolonial atualiza-se, portanto, diante das relações de poder contemporâneas, em especial dos discursos neoliberais, que perpetuam a lógica da colonialidade (é, portanto, decolonialmente crítico), assim como reconhece o caráter dinâmico e sócio-histórico da luta anticolonial que o antecede e exerce a dupla crítica de que nos fala Escobar (2004), sendo, assim, criticamente decolonial.

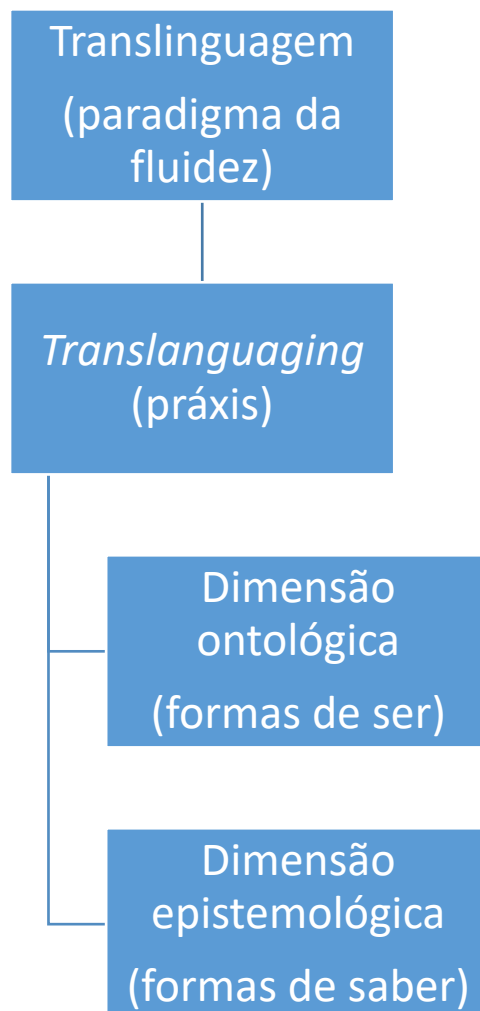
O terceiro momento deste raciocínio reflete sua dimensão epistemológica, e contempla o quarto e último objetivo formulado no início da pesquisa: d) analisar a virada translinguística sob uma perspectiva praxiológica de modo a discutir sua dimensão política, assim como sulear as reflexões sobre translinguagem a partir de uma epistemologia do Sul.

Se a perspectiva da translinguagem pode informar a educação linguística, a meu ver, nos termos das práticas de letramento crítico-decolonial que neste trabalho abordei, faz-se igualmente necessário atentarmos para uma reflexão de ordem epistemológica no sentido de não limitarmos o potencial transgressivo, crítico e indisciplinar da orientação translíngue.

Nesse sentido, argumentei que sua análise mediante uma perspectiva praxiológica (BOURDIEU, 1983) pode destacar a relevância da práxis como elo entre a dimensão objetiva e subjetiva, ou do aspecto inovador e ordinário, das práticas translíngues, e não caracterizar a virada translinguística em uma força dominante dentro da LAC.

Nesse sentido, reinterpreto o modelo de Bonacina-Pugh, Cabral e Huang (2021) na figura abaixo:

Figura 61 – proposta de mapa conceitual da translinguagem



Fonte: elaborado pelo autor a partir do modelo de Bonacina-Pugh, Cabral e Huang (2021).

Por meio deste esquema, represento meu entendimento da translinguagem como um paradigma de pesquisa dentro da LAC com grande potencial crítico-decolonial. Mais do que se constituir, na prática, como um recurso pedagógico ou uma teoria linguística, a translinguagem envolve, a meu ver, uma perspectiva essencialmente praxiológica, que integra teoria e prática linguísticas, a que me refiro pelo termo *translanguaging* em referência ao fluxo contínuo e autopoietico das práticas linguageiras.

A perspectiva praxiológica para a translinguagem, dessa forma, permite-nos explorar as dimensões ontológica e epistemológica desse paradigma. Enquanto a

primeira visibiliza outras formas de ser por meio da linguagem, a segunda abre novas possibilidades de saber, que ao se ocupar de práticas linguageiras ordinárias, recupera a própria ancestralidade dos saberes linguísticos e, nisso, constitui-se como um potente movimento decolonial.

Para além dos objetivos traçados inicialmente, esta pesquisa experimentou, ainda, o forte potencial afetivo que a perspectiva da translinguagem pode trazer para práticas de letramento. Nesse sentido, a translinguagem, em sua dimensão ontológica, pode promover, no ambiente escolar, o enfrentamento das perversidades da lógica neoliberal por meio de uma educação linguística afetiva e humanizadora, que acolhe as subjetividades plurais e dissidentes que se encontram e entram em atrito na escola.

Neste ponto enxergo uma primeira limitação deste estudo. Como a dimensão afetiva da translinguagem foi um desdobramento incidental deste trabalho, creio que maior aprofundamento na questão do afeto teria me permitido discutir as práticas de letramento aqui apresentadas de uma maneira potencialmente mais transformativa em relação às circunstâncias pandêmicas que permearam esta pesquisa. Como possível encaminhamento a partir dessa limitação, penso que estudos futuros que destaquem a relevância da virada afetiva na LAC e, principalmente, articulem-na com a virada translinguística podem se constituir como potentes projetos de pesquisa e prática pedagógica.

As condições citadas acima, por sua vez, impuseram significativos limites ao escopo do trabalho. Penso que uma Pesquisa Ação Colaborativa envolvendo outros docentes da educação pública poderia se constituir como uma prática acadêmica de maior alcance e engajamento social. Em função das severas restrições experimentadas principalmente ao longo de 2020 e 2021, por ocasião da fase mais aguda da pandemia de COVID-19, a construção dessa rede colaborativa não foi possível. Explorar outros contextos em que a educação pública acontece, principalmente nas escolas municipais e estaduais, agregaria importantes perspectivas para essa discussão. Nesse sentido, sugiro, para estudos futuros, que sejam articuladas redes de colaboração entre docentes, pesquisadores e docentes-pesquisadores que continuem informando suas pesquisas na virada translinguística a partir de suas próprias práticas pedagógicas.

No que diz respeito às práticas de letramento propriamente ditas, analiso que, de modo a promover o surgimento de outras brechas para a prática de um

pensamento crítico-decolonial, maiores oportunidades de interação entre os estudantes poderiam ter sido criadas. Assim, penso que práticas de letramento crítico-colonial que destaquem a importância da interação e dos atritos entre os estudantes no ambiente escolar podem se constituir como um interessante e prolífico objeto de pesquisas futuras.

Há, ainda, uma considerável “face oculta” da pesquisa: artefatos e registros não compartilhados, reflexões não concluídas e colaborações não finalizadas que, por motivos diversos, não integraram esta tese, mas que julgo promissoras e enriquecedoras das reflexões iniciadas aqui. Dar sequência a este estudo por meio de publicações, apresentações de trabalho ou participação em grupos de pesquisa sobre letramentos, estudos decoloniais e translinguagem pode trazer à luz outros aspectos dos ricos e complexos artefatos de pesquisa coletados até aqui.

Finalizo este ensaio, assim, retomando seu título: “keep going South”. Esse é um convite feito ao leitor e demais colegas docentes e pesquisadores no sentido de continuarem suas práticas didáticas e acadêmicas *no e para o Sul*, essa terra fértil e promissora em possibilidades de afeto, humanização, fugitividade, pervivência e, principalmente, esperança, mesmo quando ela, nos momentos mais sombrios como os vivenciados recentemente, parece apenas um delírio.

Caminhemos.

POSFÁCIO

Este breve posfácio foi redigido posteriormente à conclusão da escrita da tese e sua defesa. Optei por trazer algumas contribuições feitas pela banca nesta seção de modo a destacar não apenas o caráter colaborativo e dialógico que, mais uma vez, fez-se presente no processo de escrita, mas também as oportunidades de reflexão que foram sugeridas com a honestidade e a responsabilidade que julgo devidas.

Aqui destaco duas principais contribuições. A primeira diz respeito às reflexões elaboradas no ensaio II, em que tracei algumas aproximações entre o LC e o Giro Decolonial. Para além das dimensões da colonialidade já discutidas ao longo da tese (do ser, do poder e do saber), cabe enfatizar o que Veronelli (2021) chama de “colonialidade da linguagem”, um aspecto da colonialidade do poder de Quijano que se debruça, especificamente, sobre como processos de racialização são linguisticamente construídos. Segundo a autora, “uma vez que a racialização é inseparável da apropriação e redução eurocêntricas do universo das populações colonizadas, a relação raça/linguagem é praticada dentro de uma filosofia, ideologia e política eurocêntricas que incluem uma política linguística” (VERONELLI, 2021, p. 91). A translíngua, tanto como paradigma de pesquisa quanto nos seus desdobramentos pedagógicos, pode se constituir, dessa forma, como uma praxiologia que desnaturaliza as próprias categorias raciais e linguísticas construídas pela modernidade/colonialidade na medida em que desafia as relações de poder assimétricas que são alimentadas entre a língua do colonizador e a língua do colonizado, dinâmica que até hoje se perpetua nas salas de aula.

Aqui cabe, novamente, reforçar que a luta anticolonial de que nos fala Cusicanqui (2019), inclusive em sua dimensão linguística, em muito antecede o advento do aparato teórico-metodológico da decolonialidade ou da translíngua, como aponta Gonzalez (2020) ao nos falar do *pretuguês*, a africanização do português falado no Brasil, que poderia, inclusive, expandir nossa análise das inscrições fotografadas na escadaria da FALE com que abri o ensaio II. Nossa própria “língua materna” resulta de práticas translíngues, e nossa mãe é preta, lembra-nos a autora.

Essa análise nos conduz à segunda principal contribuição feita por ocasião da defesa. Uma pesquisa que se propõe a discutir práticas de letramento criticamente decoloniais, como esta, deve dar a devida ênfase aos processos de racialização que

os pensadores latino-americanos do Giro Decolonial muitas vezes apenas *historiam* ao invés de pensá-los como conceito, experiência ou fenômeno (VERONELLI, 2021).

Conforme nos explica Carneiro (2023),

raça é um dos elementos estruturais de sociedades multirraciais de origem colonial. A noção de *apartheid* social e a supremacia do conceito de classe social defendidos pelos pensadores de esquerda, herdeiros do materialismo histórico dialético, não alcançam — ao contrário, invisibilizam ou mascaram — a contradição racial presente nas sociedades multirraciais, visto que nelas raça/cor/etnia (em especial no Brasil) são variáveis que impactam a própria estrutura de classes (CARNEIRO, 2023, s.p.)

Essa reflexão deve ser estendida ao próprio Giro Decolonial enquanto construto teórico-analítico sob uma perspectiva crítica, pois os discursos que estruturam as colonialidades no Brasil não podem ser desvinculados dos processos de racialização. Nesse ponto, uma análise mais criteriosa sobre alguns artefatos de pesquisa, em especial aqueles ilustrados nas figuras 39, 40, 52 e 54, faz-se necessária.

Os artefatos acima ilustram a importância de, numa perspectiva que se pretende crítico-decolonial, ampliar a noção de letramento racial para um letramento racial crítico, que, conforme nos ensina a professora Aparecida de Jesus Ferreira⁶⁸,

possibilita que a professora e o professor reflitam sobre questões raciais dentro de seu próprio contexto de sala de aula e, a partir do momento que refletem a respeito, também permitem que seus alunas/os tenham consciência de sua própria identidade racial (FERREIRA; GOMES, 2019, p. 125).

Mais do que uma “correção” feita na tese, este posfácio apresenta-se como um compromisso e um convite para que futuros trabalhos que explorem a interface crítico-decolonial confirmem às noções de raça e racialização a devida centralidade nesse debate no país.

⁶⁸ Em entrevista concedida em 2019 à Revista UniLetras, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, disponível no DOI: 10.5212/Uniletras.v.41i1.0008. Acesso em 17 jul. 2023.

REFERÊNCIAS

ADAMS, T.; ELLIS, C.; JONES, S., *Handbook of Autoethnography*. Nova York: Routledge, 2016.

ADORNO, T. *Notas de Literatura I*. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 2003.

ALENCAR, C. Prefácio. In: LANDULFO, C., MATOS, D. *Suleando conceitos em linguagens: decolonialidade e epistemologias outras*. Campinas: Pontes Editores, 2022.

ANZALDUA, G. *Borderlands/La Frontera: the new mestiza*. Madrid: Capitán Swing Libros, 1987.

ARIAS, P. *CORAZONAR: Una antropologia comprometida con la vida*. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2010.

BARKHUIZEN, G.; BENSON, P.; CHIK, A. *Narrative inquiry in language teaching and learning research*. New York: Routledge, 2014.

BARROS, L. *Access 3*. São Paulo: Richmond, 2016

CREESE, A.; BLACKLEDGE, A. (2015). Translanguaging and Identity in Educational Settings. In: *Annual Review of Applied Linguistics*, v. 35, p. 20–35. Cambridge: Cambridge University Press. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0267190514000233>

BLOMMAERT, J. *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

BLOMMAERT, J. Lookalike language. In: *English Today 110*, vol. 28, n. 2. Cambridge: Cambridge University Press, 2012. p. 60-62. Disponível em: <<https://www.cambridge.org/core/services/aop-cambridge-core/content/view/S0266078412000193>> Acesso em 10 jan. 2017.

BONACINA-PUGH, F.; CABRAL, I.; HUANG, J. Translanguaging in Education. In: *Language Teaching*, v. 54, n. 4. Cambridge: Cambridge University Press, 2021, p. 439–71. :10.1017/S0261444821000173.

BOURDIEU, P. *Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 20 maio 2023.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. *Ação direta de inconstitucionalidade nº 5082/DF – Distrito Federal*. Relator: Ministro Edson Fachin. Disponível em: <<https://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=4515553>>. Acesso em: 20 maio 2023.

BRITISH COUNCIL. *O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira*. 1. ed. São Paulo, 2015. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf>. Acesso em 27 ago. 2020.

BROWN, W. *Nas ruínas do neoliberalismo: a ascensão da política antidemocrática no ocidente*. São Paulo: Editora Filosófica Politéia, 2019.

BUDACH, G; SAINT-GEORGES, I. Superdiversity and language. In: CANAGARAJAH, S. (org.) *The Routledge Handbook of Migration and Language*. Nova York: Routledge, 2017. p. 63-78.

BUTLER, J. *Discurso de Ódio: uma política do performativo*. São Paulo: Editora UNESP, 2021.

BUTLER, J. *Que mundo é este? Uma fenomenologia pandêmica*. São Paulo: Autêntica, 2022.

CANAGARAJAH, S. *Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations*. Nova York: Routledge, 2013.

CANAGARAJAH, S. *Translingual practices and neoliberal policies: attitudes and strategies of African skilled migrants in anglophone workplaces*. Springer. DOI: 10.1007/978-3-319-41243-6 Acesso em 16 out. 2020.

CAPEL; A.; SHARP, W. *Objective First Student's Book*. Cambridge: Cambridge University Press, 2014.

CARNEIRO, S. *Dispositivo de Racialidade*. São Paulo: Zahar, 2023.

CARR, W.; KEMMIS, S. *Becoming Critical: education, knowledge and action research*. Nova York: RoutledgeFarmer, 1986.

CARSON, T. *What Kind of Knowing Is Critical Action Research? Theory Into Practice*, vol. 29, n. 3, 1990. pp. 167–73. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/1476919>>. Acesso em 07 nov. 2023.

CARVALHO, R. *Murilo Mendes: o olhar vertical*. Vitória: Editora da UFES, 2001.

CÉSAIRE, A. *Discursos sobre o colonialismo*. São Paulo: Veneta, 2021.

CHAUÍ, M. A nova classe trabalhadora e a ascensão do conservadorismo. In: JINKINGS, I.; DORIA, K.; CLETO, M. (orgs.) *Por que gritamos golpe?* São Paulo: Boitempo, 2016.

CLOUGH, P. *The Affective Turn: theorizing the social*. Durham: Duke University Press, 2007.

CRENSHAW, K. *Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial Relativos ao Gênero*. Estudos Feministas, ano 10, n° 1, 2002, pp. 171-188.

CUSICANQUI, S. *Tenemos que producir pensamiento a partir de lo cotidiano*. El Salto Diário, 2019. Disponível em: <<https://www.elsaltodiario.com/feminismo-poscolonial/silvia-rivera-cusicanqui-producir-pensamiento-cotidiano-pensamiento-indigena>>. Acesso em 08 dez. 2022.

DANIELS, B.; STERZUK, A. *Indigenous Language Revitalization and Applied Linguistics: Conceptualizing an Ethical Space of Engagement Between Academic Fields*. Canadian Journal of Applied Linguistics. vol. 25, n. 1, 2022. DOI: <https://doi.org/10.37213/cjal.2022.31841>

DAVIS, C. Critical Action Research. In: GIVEN, L. *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2008. p. 139-141.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: SAGE Publications, 1994.

DUBOC, A. *Atitude curricular: letramentos críticos nas brechas da formação de professores*. 2012. 246 f. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

DURRANT, C.; GREEN, B. Literacy and the new technologies in school education: Meeting the I(IT)eracy challenge? *The Australian Journal of Language and Literacy*. Adelaide, v. 23, n. 2, 2000. p. 89-108. Disponível em <https://www.researchgate.net/publication/292005643_Literacy_and_the_new_technologies_in_school_education_Meeting_the_IITeracy_challenge> Acesso em 14 mar. 2022.

ESCOBAR, A. Beyond the Third World: Imperial Globality, Global Coloniality and Anti-Globalisation Social Movements. *Third World Quarterly*, vol. 25, n. 1, 2004. pp. 207-230. Disponível em: <<https://www.jstor.org/stable/3993785>>. Acesso em 15 dez. 2019.

FALS BORDA, O. *Ante la crisis del país: ideas-acción para el cambio*. Bogotá: El Áncora Editores, 2003.

FERREIRA, A.; GOMES, C. Letramento Racial Crítico: Falta Representatividade Negra em Materiais Didáticos e na Mídia. *UNILETRAS*, v. 41, n. 1, p. 123-127, 2019. DOI: 10.5212/Uniletras.v.41i1.0008. Acesso em 17 jul. 2023.

FLORES, N.; LEWIS, M. From truncated to sociopolitical emergence: A critique of super-diversity in sociolinguistics. *International Journal of the Sociology of Language*, vol. 2016, n. 241, 2016. pp. 97-124. DOI: <https://doi.org/10.1515/ijsl-2016-0024> Acesso em 20 maio 2023.

FLORES, N.; ROSA, J. Undoing Competence: Coloniality, Homogeneity, and the Overrepresentation of Whiteness in Applied Linguistics. *Language Learning*, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1111/lang.12528> Acesso em 15 dez 2023.

FRANCO, F. et al. O sujeito e a ordem do mercado: gênese teórica do neoliberalismo. In: SAFATLE et al. *Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico*. São Paulo: Autêntica, 2022. p. 47-76.

FRANCO, C.; TAVARES, K. *Way to Go 3*. São Paulo: Ática, 2016.

FREEMAN, D. The “unstudied problem”: research on teaching learning in language teaching. In: FREEMAN, D.; RICHARDS, J. *Teacher learning in language teaching*. Nova York: Cambridge University Press, 1996. p. 351-371.

FREIRE, P. *Pedagogia da Esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021a.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021b.

FREUD, S. *Obras completas: o mal-estar na civilização e outros textos. vol. 18*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

FREUD, S. *Obras completas: o homem dos lobos e outros textos. vol. 14*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

GARCÍA, O.; SANCHEZ, M. *Transformative Translanguaging Espacios*. Jackson: Multilingual Matters, 2022.

GARCÍA, O.; WEI, L. *Translanguaging: language, bilingualism and education*. Nova York: Palgrave MacMillan, 2014.

GARCÍA, O.; JOHNSON, I.; SELTZER, K. *The Translanguaging Classroom: Leveraging Student Bilingualism for Learning*. Philadelphia: Caslon, Inc., 2017.

GERALDI, J. *A aula como acontecimento*. São Paulo: Pedro e João editores, 2015.

GIROUX, H. *On Critical Pedagogy*. Nova York: Continuum, 2011.

GLEIZER, M. *Espinosa e a afetividade humana*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

GONZALEZ, L. Por um Feminismo Latino-Americano. Orgs. RIOS, F.; LIMA, M. São Paulo: Zahar, 2020.

HAN, B. *Sociedade do cansaço*. Petrópolis: Vozes, 2015.

HAN, B. *Agonia do eros*. Petrópolis: Vozes, 2019.

HARDT, M. Foreword. In: CLOUGH, P. *The Affective Turn: theorizing the social*. Durham: Duke University Press, 2007. p. ix-xii.

hooks, b. *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

hooks, b. *Ensinando Pensamento Crítico: sabedoria prática*. São Paulo: Elefante, 2020.

JASPERS, J. The transformative limits of translanguaging. *Language & Communication*. v. 58, 2017. p. 1-10. DOI: 10.1016/j.langcom.2017.12.001 Acesso em 07 ago. 2019.

JENKINS, K. Current perspectives on Teaching World Englishes and English as a Lingua Franca. *TESOL Quarterly*, v. 40, n. 1. 2006. p. 157-181.

JUCÁ, L., MATTOS, A. Education in Brazil: a discussion of current problems and a call to action. *Revista Brasileira Linguística Aplicada*, v. 21, n. 2, p. 311-332, 2021. DOI: <<https://doi.org/10.1590/1984-6398202117982>> Acesso em 08 dez. 2022.

KACHRU, B. World Englishes and Applied Linguistics. In: TICKOO, M. L. (org.). *Languages & Standards: Issues, Attitudes, Case Studies*, v. 347. 1991. p. 178- 205. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?id=ED347805>> Acesso 14 jan. 2022.

KAWACHI, G.; ROCHA, C.; MACIEL, R. Letramento Crítico e Afeto na Educação Linguística Contemporânea: reflexões sobre propostas educativas na universidade. In: Signum: Estudos da Linguagem, [S. l.], v. 25, n. 2, p. 36–52, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5433/2237-4876.2022v25n2p36>. Acesso em: 15 jan. 2022.

KINCHELOE, J. *Teachers as Researchers: qualitative inquiry as a path to empowerment*. Nova York: Routledge, 2000.

KINCHELOE et al. Critical Pedagogy and Qualitative Research: advancing the bricolage. In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (eds.) *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. 5. ed. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2018.

KOHSAKA, A. *New Development Strategies: beyond the Washington Consensus*. Nova York: Palgrave Macmillan, 2004.

KRASHEN, S. *The Natural Approach: Language Acquisition in The Classroom*. Hayward: Alemany Press, 1983.

KRENAK, A. *A Vida Não é Útil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

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

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

KUMARAVADIVELU, B. Individual Identity, Cultural Globalization, and teaching English as an International Language: The Case For an Epistemic Break. In: ALSAGOFF, L. et al (eds.) *Teaching English as an international language: Principles and practices*. New York: Routledge, 2012. p. 9-27.

LANKSHEAR, C., SNYDER, I.; GREEN, B. *Teachers and Technoliteracy: Managing Literacy, Technology and Learning in Schools*, St Leonards: Allen & Unwin, 2000.

- LAVAL, C. *A escola não é uma empresa*. São Paulo: Boitempo, 2019.
- LEE, J. W. *The Politics of Translingualism: After Englishes*. Nova York: Routledge, 2018.
- LEE, J.; DOVCHIN, S. *Translinguistics: Negotiation Innovation and Ordinariness*. Nova York: Routledge, 2020.
- LEROY, H. Dos sertões para as fronteiras e das fronteiras para os sertões. Foz do Iguaçu: EDUNILA, 2021.
- LEROY, H. Corazonar. In: LANDULFO, C.; MATOS, D. *Suleando conceitos em linguagens: decolonialidade e epistemologias outras*. Campinas: Pontes Editores, 2022. p. 83-90.
- LÍSIAS, R. *Diário da catástrofe brasileira Ano I: o inimaginável foi eleito*. São Paulo: Record, 2020.
- LÍSIAS, R. *Diário da catástrofe brasileira Ano II: um genocídio escancarado*. São Paulo: Record, 2021.
- LUCENA, M.; CARDOSO, A. Translinguagem como recurso pedagógico: uma discussão etnográfica sobre práticas de linguagem em uma escola bilíngue. In: *Calidoscópico*. vol. 16, n. 1. UNISINOS, 2018. P. 143-151. Disponível em <10.4013/cld.2018.161.13> Acesso em 15 jan. 2022.
- MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. Disinventing and reconstituting languages. In: MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. (org.). *Disinventing and reconstituting languages*. Clevedon: Multilingual Matters, 2007. p. 1-41.
- MALDONADO-TORRES, N. Thinking through the Decolonial Turn: Post-continental Interventions in Theory, Philosophy, and Critique—An Introduction. In: *Transmodernity: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World*, vol. 1, n. 2, 2011. DOI: <http://dx.doi.org/10.5070/T412011805> Acess em 08 dez 2022.
- MARIUTTI, E. O Colóquio Walter Lippmann e a gênese do neoliberalismo: apontamentos. In: *Textos para Discussão IE*, vol. 415. Campinas: UNICAMP, 2021. Disponível em: <<https://www.eco.unicamp.br/images/arquivos/artigos/TD/TD415.pdf>> Acesso em 08 dez. 2022.
- MARQUESIN, D.; NACARATO, A. Narrativas de futuras professoras: paisagens desenhadas sobre os modos de ensinar matemática. In: NACARATO, A. (org.). *Pesquisas (com) narrativas: a produção de sentidos para experiências discentes e docentes*. São Paulo: Livraria da Física, 2018. p. 91-108.
- MATTOS, A. Pequenos passos, grandes soluções: a pesquisa-ação como ferramenta para solução de problemas na sala de aula de língua estrangeira. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGUÍSTICA APLICADA, 7., 2004, São Paulo. *Anais eletrônicos...* São Paulo: ALAB, 2005. Disponível em <https://www.scribd.com/fullscreen/29375573?access_key=key-2m838ofjrh8dmr7oh0wj> Acesso em 10 jul. 2020.

MATTOS, A. *Ensino de Inglês como Língua Estrangeira na Escola Pública*. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

MATURANA, H.; VARELA, F. *El árbol del conocimiento*. Santiago: Lumen, 1984.

MAURANEN, A. Conceptualising ELF. In: JENKINS et al. (org.) *The Routledge Handbook of English as a Lingua Franca*. Oxon: Routledge, 2017.

MBEMBE, A. *Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte*. São Paulo: N-1 edições, 2018.

MCNIFF, J.; WHITEHEAD, J. *You and Your Action Research Project*. Nova York: Routledge, 2010.

MCNIFF, J.; WHITEHEAD, J. *All You Need to Know About Action Research*. Londres: SAGE, 2006.

MIGNOLO, W. The Decolonial Option. In: WALSH, C.; MIGNOLO, W. (eds.) *On Decoloniality: Concepts, Analytics, Praxis*. Durham: Duke University Press, 2018. p. 106-244.

MIGNOLO, W. *Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. São Paulo: Humanitas, 2003.

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

MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Morina, 2005.

MORSE, J. Principles of mixed methods and multi-method research design. In C. Teddlie, & A. Tashakkori (Eds.). *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. Thousand Oaks: Sage Publication, 2003. p. 189-208.

NACARATO, A. Uma caminhada pela pesquisa (com) narrativa: a construção colaborativa de um percursos teórico e metodológico por um grupo de pesquisa. In: NACARATO, A. (org.). *Pesquisas (com) narrativas: a produção de sentidos para experiências discentes e docentes*. São Paulo: Livraria da Física, 2018. p. 331-356.

OLIVEIRA, P. *Práticas translíngues na paisagem linguística de Juiz de Fora/MG*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Juiz de Fora, 2018.

OLIVEIRA, P. A translanguagem como brecha: práticas de letramento crítico e decolonial em inglês. In: *VI Seminário Formação de Professores e Ensino de Inglês (SEFELI)*, v. 6, 2021, São Cristóvão. Anais eletrônicos do VI Seminário Formação de Professores e Ensino de Inglês. São Cristóvão: UFS, 2021. Disponível em: <<https://ri.ufs.br/handle/riufs/14860>>. Acesso em 27 jan. 2022.

ORTIZ, R. *A Procura de Uma Sociologia da Prática*. In: BOURDIEU, P. *Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983.

PASSEGGI, M. Contos da experiência, reflexividade e conhecimentos: uma combinatória de lógicas narrativas. In: NACARATO, A. (org.). *Pesquisas (com) narrativas: a produção de sentidos para experiências discentes e docentes*. São Paulo: Livraria da Física, 2018. p. 9-14.

PENNYCOOK, A. *Global Englishes and Transcultural Flows*. Nova York: Routledge, 2007.

PENNYCOOK, A. *Language as a Local Practice*. Nova York: Routledge, 2010.

PENNYCOOK, A.; OTSUJI, E. *Metrolingualism: Language in the City*. Nova York: Routledge, 2015.

PHYAK, P. Translanguaging as a Pedagogical Resource in English Language Teaching: A Responder to Unplanned Language Education Policies In: Nepal. In: KUCHAH, K.; SHAMIM, F. (ed.) *International Perspectives on Teaching English in Difficult Circumstances*. p. 49-70. Disponível em: https://doi.org/10.1057/978-1-137-53104-9_3. Acesso em 15 jan. 2022.

PONTALIS, J.; LAPLANCHE, J. *The Language of Psychoanalysis*. Londres: H. Karnak, 1988.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.) *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – Perspectiva latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 117-142, Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em 17 ago. 2019.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

RAJENDRAM, S. The Affordances of Translanguaging as a Pedagogical Resource for Multilingual English Language Classrooms in Malaysia. In: BAILEY, K.; CHRISTIAN, D. (ed.) *Research on Teaching and Learning English in Under-Resourced Contexts*. Nova York: Routledge, 2021.

ROCHA, C. *Propostas para o inglês no Ensino Fundamental I Público: plurilinguismo, transculturalidade e multiletramentos*. 2010. 231 f. Tese (Doutorado). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. Disponível em: http://taurus.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/269818/1/Rocha_ClaudiaHilsdorf_D.pdf. Acesso em: 09 abr. 2010.

ROCHA, C.; MACIEL, R.; Ensino de língua estrangeira como prática translíngue: articulações com teorias bakhtinianas. In: *DELTA*, vol. 31, n. 2, São Paulo, 2015. p. 411-445. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/26388>. Acesso em 17 jun. 2018.

ROCHA, C. Educação linguística na liquidez da sociedade do cansaço: o potencial decolonial da perspectiva translíngue. In: *DELTA*, vol. 35, n. 4, São Paulo, 2019. DOI: 10.1590/1678-460X2019350403. Acesso em 10 jul. 2020.

ROCHA, C.; MEGALE, A. Translinguagem e seus atravessamentos: da história, dos entendimentos e das possibilidades para decolonizar a educação linguística contemporânea. In: *DELTA*, vol. 39, n. 2. São Paulo, 2023. DOI: <<https://doi.org/10.1590/1678-460X202339251788>>. Acesso em 20 maio 2023.

SAFATLE et al. *O neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico*. São Paulo: Autêntica, 2022.

SANTOS, M. *Por uma outra globalização*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SEIDLHOFER, B. English as a lingua franca. *ELT Journal*, vol. 59, n. 4, Oxford: Oxford University Press, 2005. p. 339-341. Disponível em: <http://didattica.uniroma2.it/assets/uploads/corsi/143781/Seidlhofer.English_as_a_lingua_franca_.ELT_Journal_copy_.pdf> Acesso em 6 mar. 2018.

SILVA JÚNIOR, N. O Brasil de barbárie à desumanização neoliberal: do “pacto edípico e pacto social”, de Hélio Pellegrino, ao “e daí?”, de Jair B. In: SAFATLE et al. (orgs.) *O neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico*. São Paulo: Autêntica, 2022. p. 255-282.

SILVA JÚNIOR et al., Matrizes psicológicas da episteme neoliberal: a análise do conceito de liberdade. In: SAFATLE et al. (orgs.) *O neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico*. São Paulo: Autêntica, 2022. p. 77-124.

SOUSA SANTOS, B. *O Fim do Império Cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul*. São Paulo: Autêntica. 2019.

SOUSA SANTOS, B. *A Cruel Pedagogia do Vírus*. Coimbra: Almedina, 2020.

SOUSA SANTOS, B. *O Futuro Começa Agora: da pandemia à utopia*. São Paulo: Boitempo. 2021.

STEKEL, W. *Psychologie des Künstlers und des Kunstwerkes*. Wiesbaden: Verlag von J. F. Bergmann, 1909.

THOMPSON, M. *The Palgrave Handbook of Critical Theory*. Nova York: Springer, 2017.

VERONELLI, G. Sobre a Colonialidade da Linguagem. Trad. DAITCH, S. *Revista X*. v. 16, n. 1, p.8-100, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v16i1.78169>. Acesso em 17 jul. 2023.

VERTOVEC, S. *Super-diversity revealed*. *BBC News*. 20 set. 2005. Disponível em: <<http://news.bbc.co.uk/1/hi/uk/4266102.stm>> Acesso em 5 ago. 2017.

VERTOVEC. *The Emergence of Super-Diversity in Britain*. Oxford: Universidade de Oxford. 2006. Disponível em: <https://www.compas.ox.ac.uk/wp-content/uploads/WP-2006-025-Vertovec_Super-Diversity_Britain.pdf> Acesso em 5 ago. 2017.

WALSH, C. The Decolonial For: resurgences, shifts, and movements. In: MIGNOLO, W.; WALSH, C. (eds.) *On Decoloniality: Concepts, Analytics, Praxis*. Durham: Duke University Press, 2018. p. 15-32.

WALSH, C.; MIGNOLO, W. (eds.) *On Decoloniality: Concepts, Analytics, Praxis*. Durham: Duke University Press, 2018.

WEI, L. Translanguaging as a Practical Theory of Language. In: *Applied Linguistics*. v. 39, n. 1, Oxford: Oxford University Press. 2018. p. 9-30. Disponível em: <<https://doi.org/10.1093/applin/amx039>> Acesso em 27 ago. 2020.

WILLIAMS, C. *Arfarniad o Ddulliau Dysgu ac Addysgu yng Nghyd-destun Addysg Uwchradd Ddwyeithog*. 427 f. Tese (Doutorado). Prifysgol Bangor University, Bangor. Disponível em: <[https://research.bangor.ac.uk/portal/en/theses/arfarniad-o-ddulliau-dysgu-ac-addysgu-yng-nghyddestun-addysg-uwchradd-ddwyeithog\(fc2ad869-3609-4a10-afc4-08180793fd70\).html](https://research.bangor.ac.uk/portal/en/theses/arfarniad-o-ddulliau-dysgu-ac-addysgu-yng-nghyddestun-addysg-uwchradd-ddwyeithog(fc2ad869-3609-4a10-afc4-08180793fd70).html)>. Acesso em: 08 dez. 2022.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) aluno(a),

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “**Translanguaging pelas brechas**: práticas de letramento crítico-decolonial em tempos pandêmicos”, desenvolvida por mim, Phelippe Nathaniel Ribeiro Oliveira, sob orientação da Profa. Dra. Andréa Machado de Almeida Mattos.

A pesquisa, que será desenvolvida a partir do acompanhamento das atividades da disciplina de língua inglesa, tem por objetivo analisar como as atividades desenvolvidas nas aulas de língua inglesa podem se alinhar ao letramento crítico e aos estudos decoloniais.

A abordagem adotada é a da pesquisa qualitativa, englobando práticas de autoetnografia, que compreende a observação participante da sala de aula registrada por meio de notas de campo. Além disso, a coleta de informações dos participantes também ocorrerá por meio de questionários eletrônicos e análise das produções escritas dos alunos (no Ambiente Virtual de Aprendizagem) para a disciplina.

A sua participação na pesquisa é completamente voluntária e você poderá desistir a qualquer momento que considerar oportuno, sem nenhum tipo de prejuízo. Os riscos decorrentes de sua participação são reduzidos, pois tomaremos todas as medidas éticas cabíveis a fim de evitar qualquer efeito negativo. Garantimos o anonimato de todos os participantes por meio de códigos para suas produções, assim como para quaisquer outras informações que possam levar à sua identificação, assim como o tratamento ético dos dados da pesquisa. Asseguramos, também, que você não será coagido a fornecer informações que não deseje. Os dados fornecidos nos questionários e entrevistas serão analisados e arquivados eletronicamente em um local apropriado e seguro pelo pesquisador, que garantirá o sigilo dos informantes e das informações contidas nesses documentos, cujo uso é exclusivo para esta pesquisa e cujo acesso na íntegra é exclusivo do participante e do pesquisador.

Os resultados do estudo serão registrados na tese de doutorado e poderão ser divulgados por meio de artigos em revistas científicas e congressos na área da Educação e/ou Linguística Aplicada, com o cuidado da garantia de seu anonimato.

Em caso de qualquer dúvida ou problema, antes e durante o curso da pesquisa, estamos à disposição para maiores esclarecimentos por telefone (32) 98402-7690 ou e-mail: phelippe.phelippe@gmail.com

Assim, se você se sentir suficientemente esclarecido(a), solicito a gentileza de assinalar sua concordância abaixo.

() confirmo estar esclarecido sobre a pesquisa e concordo em participar dela.

Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG
Endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II, 2º. andar, sala 2005
CEP: 31270-901
Belo Horizonte – MG
Telefone (31) 3409-4592
E-mail: coep@prpq.ufmg.br

APÊNDICE B – Questionário do ciclo III (2021)

A7 (self-evaluation)

Please fill out this form carefully!

E-mail *

E-mail válido

Este formulário está coletando e-mails. [Alterar configurações](#)

Name/Number *

Texto de resposta curta

Class *

- 301
- 302
- 303
- 304

Age *

- 16
- 17
- 18
- 19
- Outros...

Do you like to study English? *

Yes

No

What's your level of English? *

Elementary

Beginner

Intermediate

Advanced

Proficient

Have you ever had English classes at a language school (Cultura, Fisk, Beginnings etc)? *

Yes

No

If so, for how long? *

Less than 3 years

3-5 years

5-10 years

More than 10 years

Do you think English will be useful to you in the future? *

Yes

No

If so, in what ways?

Texto de resposta longa

Do you think English is the most important language to learn? *

Yes

No

Are you studying English at the moment? *

Yes, at a language school.

Yes, by myself.

Only at school.

No.

Is English useful to you today? *

Yes

No

Why (not)?

Texto de resposta longa

How often do you use English? *

- Every day.
- A few times a week.
- Once or twice a month.
- Almost never.

On a 0-10 scale, how do you evaluate your linguistic progress this year? *

- 0
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10

Why?

Texto de resposta longa

How could English classes be better? (Contributions in Portuguese are also welcome!)

Texto de resposta longa

What do you usually use English for? Mark all that apply. *

- To listen to music.
- To watch TV/TV shows/movies.
- To play games.
- To talk to family members.
- To talk to friends.
- To study.
- To travel.
- Outros...

APÊNDICE C – Gráficos adicionais sobre o ciclo III (2022)

Gráfico 13: situação atual da aprendizagem do idioma (2022)

Are you studying English at the moment?

129 respostas

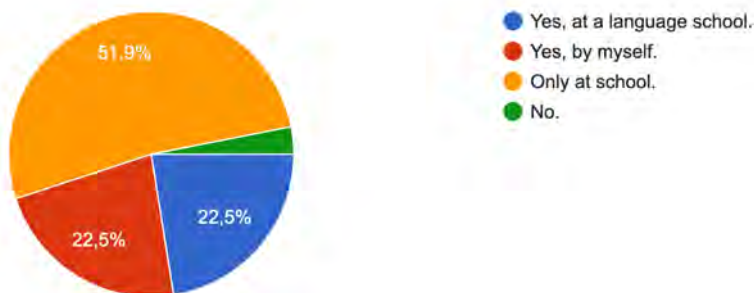


Gráfico 14: frequência de uso do inglês (2022)

How often do you use English?

129 respostas

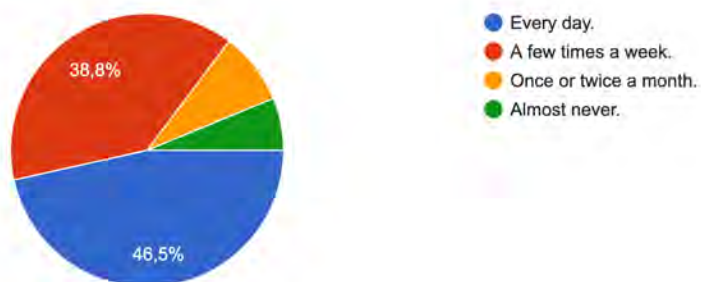
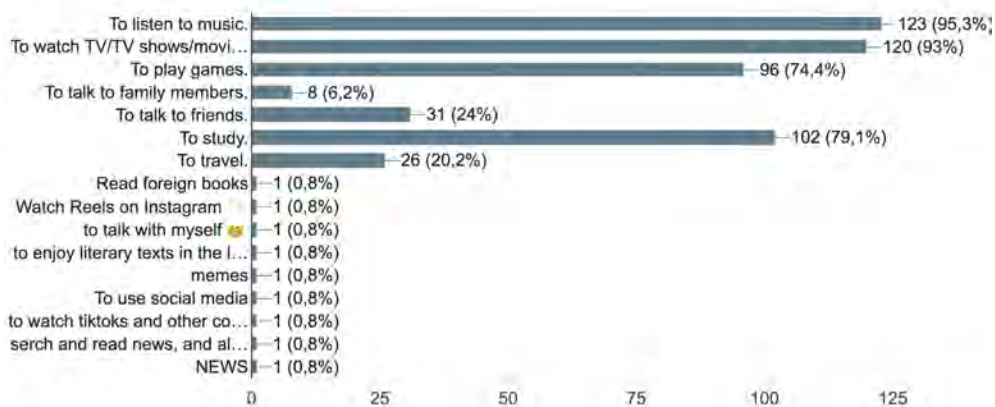


Gráfico 15: situações de uso do inglês no cotidiano (2022)

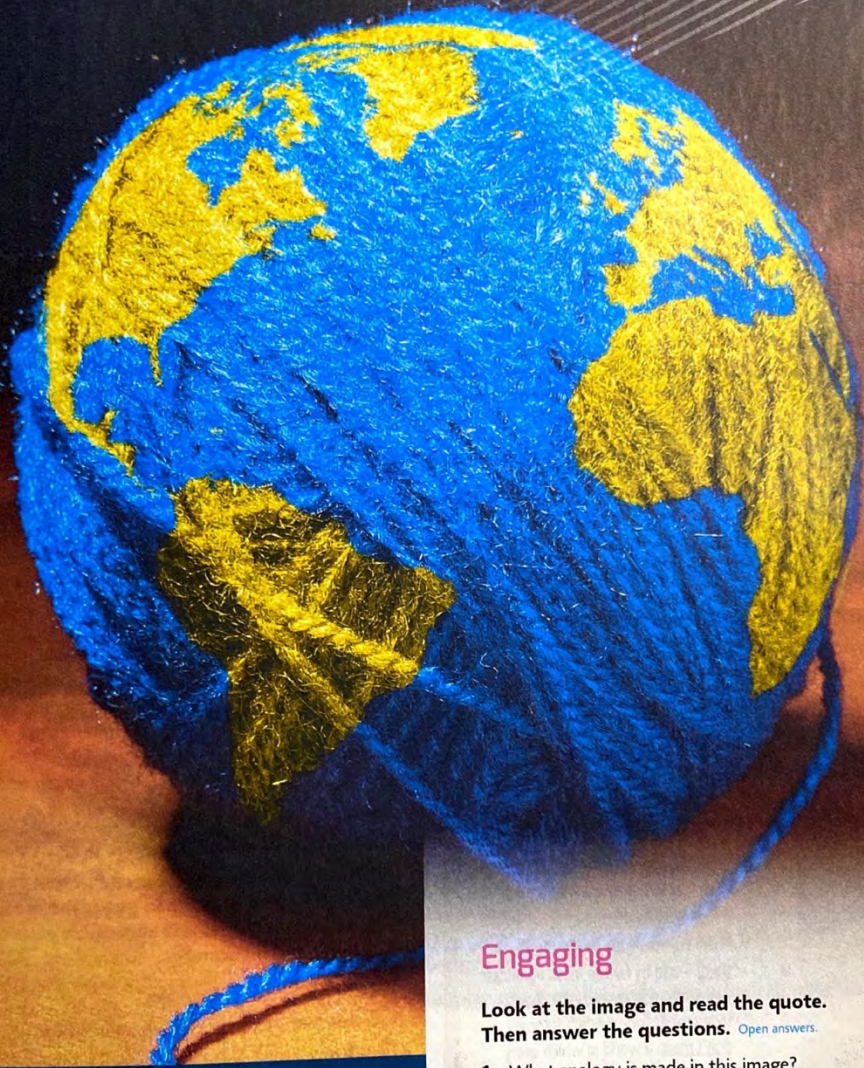
What do you usually use English for? Mark all that apply.

129 respostas



5

IT'S A SMALL WORLD



"One day there will be no borders, no boundaries, no flags and no countries, and the only passport will be the heart."

Carlos Santana (1947-), Mexican musician.

Engaging

Look at the image and read the quote.
Then answer the questions. *Open answers.*

- 1 What analogy is made in this image?
- 2 What comes to your mind when you hear the word "globalization"?
- 3 Do you believe people around the world will ever be unified into a single society?

READING

Before Reading

1 Look at the text. Where was its content probably extracted from?

- a A magazine.
- b A TV news program.
- c An e-mail exchange.
- d A transcript of a debate.

2 Read the underlined words and phrases in the text. What do they suggest about this conversation between Colin and Michael? Mark all the options that apply. Then read the text and check your answers.

- a They avoid discussing certain topics.
- b They don't share the same opinion on the topic.
- c They support each other's point of view.
- d They are presenting arguments to support their opinions.

GLOBALIZATION: Villain or Hero?

Debatingonline.org asked Michael Elliott, former editor-in-chief of *Newsweek International*, to debate the issue with Colin Hines, author of *Localization: A Global Manifesto*.



“Dear Colin.

Even though the origin of **trade** between nations and peoples can be traced back to the beginning of civilization itself, it was only in the past twenty years that new technologies have allowed global economies to be so closely bound together. We all know the reality of the global situation: software developers in Bangalore are now coding text for American banks; Chinese textile and toy factories are now supplying stores in London and Paris; recently picked flowers are coming directly from Africa into the homes of Europeans; etc.

There are three reasons why I believe that globalization is highly beneficial:

- › first, it reinforces human freedom by providing millions of people with new choices to make changes in their lives and also regarding the services and goods they are able to consume;
- › second, because globalization is trade-based, and trade increases incomes everywhere by allowing economies to focus on the things they do best;
- › third, – and by far the most significant – globalization gives us the chance to establish “one world”. By that I don't mean a world in which every person thinks, dresses, prays, and plays similarly, but a world where we can understand each other's hopes and dreams better.

Michael”

“Dear Michael.

Your demonstration of the positive aspects of globalization are adequate for the companies and more wealthy consumers who profit from the less expensive bank workers in Bangalore or from cheaper toys, textiles, and African flowers.

However, the drawbacks of your illustrations are the **job losses** in American banks, layoffs in the clothing and toy industries in the United Kingdom and France, and land that should be used for growing staples for Kenyans being redirected to beautify our tables.

I also think that your three considerations on why globalization is beneficial are **questionable**. Of course everybody likes to have more choices of imports; however, they cannot come at the expense of losing local industry and jobs. Even the World Bank now dissociates itself from the absurdity that trade raises **income** everywhere; its most recent reports reveal that the disparity between rich and poor countries has doubled in the past 40 years: the average income in the 20 richest countries is 37 times higher than that of the 20 poorest.

Colin”

LEARNING FROM CONTEXT

3 Find words 1-5 in the text and match them to their definitions. Then guess the meaning of the word that is left and check your answer in a dictionary.

- | | | | |
|---|------------------|---|---|
| 1 | income | 5 | riches |
| 2 | job loss | 3 | the way people live |
| 3 | living standards | 2 | losing a job |
| 4 | trade | 1 | salary or money received through investments |
| 5 | wealth | 4 | <u>Suggested answer: buying and selling goods or services</u> |

50 “Dear Colin.
In terms of principles, I’m no
happier than you with the every
widening gaps of wealth and
income. But the exceptional
increase in wealth that some
55 individuals in developed
countries experience should not
eclipse the real and considerable
improvement of life opportunities
among the poverty-stricken –
60 something that is not possible
without economic growth. The
home that now has a fan to
alleviate the oppressive heat in
China; the farmer who can now
65 afford a motorcycle in Ecuador;
African farmers who can for the
first time consult fair prices for
their crops by cell phone – all
70 these people have benefited
immensely from developments
in welfare.

Michael”




“Dear Michael.
To be in opposition to
75 globalization does not mean I’m
against the supplying of fans
for Chinese and others. Quite
the contrary, I feel that it is the
relentless competition deep-
rooted in our world that pushes
80 economic activity to emphasize
exports, while simultaneously
diminishing the diversification of
domestic economies and hence
their capacity to supply such
90 goods themselves. Domestic
production would guarantee
more jobs and, consequently,
more expendable earnings.
I wish the economy were
95 organized to provide what is
necessary for people in order to
deal sustainably with a situation
through Localization, with its
emphasis on ‘protecting the
100 local, globally’. This alternative
to globalization is legitimately
internationalist in its ambition to
improve living standards for the
overwhelming majority, not of an
increasingly smaller number of
incredibly rich individuals.

Colin”

Based on <news.bbc.co.uk/2/hi/941031.stm>. Accessed on May 8, 2015.





Developing Reading Skills

Distinguishing Between Main and Supporting Ideas

-  **Recognizing the main idea** is a very important strategy for reading comprehension. The main idea is the most important point an author makes in a passage, which can be stated in a sentence that may appear at any point in a paragraph (although it usually comes at the beginning). To find the main idea, the first step is to **summarize the passage** in one sentence. For example, imagine you are using Twitter to tell someone what an excerpt is about. Can you tell what point the author is trying to make in 140 characters or fewer?
-  **Separate the main idea from the supporting ideas.** In a review about a movie, for example, the main idea is probably if the author liked the movie or not. The arguments and details used to explain how he or she came to this conclusion are the supporting ideas. They are usually presented in a sequence of arguments, which may be introduced by words/expressions such as *in addition, besides, moreover, furthermore, in the first place, last, next, second, still, too, etc.*
-  Sometimes, however, the main idea is not directly stated, but implied. We have to guess it based on the details provided and **formulate it in our own words.** The author of a movie review, for example, may not clearly say “I liked this movie” or “I didn’t like this movie”, but the words used in the passage may reveal his/her point of view. If he/she says “Now all I can do is wait for Mr. Spielberg’s next project and hope it lives up to his talent”, for instance, we can infer that, in his/her opinion, it was a bad movie.

While Reading

4 Read the *Developing Reading Skills* box and answer questions 1-4.

-  **1 After reading the first message from Michael Elliott in exercise 2, how would you summarize the main idea defended by him?**
 - a Globalization has enabled global economies to be closely bound together.
 - b Globalization can be traced back to the beginning of civilization.
 - c Globalization is highly beneficial.
 - d Globalization is based on trade.
-  **2 Mark all the arguments presented by Michael that support the main idea he’s defending.**
 - a You free people when you give them the chance to make choices and have more opportunities in life.
 - b Global commerce allows people to increase their income.
 - c Globalization unites people by proposing standards for the way they dress, the things they like, and the culture they share.
 - d Globalization allows people from different cultures and nationalities to know each other better.
-  **3 What is Colin Hines’ main idea?**
 - a The positive aspects of globalization are good only for companies.
 - b Globalization doesn’t improve living standards for the majority of people.
 - c The benefits of globalization don’t bring about disadvantages to other people involved in the process.
 - d An economy that emphasizes exports provides people with what they need in a sustainable way.
-  **4 Mark the options that support Colin’s main ideas in both his messages.**
 - a Wealthy companies and consumers benefit from workers in less privileged countries.
 - b Local production would ensure more jobs, but not increase people’s incomes.
 - c People lose their jobs in developed countries too.
 - d The income gap between rich and poor countries has increased immensely.

LANGUAGE PRACTICE I

Globalization: Pros and Cons

1 Read the text on the effects of the first wave of globalization and follow the directions.

www.futurity.org/globalization-steamship-847192/

HEALTH CULTURE UNIVERSITY ENVIRONMENT CONTACT

Globalization's First Wave Wasn't All Positive

[...]
[A hundred and fifty] years ago, the steamship made international trade possible for many countries. Only a few countries benefited from this first wave of globalization, however.

5 Most ended up worse-off, according to a new study.
[...]
Until the mid-1800s, the distribution of goods around the world was determined by sailing vessels, which relied on global wind patterns to get from coast to coast.

10 But the steamship dramatically changed the way the world did business and led to a marked acceleration in the buying and selling of goods on an international scale – it was the first wave of globalization. "This is an ideal testing ground in which to observe the effects that globalization can have on economic development – albeit only

15 for a brief period of history," says [Luigi] Pascali, [a professor of Economics at the University of Warwick] [...].
"I looked at a novel set of data from the time and used it to make trade predictions focusing on urbanization rates, population densities, and per capita incomes.

20 What I found was that the majority of nations actually lost out as a result of globalization during this short period in history – which astonishingly goes against the widely held belief that globalization generally has a positive impact on the world.
[...]
What my study shows is that inclusive political institutions are vital to ensuring globalization results in prosperity and history presents a warning to modern-day policy makers that economic development shouldn't be taken for granted," he concludes.

Available at <www.futurity.org/globalization-steamship-847192/>. Accessed on May 14, 2015.

1 Read the following statements and decide if they are right or wrong, according to the text. Then write their letters in the corresponding column below.

In the text,

- a "development" (line 27) can be correctly replaced by "regression".
- b "wave" (line 12) means "a rising trend".
- c "urbanization" (line 18) refers to the process by which societies become more urban.
- d "population densities" (line 18) can be correctly replaced by "demographic measurements".
- e "per capita incomes" (line 19) means "incomes per person".
- f "prosperity" (line 26) can be correctly replaced by "restriction".

Right	Wrong
b	a
c	d
e	f

2 When you "take something for granted" (line 28), you

- a open your heart to people, even if you don't know them very well.
- b learn something so well that you can do it yourself.
- c take something that doesn't belong to you without asking for permission.
- d don't worry about something because you believe it will always be there for you.

DEVELOPING VOCABULARY

COLLOCATIONS: MAKE OR DO?

2 Read the text again and find out which verb is used in the collocations below: make or do?

- a make something possible
- b do business
- c make predictions

3

Now add the words/expressions below to the chart under the correct verb to form collocations. Check a dictionary if necessary.

a favor a job a mistake a phone call a suggestion
an excuse exercises homework the bed your best

Make	Do
a mistake	a favor
a phone call	a job
a suggestion	exercises
an excuse	homework
the bed	your best

PHRASAL VERBS

A **phrasal verb** is a combination of a verb and a particle (an adverb or a preposition) that creates a meaning that is different from the original verb.

Phrasal verbs can be transitive or intransitive:

Transitive

- **Separable phrasal verbs** (used with an object that may come between the verb and the particle): You should **put on** a jacket before you leave. / You should **put a** jacket on before you leave.

When the object is a pronoun, it always comes between the verb and the particle: You should **put it on** before you leave.

- **Inseparable phrasal verbs** (used with an object that always comes after the particle): I can **look after** your baby on the weekend.
- **Inseparable phrasal verbs with two particles** (used with an object that can only come after the particle): I've **come up with** a great title for my new book about globalization.

Intransitive

- **Inseparable phrasal verbs** (do not need an object): **Sit down**, please.

4 Read the sentences and say if phrasal verbs a-f are transitive (T) or intransitive (IT), separable (S) or inseparable (IS). Then match them to their corresponding meaning.

- 1 Globalization is often (a) held up as the reason why things are getting worse in the country; it's the excuse for cutting wages, firing thousands of employees, lowering budgets, and destroying nature. T, IS
- 2 Thanks to globalization, emerging economies such as China, India, and Brazil can compete and (b) catch up with the rest of the world. On the other hand, developed countries now have to reduce salaries in some industries to (c) keep up with the competition from these emerging economies. T, IS
- 3 We have to (d) look into both the cultural dimension of globalization and its economic implications and impact on politics, news, and information. T, IS
- 4 Many cultural festivals around the world help demonstrate how people can (e) put aside their differences and respect each other. T, S
- 5 Many Americans didn't believe soccer would ever (f) catch on in the U.S., but the influence of generations of immigrants and their offspring changed their perspective on the game. IT, IS

f become popular

c advance or make progress at the same pace or rhythm

b reach a particular standard or level

d investigate, explore

a regard as an example

e forget, ignore

5 Complete the following paragraph on how globalization is beneficial to the poor with the phrasal verbs from the box.

- 1 end up
- 2 go against
- 3 look at
- 4 lose out
- 5 rely on

How do the poor 1 benefiting from globalization? When we try to 3 what globalization has done for the poor, we focus on the workers' situation in developing countries: the places they work in, how much money they make, etc. We often find that they 4 as they don't make as much money as similar workers in countries like the United States and Japan, for example, and working conditions are worse. But we also have to consider how workers in these countries were doing before the era of globalization and compare that to how they are doing now. Even children benefit from the improved economic conditions: many families no longer have to 5 children to work and this is hardly something anyone would 2.

Based on <<http://insights.som.yale.edu/insights/how-has-globalization-benefited-poor>>. Accessed on May 28, 2015.

6 Complete the phrasal verbs in the sentences with particles from the *Developing Accuracy* box.

- 1 I'm not sure I understood the terms of this contract. Let me **go** over it one more time.
- 2 **Cheer** up, kids! We're going on vacation tomorrow!
- 3 The TV is too loud! **Turn** it down, please.
- 4 It was snowing heavily, so we had to **call** off the meeting with the new client.
- 5 Once I **cut** out carbohydrates from my diet, I started losing weight.
- 6 We've mixed these two chemicals in the tube. Now let's **stand** back and wait for the reaction.

DEVELOPING ACCURACY

Although the meaning of phrasal verbs is often different from the meaning of the original verb, you can focus on the particles and their common meanings to try to understand the phrasal verb. The particle "up", for example, generally conveys the idea of increasing the level of something, as in "turn up the radio". The same applies to other particles:

- **back**: return, again
- **down**: decrease, lower the level
- **off**: remove, finish
- **out**: fully, completely, to the end
- **over**: in more details, successfully

LANGUAGE PRACTICE II

Passive Voice

The **passive voice** is formed by the verb to be + past participle of the main verb.

That cultural tradition **has been preserved** for many years.

It is used to focus on the person or thing that is affected by an action in the following situations:

- When we don't know who performed the action: This passport **has been faked**. I don't know who did it, but I know it's not original.
- When we don't need to say who performed the action because it is obvious: The internet **has been used** to make communication easier and faster. (By the people.)
- When it is not important to know who performed the action: Many Asian products **are imported** every year.
- When the person who performed the action has been mentioned before: When the government leaders sign the deal, many important points **will have been decided**. (By the leaders, who were previously mentioned.)
- When the message is directed to many people: All electronic devices **must be turned off** now. (By every passenger on a plane, for instance.)

1 The sentence "Most languages are sentenced to death if very few native speakers are using it." is in the passive voice. Mark the option which contains a sentence that is also in this form.

- a Globalization is an international phenomenon that has a huge impact on developing countries.
- b Developed countries have been able to increase sustainability and create new job opportunities.
- c The report will be about the positive and negative effects of globalization on developing countries.
- d** The principles of democracy must be applied to issues of global interest.
- e Globalization is back and it is evolving rapidly.

2 Which is the correct passive voice form of "Our correspondent has reported the terrible incidents involving illegal immigrants and the local police in the Latin district downtown."?

- a The terrible incidents in the Latin district downtown have been reported by illegal immigrants.
- b The Latin district downtown has reported the terrible incidents involving illegal immigrants and the local police.
- c The terrible incidents involving illegal immigrants and the local police in the Latin district downtown were reported.
- d** The terrible incidents involving illegal immigrants and the local police in the Latin district downtown have been reported.
- e In the Latin district downtown, our correspondent has reported the terrible incidents involving illegal immigrants and the local police.

DEVELOPING ACCURACY

Remember to combine the verb with the subject. It might be necessary to change the verb from singular to plural when you rewrite a sentence in the passive voice. For example:

The tourist presents two passports to the officer.
(active voice – subject and verb in the singular form)

Two passports are presented to the officer.
(passive voice – subject and verb in the plural form)

3 Rewrite the following sentences using the passive voice.

- 1** Volunteers teach Spanish at the local school.
Spanish is taught by volunteers at the local school.
- 2** They packed up a box of souvenirs.
A box of souvenirs was packed up.
- 3** I will notify the office about the desired duration of my stay.
The office will be notified about the desired duration of my stay.
- 4** You could have included your spouse in the application.
Your spouse could have been included in the application.
- 5** The mayor had already deported many people before the change in regulations.
Many people had already been deported (by the mayor) before the change in regulations.
- 6** Many people used to celebrate globalization as a new birth of freedom.
Globalization used to be celebrated as a new birth of freedom.
- 7** The officer told the applicants to sit down in the waiting room.
The applicants were told to sit down in the waiting room (by the officer).



ANEXO B

READING

Before Reading

1 Look at the images in the text and read its title. Then follow the directions.

- 1 Which of these people would you identify as Black? Open answers
- 2 Use the captions from the box to label the images according to your opinion on how these people identify themselves. Then read the text and confirm your answers.

African-American Black/African-American Mixed/Jamaican *Yú'i Korsou* (a child of Curaçao)

[...] Beautiful Portraits of Black Identity Challenging the "One-Drop" Rule

By Amírah Mercer | February 5, 2014

[...]

How do you define a racial identity? Can "Blackness" be defined simply by a person's skin tone, hair texture or facial features? Can we define it by the way someone walks or talks? Can it be a product of someone's cultural affinities, regardless of what [he/she] looks like?

These are the questions that Dr. Yaba Blay and photographer Noelle Théard encourage us to wrestle with in *[1]ne Drop: Shifting the Lens on Race*. Featuring the perspectives of 58 people who identify as part of the larger "racial, cultural, and social group generally referred to and known as Black," the book combines candid memoirs and striking portraits to explore the complexities of Black identity and celebrate an individual's right to self-identify.

[1]ne Drop's title derives from the "one-drop rule" – a [successful] attempt to define Blackness in America as one drop, or at least 1/32, of Black ancestry for the

economic, social and political purposes of distinguishing a Black person from a White person. I say "successful" because the one-drop rule still holds cultural weight today; especially with regard to how we value light and dark skin. For this reason, Dr. Blay aims to "challenge narrow yet popular perceptions of what Blackness is and what Blackness looks like".

"I think the context that we live in shapes the way you identify yourself, and the way others identify you," says Dr. Blay. And therein lies the power of *[1]ne Drop*. [...] [The book] narrates a story of Blackness that is not bound by looks, but that is fluid and empowered by the act of self-identification.

Below are [some] portraits of participants, including their self-identification and a piece of their personal story from *[1]ne Drop: Shifting the Lens on Race*.

[...]

35 Deborah Thomas

Mixed/Jamaican

"I was telling my students the other day that the most frequent question I get is, 'What are you?' People just randomly [ask me] on the street, 'What are you?'. I used to get really annoyed and militant about it. I've never been sure why people are so bold, because I would never [be]. So I used to respond, 'Human!'. But now I just try to figure out what it is somebody's trying to know."



45 Brandon Stanford

African-American

"My consciousness never really allowed me to think of myself as anything else but Black or a person of African descent. Anyone who has had the opportunity to get to know me never questions my race. They never question me being Black. Never. Regardless of my complexion. But for those who don't necessarily know me, based on my phenotype and their perception, I've had some interesting experiences."



LEARNING FROM CONTEXT

2 Find words 1-5 in the text and match them to their synonyms. Then guess the meaning of the word that is left and check your answer in a dictionary.

- | | |
|-----------------|--------------------------------------|
| 1 even though | 5 consequently |
| 2 randomly | 4 abruptly |
| 3 regardless of | 1 although |
| 4 suddenly | 3 no matter |
| 5 therefore | 2 Suggested answer: indiscriminately |

60 **Sembene McFarland**

Black/African-American

"A lot of people just look and see skin color. Your skin is White, therefore you're White.

- 65 Or are you? One girl said to me, 'I've been wanting to ask you this question, but I didn't feel comfortable asking you because I thought that you might be offended, but are you Black or are you White?' And I told her, 'Well, I'm always Black.'"

**Brett Russel**

75 Yu'i Korsou (a child of Curaçao)

"Even though I was born and raised in Curaçao and I spoke the language, at first sight people always thought that I was Dutch. Then, when I came to Holland in 2001, the people saw me as 'the immigrant'.

- [Suddenly], I was 'the Black guy'. It was frustrating. There was no explanation for it, and I realized how little I had actually thought about myself in the context of race."



Available at <<http://mic.com/articles/80841/12-beautiful-portraits-of-black-identity-challenging-the-one-drop-rule>>. Accessed on March 11, 2015.

Developing Reading Skills

Making Inferences

Inferring – or "reading between the lines" – means combining clues in the text with your own experience in order to understand what is not explicitly said. To do so:



1 use clues from the layout, images, the title, and the text itself;



2 support your inferences with words/phrases from the text – highlight them to help you focus – and combine them with your background knowledge;



3 identify the use of sarcasm, irony, humor, etc.

From the example "Great! I forgot to upload my work to the cloud. Now I'll have to start over. And I thought it was bedtime," Jude said, we can infer that: "great" is used sarcastically – Jude lost her work, and that's not good; "cloud" means "virtual drive", so her work was something she was writing on the computer; she will have to work until late at night, so she probably has a deadline to meet.

While Reading



3 Read the **Developing Reading Skills** box and answer the following questions.

1 Which of the following statements can be inferred from the article? Mark all that apply.

- a Color of the skin, texture of hair, and facial features are generally used to define how "Black" a person is.
- b The book *(1)ne Drop: Shifting the Lens on Race* combines personal stories and images of a wide variety of ethnicities.
- c Dr. Yaba Blay believes context plays a vital role in the perception of racial identity.
- d The concept of "Blackness" involves not only looks but also cultural similarities.

2 According to the text, which of these statements is false? Mark the correct option and underline the words or phrases in the text that support your answer.

- a The "one-drop rule" is the idea that a single drop of "Black blood" makes a person Black.
- b The book *(1)ne Drop: Shifting the Lens on Race* gives definitive answers about racial identity and perceptions.
- c The author of this article acknowledges the power of the "one-drop rule" in our society.
- d Dr. Blay wants people to question their definitions of racial identity.

3 What can be inferred about Deborah Thomas? Mark all that apply.

- a She must be a teacher or instructor.
- b She didn't understand why people would ask her where she was from.
- c She used to answer aggressively to the question "What are you?".
- d She feels she is more understanding about people questioning her racial identity nowadays.

4 According to the text, which of these statements is true? Mark the correct option and underline the words or phrases in the text that support your answer.

- a Deborah feels comfortable with asking a stranger on the street about his/her racial identity.
- b Brandon believes his complexion makes his racial identity obvious, and therefore people never question his race.
- c Sembene doesn't identify herself based on the color of her skin.
- d Brett doesn't have a history of struggling with his racial identity.



4 Which of the people in the article seem(s) to be struggling with the issue of racial identity? Find and underline arguments in the text to support your opinion.

Open answers