

Paulo Daniel Farah & Kleber Aparecido da Silva (Org.)

Políticas Linguísticas, Translinguagem e Multiletramento engajado em perspectivas decoloniais



Paulo Daniel Farah
Kleber Aparecido da Silva
Organizadores

Políticas linguísticas, translinguagem e multiletramento engajado em perspectivas decoloniais

Esta obra é financiada com recursos da



COMITÊ CIENTÍFICO ALEXA CULTURAL

Presidente

Yvone Dias Avelino (PUC/SP)

Vice-presidente

Pedro Paulo Abreu Funari (UNICAMP)

Membros

Adailton da Silva (UFAM – Benjamin Constant/AM)
Alexandre Oliveira (IFES – Estância/SE)
Alfredo González-Ruibal (Universidad Complutense de Madrid - Espanha)
Aldair Oliveira de Andrade (UFAM - Manaus/AM)
Antônio Carlos Batista de Souza (UFAM – Manaus/AM)
Barbara M. Arisi (UNILA – Foz do Iguaçu/PR)
Benedicto Anselmo Domingos Vitoriano (Anhanguera – Osasco/SP)
Carmen Sylvia de Alvarenga Junqueira (PUC/SP – São Paulo/SP)
Denia Roman Solano (Universidad da Costa Rica - Costa Rica)
Débora Cristina Goulart (UNIFESP – Guarulhos/SP)
Diana Sandra Tamburini (UNR – Rosário/Santa Fé – Argentina)
Edgard de Assis Carvalho (PUC/SP – São Paulo/SP)
Estevão Rafael Fernandes (UNIR – Porto Velho/RO)
Fábia Barbosa Ribeiro (UNILAB – São Francisco do Conde/BA)
Fabiano de Souza Gontijo (UFPA – Belém/PA)
Gilse Elisa Rodrigues (UFAM – Benjamin Constant/AM)
Graziele Açcolini (UFGD – Dourados/MS)
Iraíldes Caldas Torres (UFAM – Manaus/AM)
Jarliane da Silva Ferreira (UFAM – Benjamin Constant/AM)
Júlio Cesar Machado de Paula (UFF – Niterói/RJ)
Karel Henricus Langermans (USP/ECA - São paulo/SP)
Kelly Ludkiewicz Alves (UFBA – Salvador/BA)
Leandro Colling (UFBA – Salvador/BA)
Lilian Marta Grisólio (UFG – Catalão/GO)
Lucia Helena Vitalli Rangel (PUC/SP – São Paulo/SP)
Luciane Soares da Silva (UENF – Campos de Goitacazes/RJ)
Mabel M. Fernández (UNLPam – Santa Rosa/La Pampa – Argentina)
Maria Angelita Djapoterama da Silva (UFAM – Benjamin Constant/AM)
Marilene Corrêa da Silva Freitas (UFAM – Manaus/AM)
Marlon Borges Pestana (FURG – Universidade Federal do Rio Grande/RS)
Michel Justamand (UFAM - Benjamin Constant/AM)
Miguel Angelo Silva de Melo - (UPE - Recife/PE)
Odenei de Souza Ribeiro (UFAM – Manaus/AM)
Patricia Sposito Mechi (UNILA – Foz do Iguaçu/PR)
Paulo Alves Junior (FMU – São Paulo/SP)
Raquel dos Santos Funari (UNICAMP – Campinas/SP)
Renilda Aparecida Costa (UFAM – Manaus/AM)
Roberta Ferreira Coelho de Andrade (UFAM - Manaus/AM)
Sebastião Rocha de Sousa (UEA – Tabatinga/AM)
Tharcisio Santiago Cruz (UFAM – Benjamin Constant/AM)
Thereza Cristina Cardoso Menezes (UFRRJ – Rio de Janeiro/RJ)
Vanderlei Elias Neri (UNICSUL – São Paulo/SP)
Vera Lúcia Vieira (PUC – São Paulo/SP)
Wanderson Fabio Melo (UFF – Rio das Ostras/RJ)

Paulo Daniel Farah
Kleber Aparecido da Silva
Organizadores

Políticas linguísticas, translinguagem e multiletramento engajado em perspectivas decoloniais



ALEXA
CULTURAL
Embu das Artes - SP
2024



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS

CONSELHO EDITORIAL

Presidente

Henrique dos Santos Pereira

Membros

Antônio Carlos Witkoski
Domingos Sávio Nunes de Lima
Edleno Silva de Moura
Elizabeth Ferreira Cartaxo
Spartaco Astolfi Filho
Valeria Augusta Cerqueira Medeiros Weigel

COMITÊ EDITORIAL DA EDUA

Louis Marmoz - Université de Versailles
Antônio Cattani - UFRGS
Alfredo Bosi - USP
Arminda Mourão Botelho - Ufam
Spartacus Astolfi - Ufam
Boaventura Sousa Santos - Universidade de Coimbra
Bernard Emery - Université Stendhal-Grenoble 3
Cesar Barreira - UFC
Conceição Almeira - UFRN
Edgard de Assis Carvalho - PUC/SP
Gabriel Conh - USP
Gerusa Ferreira - PUC/SP
José Vicente Tavares - UFRGS
José Paulo Netto - UFRJ
Paulo Emílio - FGV/RJ
Élide Rugai Bastos - Unicamp
Renan Freitas Pinto - Ufam
Renato Ortiz - Unicamp
Rosa Ester Rossini - USP
Renato Tribuzy - Ufam

Reitor

Sylvio Mário Puga Ferreira

Vice-Reitora

Therezinha de Jesus Pinto Fraxe

Editor

Sérgio Augusto Freire de Souza

Registro de financiamento

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Fomento

Universidade de São Paulo (USP)

Universidade Federal do Amazonas (Ufam)

Cooperação interinstitucional/UFAM-USP

Faculdade de Informação e Comunicação - Ufam

Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades (PPGHDL) – USP

Suporte técnico/UFAM-USP

Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades (PPGHDL) – USP

Grupo Temáticas, narrativas e representações árabes, africanas, asiáticas e sul-americanas e de comunidades diaspóricas – USP/CNPq

Grupo Diálogos Interculturais – Instituto de Estudos Avançados (IEA/USP)

Núcleo de Apoio à Pesquisa (NAP) Brasil África (USP)

Laboratório de Editoração Digital do Amazonas (Leda/Ufam)

Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ambientes Amazônicos (Nepam/Ufam)

© by Alexa Cultural / EDUA / Paulo Daniel Farah

Direção

Gladys Corcione Amaro Langermans
Nathasha Amaro Langermans

Editores

Karel Langermans/Paulo Daniel Farah

Capa

Adam Melo

Revisão Técnica

Ailton José dos Santos Carneiro

Revisão de Língua

Paulo Daniel Farah

Editoração Eletrônica

Alexa Cultural

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P769 Políticas linguísticas, translinguagem e multiletramento engajado em perspectivas decoloniais / Organizadores Paulo Daniel Farah, Kleber Aparecido da Silva. Embu das Artes, SP: Alexa Cultural; Manaus, AM: Edua, 2024.

288 p. : il. ; 16 x 23 cm

Inclui bibliografia
ISBN 978-85-5467-494-6

1. Humanidades. 2. Políticas Linguísticas. 3. Multiletramento. 4. Translinguagem. I. Farah, Paulo Daniel. II. Silva, Kleber Aparecido da.

CDD 300 / 340

Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Índices para catálogo sistemático:

1. Humanidades
2. Políticas Linguísticas
3. Multiletramento

Todos os direitos reservados e amparados pela Lei 5.988/73 e Lei 9.610
Os artigos publicados são de inteira responsabilidade de seus autores. As opiniões neles emitidas não exprimem, necessariamente, o ponto de vista da editora e dos organizadores.

Esta obra poderá ser reproduzida à vontade desde que seja dado o devido crédito.

Alexa Cultural Ltda
Rua Henrique Franchini, 256
Embu das Artes/SP - CEP: 06844-140
alexa@alexacultural.com.br
alexacultural@terra.com.br
www.alexacultural.com.br
www.alexaloja.com

Editora da Universidade Federal do Amazonas
Avenida Gal. Rodrigo Otávio Jordão Ramos,
n. 6200 - Coroado I, Manaus/AM
Campus Universitário Senador Arthur Virgílio
Filho, Centro de Convivência – Setor Norte
Fone: (92) 3305-4291 e 3305-4290
E-mail: ufam.editora@gmail.com

Sumário

O jogador de dados
Em Não quero que este poema termine
Mahmud Darwich (tradução de Paulo Daniel Farah)
- 13 -

Reflexões sobre decolonialidade, políticas linguísticas, glotopolítica, translíngua-
guagem e multiletramento engajado
Paulo Daniel Farah
Kleber Aparecido da Silva
- 25 -

Políticas linguísticas, glotopolítica, translíngua e multiletramento engaja-
do em perspectivas decoloniais
Paulo Daniel Farah
Kleber Aparecido da Silva
- 37 -

Seção I – Políticas linguísticas e glotopolítica

Bilinguismo, políticas linguísticas e translíngua: Reflexões comparativas
entre as realidades do guarani paraguaio e do tupi-potiguara
Dherek Rinaldi Cabral
- 55 -

Historiografia do ensino de língua e glotopolítica: relações conceituais e práticas
Lívia Gouvêa de Carvalho Moura
- 63 -

Análise crítica das atuais políticas linguísticas para o talian no Paraná
Marcio Rivabem Winhesk
- 73 -

Contribuições Glotopolíticas à Língua Não-Binária e sua Polifonia
Ursula Boreal Lopes Brevilheri
- 93 -

Vozes diversas, diálogos efetivos: as políticas linguísticas, os desafios glotopo-
líticos e a importância na comunicação do setor público
Ágatha Alves dos Santos
- 103 -

Seção II – Translinguagem

Ensinar ciências por meio de danças negras contemporâneas, seria a configuração de uma possível ‘Translinguagem Científica’? Uma reflexão

Gabriel da Silva Barco

- 115 -

Decolonialidade e translinguagem: pressupostos para o estudo do italiano como língua de herança em núcleos familiares

Isabella Lafratta Amado

- 131 -

Relembrar e refletir: notas sobre a docência

Gabrielle Cristina Baumann Salvatto

- 145 -

Educação linguística e arte: contribuições translíngues para o ensino de línguas

Samara Braga Jorge

- 159 -

Definições decoloniais e interseccionais sobre os sujeitos da comunidade escolar de escolas públicas urbano-periféricas ou ‘Translinguajamos como queremos’ – um manifesto

Solange Cavalcante Ferri

- 173 -

Compreensão da língua local para início da integração social e econômica pela perspectiva da translinguagem

Aline Bianca Silva

- 189 -

Trans-línguas das quadrilhas queer

(Micro-miniaturas em curtos movimentos de sons, ruídos, pausas e silêncios)

Lauren G

- 195 -

Seção III – Multiletramento engajado

Potenciais transformadores da translinguagem e do multiletramento engajado na educação

Clarissa Coelho Liberali

- 215 -

Confluências entre Paulo Freire e o multiletramento engajado
João Paulo de Souza Araújo
- 225 -

A educação antirracista e o Letramento Racial Crítico: uma travessia
essencial para educadores
Jéssika Aparecida Santachiara Nascimento Santos
- 237 -

Uma proposta didática a partir do multiletramento engajado para a
promoção da justiça social e ambiental
Rafael Alves Ramos
- 253 -

Sobre o bom uso e o mau uso do texto literário no ensino médio:
descolonizando a professora
Gabriela Beatriz M. Ferro B. de Souza
- 261 -

Índice Remissivo
- 275 -

Sobre autoras e autores
- 279 -

O JOGADOR DE DADOS EM NÃO QUERO QUE ESTE POEMA TERMINE

Mahmud Darwich
Tradução de Paulo Daniel Farah

O jogador de dados
Quem sou eu para lhes dizer
O que lhes digo?
Não fui pedra que as águas poliram
A tornar-se rosto
Nem bambu perfurado pelo vento
A tornar-se flauta...

Sou jogador de dados
Ora ganho
Ora perco
Como vocês
Ou um pouco menos...
Nasci ao lado do poço
e das três árvores solitárias como monjas

Nasci sem festejo nem parteira
Atribuíram-me um nome por acaso
Pertenci a uma família por acaso
E herdei suas características, traços
e doenças:
Primeiro - desequilíbrio nas artérias
e pressão alta
Segundo - modéstia ao dirigir-me à mãe,
ao pai e à avó-árvore
Terceiro - esperança de cura da gripe
com uma xícara de chá de camomila quente
Quarto - preguiça em falar sobre a gazela e a cotovia
Quinto - tédio nas noites de inverno
Sexto - um fracasso gritante ao cantar ...

Não desempenhei papel algum naquilo que fui
Foi por acaso que me tornei
Um homem ...

Foi por acaso que vi uma lua
Pálida qual limão e a flertar com as moças notívagas
Não me esforcei
Para achar
Uma pinta nos locais mais secretos de meu corpo!

Eu poderia não existir
Meu pai poderia não ter
Desposado minha mãe por acaso
Ou eu poderia ter sido
como minha irmã que gritou e logo morreu
Sem se dar conta
Que nasceu por apenas uma hora
E não conheceu sua mãe...
Ou: como ovos de pombo
Esmagados antes de os filhotes romperem o calcário

Foi por acaso que me tornei
Sobrevivente de um acidente de ônibus
Ao me atrasar para o transporte escolar
Pois esqueci a existência e seus dilemas
Quando lia à noite uma história de amor
Ao incorporar o papel do autor
E o papel do amado-vítima
Assim me tornei mártir do amor no romance
e sobrevivente no acidente da estrada
Não tive papel algum na brincadeira com o mar
Mas era um garoto imprudente
Daqueles que apreciam aproveitar a atração da água
A me chamar: Venha até mim!

Não me coube papel algum ao sobreviver ao mar
Resgatou-me uma gaivota humana
Que viu as ondas a me puxar e paralisar minhas mãos

Eu podia não ter sido afetado
Pelos gênios do Poema Suspenso pré-islâmico
Se o portão da casa se voltasse para o norte
Sem vista para o mar
Se a patrulha do exército não tivesse visto o fogo da aldeia
A assar a noite
Se os quinze mártires

Tivessem reconstruído as barricadas
Se aquele campo não tivesse sido devastado
Talvez eu tivesse me tornado oliva
Professor de geografia
Especialista no reino das formigas
Ou guardião do eco!

Quem sou eu para lhes dizer
O que lhes digo?
À porta da igreja
Sou somente um lance de dados
Entre presa e predador
Adquiri mais despertar
Não para ser feliz com minha noite de luar
Mas para testemunhar o massacre

Sobrevivi por acaso:
Era menor que um alvo militar
E maior que uma abelha que vaga entre as flores da cerca
Temia por meus irmãos e meu pai
Temia por um tempo feito de vidro
Temia por meu gato e meu coelho
E por uma lua vigilante
Acima do elevado minarete da mesquita
Temia pelas uvas de nossas videiras
Penduradas como os seios de nossa cadela...

O medo andava comigo e eu caminhava consigo
Descalço, esquecendo-me das pequenas lembranças
Do que eu queria
- do amanhã - Não há tempo para o amanhã

Eu caminho / troto / corro / subo / desço / grito
Latindo / uivando / chamo / lamento / me apresso / me alenteço
Tombo / suavizo / seco / caminho / voo / vejo / não vejo
Tropeço / amareleço / esverdejo / azulejo / me divido / choramingo /
Sinto sede / me canso / esfomeio / caio / me ergo / corro
Esqueço / vejo / não vejo / lembro / ouço / visualizo /
Deliro / alucino / sussurro / berro / não posso / gemo
Enlouqueço / me perco / me apequeno / engrandeço / caio / levanto /
despenco /
Sangro / e desfaleço

لأعبد الزنوب

لمحرمات ما روپيش - فليسما ليد

مَدَّ أُنَالِي لَأَقُولَ لِحَجْرٍ

مَا أَقُولُ لِحَجْرٍ؟

وَأُنَالِي لِمُأْتِدُ زَجْرًا مَسْقَلَتُهُ السَّمَاءُ

فَأَصْبِحُ وَجْهًا

وَلَا قَمِيئًا ثَقِيثُهُ الرِّيَاحُ

فَأَصْبِحُ نَائِيًا ...

أُنَالِي لِأَعْبِدِ الزَّنُوبِ

أُرَبِّحُ زَيْنًا وَأَخْسِرُ زَيْنًا

أَنَا مِثْلُ حَجْرٍ

أَوْ أَقَلُّ قَلِيلًا ...

وَلَمَّا تَ إِهِي جَانِبِ الْبُؤْرِ

وَالشَّجَرَاتِ الثَّلَاثِ الْوَعِيصَاتِ مَعَ الْبُرَاهِمَاتِ

ولصارتُ بلا زفةٍ وبلا قافلةٍ

وسُمِّيتُ باسمي مصابفةً

وانتميتُ إلى عائلةٍ

مصابفةً

وورثتُ ملامحها والمصنعاتُ

وأمرضتها

أولاً - لئلا في شرايينها

وضغطاً صاعقاً مرتفعاً

ثانياً - لئلا في خلاصة الأبر والأبـ

والجماعة - الشجرة

ثالثاً - أملاً في الشفاء من الازهلولونزا

بفؤادٍ بابونجٍ ساجدٍ

رابعاً - لئلا في الزميرِ من الضلبي والقهورة

خامساً - لئلا في ليالي الشتاء

سادساً - ونشلاً قاملاً في الخناء

ليس لي أيّ حدودٍ بما كنتُ

كنت مصابفةً أو أظودُ

مَن رأ...

ومصابفةً أو أرح قمرأ

شالها مثلَ ليمونةٍ يتقرشُ بالأساهرات

ولم أجتهدُ

في أجدُ

شامةً هي أشدّ مواضعٍ جسيمةٍ سرّية!

كأن يمشدُ أدلأ أظودُ

كأن يمشدُ أدلأ يحدود أبي

قد تزوج أبي مصابفةً

أو أظودُ

مثل ألتج التجد صرلت ثمر ماتت

ولم تنقبه

إلدا أنها ولدت ساعةً والحمد

ولم تحرف الوالدة...
أو : مبيض عام تحسّر
قبل انبلاج فرائخ العام من الجلي
مكنت مصافحة أد أمود
أنا الذي هي عامث الباص
حيث تأخرت عن رجلي الممارسة
لأنني نسيت الوجوه وأواله
عندما كنت أقرأ في الليل قصة
تتمتت ماور المؤلف فيها
وماور الأبيد - الخلية
فكنت شهيد الموه في الرواية
والذي هي عامث السير
لما ورلي في المزاج مع البحر
لجني ولما ملائش
مد هوة التسليح هي جامبية ماء

يناصح : تحال إليها
ولما دورلي في النجاة من البحر
أنقذني نورسي أصح
رأه الموج يصطامني ويشل يصح
طاد يمهذ الأظود مصاباً
بجد المخلقة الإهلية
لو أد بوابة المصار طانفت شلالية
لا تطل على البحر
لو أد صورية الجيش لم توفار القور
تخبز الليلة
لو أد خمسة عشر شهيداً
أعاصوا بناء المتارين
لو أد صانع المهاد الزراعي لم ينحسر
ربما صرقت زيتونة
أو محلم جرافيا
أو تبيراً بمصلحة النمل

أو 2ا رسالاً للمصنف!

مَدَّ أُنَا لَأَقُولَ لِحَجَرٍ

مَا أَقُولُ لِحَجَرٍ

عَنْهَا بَابُ الْحَزِينَةِ

وَلَسْتُ سَوْفَ رَمِيَةِ الْخَرَفِ

مَا بَعْدَ مُنْقَرِسِ وَفَرِيَسَةَ

رَبِّتِ مَزِيماً مَدَّ الْمَجْرُ

لِالْأَصْوَدِ سَخِيماً بَلِيلاً تَجِي الْمَقْرَمَةُ

بَلِي لِحَجَرٍ أَشْهَبَ الْمَجْرُورَةَ

بِزَيَّوتُ مَصَامِفَةً : مَنُوتُ أَصْغَرَ مَدَّ هَمَّافَ عَسْجَرِي

وَأَكْبَرَ مَدَّ نَزْلَةَ تَتَنَقَّلُ بِيَدِ زَهْوَرِ السِّيَاخِ

وَتَهْتُ مَنُوتِراً عَلَيَّ إِخْوَتِي وَأَبِي

وَتَهْتُ عَلَيَّ زَمِي مَدَّ زَجَاخِ

وَتَهْتُ عَلَيَّ قَمَلَتِي وَعَلَيَّ أَرْبَابِي

وَعَلَيَّ قَمْرِي سَاهِرِ فَوْقَ مَنُوتِنَةِ الْمَسْجَمِ الْحَالِيَةِ

وَتَهْتُ عَلَيَّ عَيْنِي الْمَالِيَةِ

...يتماثل ما أتساءل ما لبتنا

ومشد الزوفُ بي ومشيت به

ما أنياً، ناسياً ما في الصغيرة عما أريفا

- من الغص - لا وقت للغص -

أشدي / أهرول / أرمض / أصعب / أنزل / أسرع

أنهض / أعوي / أناصي / أولول / أسرع / أهبط / أهوي

أقف / أجه / أسير / أطيرو / أرد / لا أردد / أتعثرو /

أسهر / أخصر / أزرق / أنشأ / أجهش / أعطش /

أتهب / أسغب / أسقط / أنهض / أرمض / أنسد /

أرد / لا أردد / أتمنر / أسمع / أهبص / أهمني /

أهلوس / أهمس / أسرع / لا أستطيع / أهد / أجد

أضل / أفل / وأثرو / أسقط / أعلو / وأهبط / أصمد

/ ويحمد علي /

No ocaso da vida, cerca de 40 dias antes de deixar este plano físico (em 2008), o poeta palestino Mahmud Darwich reletiu sobre os acasos de suas experiências, quais lances de dados que marcaram sua existência. No poema “O jogador de dados”, que integra a obra *Não quero que este poema termine*, em tom testamentário reflete sobre o nascimento das palavras, seu lugar ao Sul e outros temas que perpassam o livro. Por isso, e também ao pensarmos na importância de reconhecer e incorporar saberes do Sul Global em tempos como o atual, de um genocídio em curso contra populações palestinas e árabes, abre-se este livro com excertos desse poema, que compõem toda a primeira parte da obra.

Reflexões sobre decolonialidade, políticas linguísticas, glotopolítica, translanguagem e multiletramento engajado

Paulo Daniel Elias Farah
Universidade de São Paulo
Kleber Aparecido da Silva
Universidade de Brasília/CNPq

Para melhor compreender o que são os multiletramentos em língua portuguesa é preciso antes transitar por entre os conceitos e constructos que envolvem Alfabetização, Letramento (singular), Letramentos (plural), identificar a diferença entre Letramentos Múltiplos e Multiletramentos, para então avançar a um conceito mais amplo que diz respeito aos Multiletramentos voltados à língua estrangeira/adicional.

O termo Letramento (singular) vem da palavra em inglês *literacy* (SOARES, 1998), a qual já é conhecida há bastante tempo no exterior e, ao chegar ao Brasil com a obra intitulada *No mundo da escrita*, de Mary A. Kato, publicada em 1986 (SOARES, 1998; KLEIMAN, 1995), passou a ser confundida com a palavra alfabetização. A partir do século XXI, o termo passou a ser compreendido por uma perspectiva mais discursiva e foi relacionado ao aspecto histórico do fenômeno e às práticas sociais de escrita (BUZATO, 2007). Assim, menciona-se a questão da alfabetização dentro da perspectiva do letramento e para diferenciar os dois termos. Entende-se alfabetização como o processo pelo qual a criança passa em relação ao reconhecimento do alfabeto e ao entendimento de que existe um código escrito na sociedade. Ao codificar (escrever) e decodificar (ler) a língua, seja ela materna ou estrangeira, a criança se apropria da capacidade de se comunicar e de expressar suas ideais na sociedade por meio da linguagem escrita. Nas palavras de Soares (2011, p. 15-16), “alfabetizar significa adquirir a habilidade de codificar a língua oral em língua escrita (escrever) e decodificar a língua escrita em língua oral (ler) [...] mas é também um processo de compreensão/expressão de significados por meio do código escrito”. Numa visão mais ampla do termo, a alfabetização deve ser compreendida não como algo que depende somente do indivíduo, mas que leve em consideração também as questões sociais, culturais, econômicas, políticas, tecnológicas, entre tantas outras que permeiam o contexto familiar e escolar da criança.

De acordo com o exposto acima, como afirmam Rojo & Moura (2012, p. 35), “a criança, mesmo não alfabetizada, já pode ser inserida em processos de

letramento, pois ela já faz a leitura incidental de rótulos, imagens, gestos, emoções. O contato com o mundo letrado acontece muito antes das letras e vai além delas”. Além disso, os mesmos autores argumentam que “o conceito de letramento comporta o conceito de alfabetização”. O conceito de letramento é mais amplo e leva em consideração a função social da leitura e da escrita, em que a criança tem a oportunidade de ler textos que a interessem e de escrever de forma prazerosa, e não somente por obrigação. Ou seja, é “um conjunto de práticas sociais que usamos escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos para objetivos específicos” (KLEIMAN, 1995, p. 81). Algumas escolas muitas vezes se preocupam apenas com a alfabetização propriamente dita e se esquecem de contextualizar os conteúdos e de mostrar para a criança que a leitura e a escrita são necessárias para que ela possa participar ativamente da sociedade. Como afirmam Rojo & Moura (2012, p. 36), muitas vezes, ao iniciar a vida escolar, as crianças

[...] se deparam com a experiência da alfabetização, lendo textos específicos apenas com o propósito de serem avaliadas quanto à construção do sistema alfabético, transformando a leitura em uma atividade escolar pouco prazerosa.

Se a alfabetização é uma prática (Kleiman, 2005) que envolve saberes, participantes, materiais e recursos pedagógicos, ela está inserida nas práticas de letramento escolar (Bunzen, 2010) que acontecem todos os dias na escola. Além disso, é importante perceber que as práticas de letramento não estão restritas ao espaço escolar, elas são também “um conjunto de práticas socioculturais, históricas e socialmente variáveis, que possui uma forte relação com os processos de aprendizagem formal da leitura e da escrita” (Bunzen, 2010, p. 101).

Quando o termo é colocado no plural – letramentos –, significa um conjunto diversificado de práticas sociais, as quais utilizam um sistema de signos para gerar sentidos. Essas práticas sociais são complexas, diversas e acontecem em vários contextos sociais, em que diferentes culturas produzem diferentes letramentos (ROJO, 2009; ROCHA, 2012). Letramentos “no plural, trata-se de uma prática inseparável dos processos de leitura e escrita” (CAVALCANTI, 2009, p. 81).

Já o termo letramentos múltiplos engloba as diversas práticas letradas que circulam na sociedade, sejam elas valorizadas ou não, diferenciando-se do termo Multiletramentos, que diz respeito à “multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica” (Rojo; Moura, 2012, p. 13).

A proposta dos multiletramentos tem sido discutida no âmbito das práticas escolares do ensino da língua portuguesa em escolas públicas (Rojo; Moura, 2012), onde é evidente a preocupação dos professores quanto ao pre-

paro dos alunos para lidar com as novas tecnologias da comunicação e da informação na sociedade contemporânea. Os alunos precisam desenvolver suas habilidades de comunicação em diferentes linguagens, nos mais variados gêneros que hoje são apresentados no mundo. Com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de língua portuguesa para o ensino de primeira à quarta série do Ensino Fundamental, Rojo & Moura (2012, p. 76) afirmam que,

[...] nesse novo contexto, foram surgindo novos gêneros do discurso, tais como o blog, o e-mail, o chat, as homepages, os podcasts, os infográficos e diversos outros trazidos para/pela internet. [...] para adequar o ensino às modificações sociais e à pluralidade cultural [...] têm requerido cada vez mais do alunado o refinamento das habilidades de leitura e escrita, de fala e de escuta de gêneros variados presentes nas diversas práticas sociais letradas.

A partir do exposto acima, e em linhas gerais, surge então a Pedagogia dos Multiletramentos, a qual se originou das profícuas discussões entre dez educadores que se reuniam na cidade de New London/EUA durante o ano de 1996. O grupo ficou conhecido como *The New London Group*, em português, Grupo de Nova Londres (GNL), e suas principais preocupações eram com os modelos de ensino, os desafios que a diversidade cultural e linguística traz à realidade escolar, as novas formas de tecnologia da comunicação e as mudanças no mercado de trabalho. Esse colóquio gerou um manifesto, que se chamou A Pedagogia dos Multiletramentos: desenhando futuros sociais, em inglês: *A Pedagogy of Multiliteracies: designing social futures*. A proposta enfatiza a importância de a escola trabalhar com os novos letramentos que surgem a cada instante na sociedade contemporânea, resultantes da multiplicidade cultural, da grande circulação de informações em uma multiplicidade de textos e linguagens, tudo isso favorecido pela expansão das novas tecnologias da comunicação e da informação (TICS). Para englobar todos esses aspectos, o grupo optou por usar o termo Multiletramentos, visto que, segundo os autores,

[...] decidimos que os resultados de nossas discussões poderiam ser encapsulados em uma única palavra – multiletramentos – uma palavra que escolhemos para descrever duas discussões importantes que devemos ter com a emergente ordem cultural, institucional e global: a multiplicidade de canais e meios de comunicação e a crescente eminência da diversidade cultural e linguística. A noção de multiletramentos complementa a tradicional pedagogia de letramentos ao tratar desses dois aspectos relacionados à multiplicidade de textos. (Cazden, Cope, Fairclough, Gee, et. al., 1996, p. 63-64).

Dessa forma, a escola precisa atualizar as práticas pedagógicas e acompanhar as mudanças que acontecem na sociedade contemporânea. A escola não pode mais ficar restrita a práticas que utilizam apenas o lápis de escrever e

o caderno para copiar conteúdos do quadro negro ou para preencher lacunas em livros didáticos. É preciso inovar e avançar em direção a práticas pedagógicas que incorporam as diversas culturas presentes nas salas de aula e a multiplicidade de textos e linguagens que circulam na sociedade. A Pedagogia dos Multiletramentos é uma proposta contemporânea que precisa ser promovida com seriedade nas escolas brasileiras a fim de desenvolver nos alunos letramentos críticos e uma melhor compreensão de mundo.

Ademais, a Universidade de São Paulo e a Universidade de Brasília – e os grupos de pesquisa coordenados pelos docentes responsáveis por este livro – têm ampliado as discussões acerca das políticas linguísticas, tanto dentro da universidade, quanto no Brasil e em outros países. Trata-se de uma discussão fundamental que permeia todo o livro.

Nesse contexto, esta obra (assim como a disciplina “Políticas Linguísticas, Translinguagem e Multiletramento engajado em perspectivas decoloniais”) é marcada por perspectivas decoloniais, no entendimento de que expressam “um conjunto de embates epistemológicos que vão de encontro com o modelo analítico racional eurocentrado e descrito como moderno” (Farah, Matuck; Borges, 2022, p. 53). Em síntese, a disciplina “Políticas Linguísticas, Translinguagem e Multiletramento engajado em perspectivas decoloniais” propôs-se a viabilizar junto à comunidade científica da Universidade de São Paulo reflexões teoricamente amparadas sobre o papel das línguas no mundo contemporâneo, os modos pelos quais a língua tem sido abordada em documentos oficiais vigentes (Base Nacional Comum Curricular) e as possíveis propostas de transposição didática em uma abordagem crítica, transformadora e embasada na perspectiva da translinguagem e dos (multi/novos) letramentos engajados.

Para tal intento, tivemos como objetivos: i) aprofundar os estudos sobre políticas linguísticas, translinguagem e multiletramentos engajados com base em uma perspectiva decolonial; ii) compreender princípios e fundamentos do ensino como e para o ativismo; iii) discutir pesquisas (de mestrado e/ou de doutorado) em andamento. Entre as temáticas abordadas, destacam-se: Políticas Linguísticas, Translinguagem e Multiletramento Engajado; Educação linguística crítica; Praxiologias decoloniais e (multi/novos) letramentos engajados; Letramentos críticos; Currículo e recontextualização didática; Análise e proposições didático-pedagógicas.

Este livro fortalece a perspectiva que se propõe – políticas linguísticas, translinguagem e multiletramento engajado, a partir das lentes da Linguística Aplicada compreendida como um campo de investigação indisciplinar, transgressivo e híbrido (Moita Lopes, 2006), na medida em que viabiliza a (re) construção de visões e teorizações (re)construídas a partir dos diálogos com perspectivas contemporâneas plurais, críticas; trazendo assim também contribuições singulares para os contextos que foram investigados.

E o livro nos sugere ainda que busquemos formas para que estes textos circulem nos diferentes “Brasis”, promovendo o tão importante, necessário e desejável diálogo e disseminação dos conhecimentos científicos entre diferentes pesquisadores/as e seus trabalhos, mas, acima de tudo, permitindo a confluência, nem sempre pacífica, mas certamente enriquecedora e libertadora, de diferentes visões e formas de viver, ser, sentir e se fazer no e para o mundo, para o ensino-aprendizagem de línguas e para a pesquisa acadêmico-científica.

E tentamos problematizar a questão central deste texto: “Como implementar eventos de letramentos em nossas escolas/universidades/sociedade que têm e mantêm o *status quo* da decolonialidade?” Infelizmente, grande parte da população não tem acesso aos bens linguísticos e culturais e, quando tem, não possui possibilidades de desenvolver os níveis tão desejados de letramentos.

Freire (1987) já dizia que, “(...) num país como o Brasil, manter a esperança viva é um ato revolucionário”. E para que mantenhamos esta esperança viva é necessário que (re)pensemos as políticas de educação linguística e de formação de professores/as de línguas no Brasil, e isto só será possível por meio dos multiletramentos críticos, da translíngua e das políticas linguísticas. Sendo assim, consideramos necessário que conheçamos as “escrivências” dos nossos próprios estudantes e professores/as; e, a partir disso, que (re)pensemos criticamente acerca de mecanismos práticos, teóricos e metodológicos para a (re)construção de uma cidadania agentiva, protagonista e planetária.

Que nós, como pesquisadores/as e/ou estudiosos da língua(gem) posamos, a partir de uma perspectiva democrática, agentiva e crítica, ouvir as vozes dos marginalizados/as e/ou periféricos/as, cidadãos que foram “silenciados” e que foram “invisibilizados” no contexto brasileiro. Assim contagiados pelas pesquisas contemporâneas realizadas na área da Linguística Aplicada Crítica assim como as apresentadas e discutidas neste livro; e, em diálogos com outras áreas do conhecimento e refletindo no pensar e no agir decolonial, chegamos à necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades que tivemos e mantivemos.

Em outras palavras, que possamos compreender e analisar à luz dos estudos científicos os “Brasis” presentes em nosso país, a partir de um olhar e um agir multiletrado, crítico e emancipatório. E, por sermos freireanos, vislumbramos um descortinar nos estudos acadêmico-científicos da área da Linguística Aplicada em prol e com as diversidades para um espetáculo multiletrado, transfronteiriço e agentivo em respeito aos direitos humanos. E isso é possível a partir de um “praxiologizar” daquilo que Menezes de Souza (2011) já escreveu: Temos que nos “ler se (re)lendo”. Isto é fazer Linguística Aplicada Crítica. Isto reflete/refrata um agir (multi)letramento. Em síntese, fazer Linguística Aplicada Crítica é (re)fazer pesquisas propositivas e críticas que possam trazer

contribuições significativas para a sociedade e para a escola, (re) construindo assim para um pensar glocal e um agir global.

REFERÊNCIAS

ADCHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALMEIDA, Sílvio. *Racismo Estrutural*. Coleção Feminismos Plurais. Coordenação de Djamila Ribeiro. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ANWARUDDIN, Sardar M. Why critical literacy should turn to ‘the affective turn’: making a case for critical affective literacy, *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, v. 37, n. 3, p. 381-396, 2016. DOI: 10.1080/01596306.2015.1042429

ARAÚJO, Vanessa Rodrigues. Saber quem se é: uma proposta pedagógica decolonial e sentipensante, *Revista SURES*, n. 9, 2017, p. 71-84. Disponível em: <https://ojs.unila.edu.br/ojs/index.php/sures>. Acesso em 25 jun. 2024.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro e João, 2017 [2009].

CERVENAK, Sarah J. CESPEDES, Karina. L.; SOUZA, Caridad; STRAUB, Andrea. Imagining differently: the politics of listening in a feminist classroom. In: ANZALDÚA, G., & KEATING, A. (Eds.). *This bridge we call home: radical visions for transformation* (1st ed.). Routledge. 2002, p. 341-356 <https://doi.org/10.4324/9780203952962>. Acesso em 22 de jun. 2024.

CHUN, Christin W. *Power and meaning making in an EAP classroom: engaging with the everyday*. Bristol/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters, 2015.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. “Multiliteracies”: New Literacies, New Learning. In: HAWKINGS, Margaret R. (ed.). *Framing languages and literacies: socially situated views and perspectives*. New York: Routledge, 2013, p. 105-135.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2a Ed. São Paulo: Editora Contexto, 2020 [2006].

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michéle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

DUBOC, Ana Paula Martinez; FERRAZ, Daniel de Mello. *Reading ourselves: placing critical literacies in contemporary language education*. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 18, n. 2, 2018, p. 227-254. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-6398201812277>. Acesso em 22 de jun. 2024.

ESPINOSA, Baruch. *Ética*. Trad. Tomaz Tadeu. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

FARAH, Paulo Daniel Elias. *Diálogos e resistências: a África no Brasil e o Brasil na África*. São Paulo: Edições Bibli-ASPA, Publicações NAP Brasil África/USP, 2021. Disponível em https://books.google.com.br/books/about/Diálogos_e_Resistências_a_África_no_B.html?id=BTiVEAAAQBAJ&redir_esc=y.

FARAH, Paulo Daniel Elias. “A gente aprende para ter felicidade na vida”: interculturalidade, políticas linguísticas, estudos subalternos, pós-coloniais, decoloniais e subversões epistêmicas in FARAH, Paulo Daniel Elias; MATUCK, Artur; BORGES, Rosane Borges. *Alterciência: Proposições Críticas e Processos Criativos para o Conhecimento*. Manaus e São Paulo: EDUMA e Alexa, 2022. Disponível em <https://ppghdl.fflch.usp.br/alterciencia>.

FARAH, Paulo Daniel Elias. Para onde iremos após a última fronteira? Reflexões sobre migração, apatridia e refúgio no Brasil e no mundo em novos horizontes epistemológicos, narrativos e plurilíngues in FARAH, Paulo Daniel Elias; MATUCK, Artur; IOKOI, Zilda Márcia Gricoli. *Linguagens da Sobrevivência: Migrações. Interlínguas, Narrativas e Representações*. Manaus e São Paulo: EDUMA e Alexa, 2022. Disponível em <https://ppghdl.fflch.usp.br/linguagens-da-sobrevivencia>.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da tolerância*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013 [1995].

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2014 [1992].

FREIRE, Paulo. Capítulo 6. Parte II. Solidariedade e esperança como sonhos políticos. Paulo Freire, Walter Ferreira de Oliveira e Participantes. In: FREIRE, Paulo; FREIRE, Nita; OLIVEIRA, Walter Ferreira (Orgs.). *Pedagogia da solidariedade*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016. p. 70-110.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. São Paulo: Paz e Terra, 2015 [1990].

GALLO, Silvio; MENDONÇA, Samuel (Orgs.). *A escola: uma questão pública*. São Paulo: Parábola: 2020.

HOLANDA, Francisco Urribam Xavier de. *Crise Civilizacional e Pensamento Decolonial*. Belo Horizonte: Editora Dialética, 2021. Edição Kindle.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla – 2ª ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017 [1994].

HOOKS, Bell. *Ensinando o pensamento crítico: sabedoria prática*. Tradução de Bhuvli Libanio. São Paulo: Elefante, 2020.

JORDÃO, Clarissa Menezes. “O lugar da emoção na criticidade do letramento”. In: Ferraz; Daniel; KAWACHI-FURLAN, Claudia. J. (orgs.) *Bate-papo com educadores linguísticos: letramentos, formação docente e criticidade*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019, p. 71-78.

JORDÃO, Clarissa Menezes; MARTINEZ, Juliana Zeggio; MONTE MÓR, Walkyria. *Apresentação*. In: JORDÃO, Clarissa Menezes; MARTINEZ, Juliana Zeggio; MONTE MÓR, Walkyria (Orgs.). *Letramentos em Prática na Formação Inicial de Professores de Inglês*. Campinas: Ed. Pontes, 2018. p. 11-14.

KAWACHI, G. *Ensino de inglês para a interculturalidade: investigando práticas e representações discentes no ProFIS/Unicamp*. Tese de doutorado. Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas (SP), 2015.

KWET, Michael. A digital deal: digital socialism, decolonisation, and reparations for a sustainable global economy, *Global Information Society Watch 2020/APC*, p. 249-253, 2021. Disponível em: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3670986. Acesso em 22 de jun. 2024.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LIBERALI, Fernanda Coelho. Construir o inédito viável em meio à crise do coronavírus – Lições que aprendemos, vivemos e propomos. In: LIBERALI, Fernanda Coelho.; FUGA, Valdete. Pereira.; DIEGUES, Ulisses. Camargo. Corrêa.; CARVALHO, Márcia. Perreira. (orgs.). *Brincando em tempos de pandemia: brincando com um mundo possível*. Campinas: Pontes, 2020, p. 13-21.

LIBERALI, Fernanda Coelho; MEGALE, Antonieta. Alfabetização, letramento e multiletramentos em tempos de resistência: por que importa? In: LIBERALI, Fernanda Coelho; MEGALE, Antonieta (orgs.). *Alfabetização, letramento e multiletramentos em tempos de resistência*. Campinas: Pontes, 2019, p. 59-74.

MASSUMI, Brian. *Politics of affect*. Cambridge: Polity Press, 2015. Kindle edition.

MBEMBE, Achille. Necropolítica, *Ares & Ensaios*, n. 32, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/8993>. Acesso em 14 maio 2021.

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

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade; MARTINEZ, Juliana Zeggio; DINIZ DE FIGUEIREDO, Eduardo Henrique. Eu só posso me responsabilizar pelas minhas leituras, não pelas teorias que eu cito: entrevista com Lynn Mario Trindade Menezes de Souza (USP), *Revista X*, v. 14, n. 5, p. 5-21, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/revistax/article/view/69230> . Acesso em 25 jun. 2024.

MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje, *Epistemologias do Sul*, Foz do Iguaçu/PR, v. 1, n. 1, p. 12-32, 2017. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/view/772>. Acesso em 21 abr. 2024.

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

MONTE MÓR, Walkyria. Learning by design: reconstructing knowledge processes in teaching and learning practices. In: KALANTZIS, May.; COPE, Bill (eds.). *Learning by design*. Melbourne, VIC: Victorian Schools Innovation Commission and Common Ground, 2015. p. 186-210.

MONTE MÓR, Walkyria. Letramentos Críticos e Expansão de Perspectivas: Diálogo sobre Práticas. In: JORDÃO, Clarissa Menezes; MARTINEZ, Juliana Zeggio; MONTE MÓR, Walkyria (Orgs.). *Letramentos em Prática na Formação Inicial de Professores de Inglês*. Campinas: Ed. Pontes, 2018. p. 315-335.

ROCHA, C. H. Escute com seu corpo: o potencial subversivo do afeto em tempos sombrios, *Revista X*, v. 15, n. 4, p. 115-125, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/76202>. acesso em 21 abr. 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Epistemologies of the South: justice against epistemicide*. London and New York: Routledge, 2016 [2014].

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode a subalterna tomar a palavra?* Título original Can the Subaltern Speak? Tradução e Prefácio António Sousa Ribeiro. Lisboa: Orfeu Negro, 2021.

TAKAKI, Nara Hiroko. É o que somos, sendo: o papel da (auto)crítica nos letramentos. In: FERRAZ, Daniel M.; KAWACHI-FURLAN, Cláudia. Jotto. (Orgs.). *Bate-papo com educadores linguísticos: letramentos, formação docente e criticidade*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019, p. 199-216.

TAKAKI, Nara Hiroko. Critical Literacy with (Freire) and for the Other (Levinas): Ethics/Social Justice as Enigmatic Becoming. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 21, n. 2, 2021, p. 627-655. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-6398202117392>. Acesso em 22 de jun. 2021.

THE NEW LONDON GROUP (Cazden, Courtney, Bill Cope, Mary Kalantzis et al.), *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*, *Harvard Educational Review*, v. 66, n.1, Spring 1996, p. 60-92, 1996.

VOLÓCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

WALSH, Catherine. (Ed.) *Pedagogias decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

WALSH, Catherine. Gritos, grietas y siembras de vida: entrejeres de lo pedagógico y lo decolonial. In: WALSH, Catherine. (Ed). *Pedagogias decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo II. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2017.

Vídeos

1. Educação Linguística, Translinguagem & Decolonialidade

Educação linguística crítica em perspectivas em perspectivas decoloniais do Sul Global: <https://www.youtube.com/watch?v=4DUII--MV34>

Por uma educação de professores de línguas decolonial: <https://www.youtube.com/watch?v=JXi4K9M59xw>

Translinguagem, letramentos dinâmicos e multissensorialidade na educação linguística crítica: <https://www.youtube.com/watch?v=iviYCUh3FTU>

Translinguagem e decolonialidade: https://www.youtube.com/watch?v=E884pmH9_ro

Práticas translíngues: <https://www.youtube.com/watch?v=qBSeKGSQaJ4>

2. Alfabetização, (Novos/Multi)Letramentos, Tecnologias & Educação Linguística Contemporânea

O ensino de gêneros textuais na alfabetização: <https://www.youtube.com/watch?v=v5NygGHB1Ng>

Alfabetização e letramento: <https://www.youtube.com/watch?v=UnkEuHpxJPs>

Alfabetização e letramento: <https://www.youtube.com/watch?v=aworj9UvHgk>

Alfabetização e Letramento: na cultura do papel e na cultura das telas: <https://www.youtube.com/watch?v=okVYiJPNqe8>

Problemas fonológicos e ortográficos na Educação Básica: <https://www.youtube.com/watch?v=r-HfYAOd2mw>

Sociolinguística: <https://www.youtube.com/watch?v=whN2LEcxpW0>

3. BNCC, Diretrizes Curriculares, Currículo & Recontextualizações

Oralidade e Multiletramentos na BNCC: https://www.youtube.com/watch?v=RA-4dXyV_1vI

Leituras da BNCC: ensino de línguas e a construção da cidadania: <https://www.youtube.com/watch?v=3IF4cyE3VOc>

4. Pedagogias & Práticas: Análises e Proposições

Projetos em rede: <https://www.youtube.com/watch?v=cebcJF19pqq>

Translinguagem, letramentos dinâmicos e multissensorialidade na educação
linguística crítica: <https://www.youtube.com/watch?v=iviYCUh3FTU>

Políticas linguísticas, glotopolítica, translinguagem e multiletramento engajado em perspectivas decoloniais

Paulo Daniel Farah
Kleber Aparecido da Silva

Nos últimos anos, têm se intensificado os estudos sobre políticas linguísticas e glotopolítica (LAGARES, 2018), plurilinguismo (BLOMMAERT; RAMPTON, 2011; FARAH; MATUCK; IOKOI, 2022), translinguagem (ROCHA, 2019, 2023) e multiletramento engajado em perspectivas decoloniais (FARAH, MATUCK, BORGES, 2022; MIGNOLO, 2017). Destarte, e também na medida em que, em nossas reflexões e práticas cotidianas sobre educação linguística, somos instigados a justificar abordagens, vimos organizando cursos, disciplina, debates, palestras, projetos de pesquisa, dossiês e outras publicações concernentes com o intuito de ampliar o debate.

Nesse cenário, o livro *Políticas linguísticas, translinguagem e multiletramento engajado em perspectivas decoloniais* aporta reflexões contemporâneas sobre temas cuja relevância se ampliou, de modo que na academia mundial em geral, e no Brasil em específico, compreende-se de forma crescente a necessidade de discutir e promover essas temáticas e de buscar uma abordagem pedagógica crítica, inclusiva e contextualizada em prol de uma educação comprometida com a transformação social e baseada no diálogo, na conscientização e na construção coletiva.

A obra foi pensada com base em três blocos temáticos, permeados por perspectivas decoloniais e/ou anticoloniais: 1) Políticas linguísticas; 2) Translinguagem; 3) Multiletramento engajado.

Em “Bilinguismo, políticas linguísticas e translinguagem: Reflexões comparativas entre as realidades do guarani paraguaio e do tupi-potiguara”, Dherek Rinaldi Cabral faz uma comparação sucinta entre as glotopolíticas (ou políticas linguísticas, caso se considerem as políticas de Estado) vigentes para duas línguas da família tupi-guarani faladas na América do Sul: o guarani, língua oficial na República do Paraguai e também falado em diferentes variedades na Bolívia, na Argentina e no Brasil, e o tupi-potiguara, falado no estado da Paraíba, no Brasil, ainda sem status de oficialização em nenhum município, embora oficialmente presente na paisagem linguística e no currículo das escolas indígenas municipais e estaduais de três municípios do litoral norte da Paraíba, nas imediações das Terras Indígenas Potiguara, Monte-Mor e Jacaré de São Domingos.

Em 2007, foi aprovada a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas, segundo a qual “os povos indígenas têm o direito de revitalizar, utilizar, desenvolver e transmitir às gerações futuras suas histórias, idiomas, tradições orais, filosofias, sistemas de escrita e literaturas, e de atribuir nomes às suas comunidades, lugares e pessoas e de mantê-los.” Esse avanço recente, no entanto, não altera o fato de que, na realidade brasileira, vem ocorrendo há séculos a tendência para a substituição linguística, isto é, um processo em que uma comunidade de falantes, voluntária ou involuntariamente, deixa de falar suas línguas originais, substituindo-as por línguas dominantes, hegemônicas.

Compreende-se que o termo “política linguística”, na visão de Calvet (2007), refere-se exclusivamente a ações estatais. Nesse enquadramento, Cabral pondera que o processo dos Potiguara se insere num contexto maior de luta por direitos que não pode simplesmente esperar do Estado ações em relação à língua. E questiona: “Como isso seria possível se justamente o Estado brasileiro (e anteriormente a ele, o Estado colonial português) foi o responsável pela perseguição à língua e pela imposição do português? Por isso, a grande maioria das políticas linguísticas indígenas no Brasil se fazem mais *apesar do* Estado do que com apoio dele”. Como se verifica, para os Potiguara, o desafio maior é reimplantar a língua no uso cotidiano, o que tem sido feito frequentemente por meio da militância de professores e profissionais indígenas, ao passo que no guarani, o trabalho ocorre em orik da normalização linguística, processo ao qual Lagares se refere como planejamento de status.

Em “Historiografia do ensino de língua e glotopolítica: relações conceituais e práticas”, Lúvia Gouvêa de Carvalho Moura estabelece como objetivo de seu estudo entender como o conceito de glotopolítica, definido como toda possível intervenção sobre a língua, consciente ou não, relaciona-se com o entendimento de uma historiografia do ensino de língua desenvolvida sob o quadro teórico-metodológico da Historiografia Linguística (HL). Recorda-nos a autora que a língua é inerentemente social e não se separa de suas dinâmicas sócio-históricas, e “toda medida que afeta a distribuição social da palavra, mesmo que seu objetivo não seja a linguagem em si, afeta a situação glotopolítica” (Guespin, Marcellesl, 1986, p. 15 *apud* LAGARES, 2021, p. 54). Nesse contexto, explica os conceitos de Xoán Lagares a respeito de *práticas glotopolíticas*, *modelo de ação glotopolítica* e de *análise da prática glotopolítica* e enfatiza que seria preciso identificar os instrumentos ideológicos de que se serve o liberalismo para tornar legítima a dinâmica da dominação linguística e cultural (Lagares, 2021, p. 55). Como se sabe, a história do ensino de língua e a história das ideias linguísticas interagem e se alimentam mutuamente, no sentido de o conhecimento linguístico ser determinante no que se concebe sobre o que é língua e o que se deve ensinar ao ensinar língua, ao passo que as demandas e dinâmicas sociais e históricas da educação também podem influenciar os objetivos ao investigar língua e linguagem.

Ao desenvolver sua “Análise crítica das atuais políticas linguísticas para o talian no Paraná”, Marcio Rivabem Winhesk visa retratar a existência ou a possível demanda de expansão e adequação das políticas linguísticas paranaenses atualmente em vigor para a proteção e difusão da língua talian. A análise considera o talian como uma das línguas minoritárias e minorizadas - conceitos diferenciados por Bagno (2017) - faladas no Brasil. Para tanto, baseia-se em pressupostos teóricos sobre as origens históricas e linguísticas do talian (Mengarda, 2001) e línguas de herança (Ortale, 2016; Balthazar, Perin Santos, 2020), teorias das políticas linguísticas (Hamel, 1988; Calvet, 2007; Lagares, 2018), da política monolingüística do Estado Novo (Rocha da Cunha e Gabardo, 2020) e das atuais iniciativas de valorização, preservação e difusão da língua talian. A pesquisa documental em questão está subdividida em cinco partes principais: inicialmente, é feita uma contextualização do surgimento e da evolução do talian em território brasileiro; a seguir uma pequena revisão bibliográfica de teorias de política linguística; posteriormente as doutrinas públicas de anti-estrangeirismo implementadas pelo Estado Novo na primeira metade do século XX; depois se descrevem as reações para a revitalização e ressignificação da língua talian; e, por fim, as recentes iniciativas para resguardo e propagação dessa língua em território paranaense. Como resultado, pode-se constatar os consideráveis avanços recentes na salvaguarda da língua talian no estado do Paraná, ainda que o autor arrazoe que o caminho a percorrer na implementação e no avanço das políticas linguísticas é extenso. Almeja-se que esta investigação seja um incentivo para novas análises e iniciativas para que não só o talian, mas também outras línguas em risco de extinção, tenham o apoio público e governamental necessário para a sua conservação no Paraná.

Ursula Boreal Lopes Brevilheri, em “Contribuições Glotopolíticas à Linguagem Não-Binária e sua Polifonia”, procura estabelecer diálogos entre a teoria sociológica bourdieusiana e as perspectivas da linguística, em especial em torno do conceito de glotopolítica, na busca de percepções mais amplas sobre o campo da linguagem não-binária (entre outras denominações, como “linguagem neutra”, “neolingüagem”, “linguagem inclusiva de gênero”) e suas tentativas de proibição na política legislativa brasileira. Para tanto, apresenta parte dos avanços sobre essas alternativas de linguagem, denotando a noção de “polifonia” como chave para seu entendimento, a partir de sua lógica descentralizada e permeada por diferentes contribuições. Em sequência, revela aproximações com as noções de políticas linguísticas e glotopolítica, refletindo sobre seu potencial de aplicação dentro das investigações. Por último, registra algumas considerações e provocações sobre o lugar de tal linguagem a partir da noção de uma autogestão linguística.

Em “Vozes diversas, diálogos efetivos: as políticas linguísticas, os desafios glotopolíticos e a importância na comunicação do setor público”, Ágatha Alves dos Santos busca compreender como as políticas linguísticas podem

contribuir para a construção teórico-metodológica de pesquisas a respeito de comunicação no setor público. Com o intuito de atingir esse propósito, aborda algumas reflexões e conceitos apresentados pelo professor Xoán Carlos Lages, com ênfase no termo glotopolítica.

Na relação entre governos e cidadãos, a comunicação pública não se limita a transmitir informações, configurando-se como a base para construir confiança, transparência e eficácia nas políticas do governo. A autora afirma que, ao se explorar esse jeito de se comunicar, é importante pensar no papel das políticas linguísticas nessa interação. Nesse sentido, destaca não apenas a necessidade de compreensão das políticas linguísticas mas também como sua aplicação estratégica é vital para a construção de pontes entre diferentes culturas para assegurar que a comunicação governamental seja verdadeiramente inclusiva. Por fim, defende que profissionais que atuam na comunicação em setor público, principalmente em órgãos que atendem diretamente o público ou de serviços essenciais, precisam entender sobre políticas linguísticas e a multiplicidade cultural que há na sociedade.

No texto “Ensinar ciências por meio de danças negras contemporâneas, seria a configuração de uma possível ‘Translinguagem Científica’? Uma reflexão”, Gabriel da Silva Barco escreve a respeito de sua aproximação com as práticas translíngues em perspectivas decoloniais, especialmente se baseando no trabalho de Rocha (2019). Com suporte no trabalho de Canagarajah (2017), o potencial de sua perspectiva decolonial vem à tona, ao passo que as práticas translíngues, dinâmicas e híbridas, desde sempre, “envolvem experiências de linguagens, coletivas e diversas, estrategicamente definidas em contextos sociais, culturais e político-econômico variados e que, portanto, viabilizam a resistência e a transformação frente ao pensamento autoritário e centralizador.” (Rocha, 2019, p. 23).

Tendo em vista o enfoque de a translinguagem representar a interconexão de formas (linguagens, meios e modo) de produção de sentidos que envolvem o verbal e o não verbal (García e Li Wei, 2014), a proposição didática de ensinar ciências por meio das danças negras contemporâneas se apresenta como uma prática translíngue. Essa proposição envolve a integração linguística de diferentes línguas (português, eventualmente inglês e yoruba, por exemplo) e linguagens (a linguagem científica e a dança) que participam do processo de comunicação (verbal e não verbal) abraçando a interconexão dos recursos semióticos (ao passo que a língua se corporifica através da dança) de modo intercultural - uma vez que a linguagem científica a ser ensinada advém da cultura eurocêntrica e a dança que se propõe acionar para ensiná-la advém de culturas afrodiaspóricas, como a afrobrasileira de origem yorubana.

A fim de discutir sobre decolonialidade e o conceito de translinguagem como pressupostos para o estudo do italiano como Língua de Herança em nú-

cleos familiares, IsaBella Lafratta Amado tece, no capítulo “Decolonialidade e translanguagem: pressupostos para o estudo do italiano como língua de herança em núcleos familiares”, uma breve apresentação pessoal e apresenta ideias exploradas por meio de textos teóricos e discussões feitas no curso de “Políticas Linguísticas, Translanguagem e Multiletramento Engajado em Perspectivas Decoloniais” do Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades da Universidade de São Paulo. Após essa primeira parte, estabelece uma relação entre os pontos principais de cada teoria com a abordagem de pesquisa adotada pela investigadora em seu estudo de caso. Por fim, nas considerações finais, onde a pesquisadora explora os conceitos de pensamento decolonial e translanguagem, colocando-os como premissa básica para o estudo do italiano como Língua de Herança (LH) em núcleos familiares, apontam-se as vantagens e os ganhos de uma investigação que leva em conta a pluralidade linguística e cultural dos indivíduos de uma Comunidade de Prática.

Como se observa, a pedagogia translíngue possui um caráter transdisciplinar e está vinculada à expansão de realidades, impulsionando o compromisso com a educação ampliada, libertária e emancipatória proposta por Paulo Freire. Com esse propósito, de acordo com García, Johnson e Seltzer (2017) e Hilsdorf Rocha e Megale (2021), as salas de aula devem ser compreendidas com base na metáfora da *corriente*: assim como a corrente dos rios, as aulas, apesar de seguirem uma direção, precisam acompanhar o fluxo das águas, que – à imagem da performance discente e da própria percepção docente –, prossegue seu caminho de maneira fluida.

O texto “Relembrar e refletir: notas sobre a docência” nasce das inquietações advindas do conjunto de vivências teóricas e práticas que Gabrielle Cristina Baumann Salvatto teve em 2023. Após 12 anos de trabalho com pesquisas voltadas às narrativas autobiográficas e 10 anos de sala de aula como docente de língua italiana, colocou-se como personagem principal de um texto seu. Por meio de uma escrita autorreflexiva, busca (re)percorrer os caminhos que trilhou, partindo do início da carreira docente no Centro de Estudos de Língua da rede pública estadual, passando pela Universidade Aberta à Terceira Idade (contexto sobre o qual desenvolveu sua pesquisa de mestrado), chegando à observação da transmissão transgeracional de língua e cultura de herança em um núcleo familiar, foco de sua pesquisa de doutorado e, por fim, à experiência mais recente, com estudantes do curso de Letras. Ao longo do texto, aborda ainda os anos em que trabalhou em escolas de línguas e com aulas particulares, atuando também no ensino online.

Salvatto aporta reflexões sobre lecionar italiano para um curso da terceira idade entremeadas por outras sobre sua pesquisa de mestrado, que se originou, em 2017, pela falta de políticas linguísticas e materiais de ensino voltados ao público da terceira idade, e também sobre sua pesquisa de doutora-

do, intitulada *Dai nonni ai nipoti: práticas em língua de herança*. Ao pensar a docência e promover uma lembrança reflexiva sobre sua prática, aponta um caminho de aprendizado sobre si própria e sobre as concepções de educação linguística em que acredita. “Não é a minha intenção, por exemplo, continuar a contribuir para a manutenção do sistema e do privilégio do estudo de italiano para poucos”, argumenta. Olhando para a professora que foi, reflete, ao mesmo tempo, sobre a professora que é e pensa, de maneira crítica, na professora que será.

Samara Braga Jorge, em “Educação linguística e arte: contribuições translingües para o ensino de línguas”, inicialmente discute o conceito de arte para afirmar que, independentemente de definições, Read assevera que a arte tem o potencial de enriquecer o “crescimento do aspecto individual de cada ser humano, simultaneamente harmonizando essa individualidade desenvolvida com a unidade orgânica do grupo social ao qual o indivíduo pertence” (Read, 2013, p. 9). Em uma sala de aula, ou na vida, portanto, a arte nos acompanha e nos constitui enquanto um e enquanto grupo.

Nesse sentido, a autora busca relacionar as dimensões da arte e da translíngua e, com esse objetivo, propõe a seguinte reflexão: ao designarmos como translíngua aquilo que transcende a língua do falante multilíngue (Rocha e Megale, 2023), que línguas, faladas e não faladas, empregamos diariamente para nos expressar? Será que o silêncio, o céu nublado ou um simples olhar também comunicam? Para além da língua verbal, para além da semântica e da pragmática, quais recursos utilizamos cotidianamente para nos comunicar? E quanto à arte? Ela nos comunica? E, caso afirmativo, o que ela nos transmite?

Inicialmente, o texto discute a arte como translíngua e a pertinência dos letramentos visuais para a educação linguística e a sociedade brasileira contemporânea. Em seguida, ao considerar os âmbitos individual e coletivo, explora glotopolíticas expressivas relacionadas à arte e à translíngua. Por fim, realiza uma análise sucinta das contribuições catárticas da arte e apresenta propostas práticas para integrar a arte na educação linguística, buscando enriquecer tanto o currículo quanto o repertório de vida dos estudantes, por meio de obras de arte não europeias que valorizam a perspectiva da decolonialidade.

Em “Definições decoloniais e interseccionais sobre os sujeitos da comunidade escolar de escolas públicas urbano-periféricas ou ‘Translinguajamos como queremos’ – um manifesto”, Solange Cavalcante Ferri defende que o período de recrudescimento social e de fortalecimento dos grupos de extrema direita no mundo e no Brasil, que culminaram no golpe contra a presidenta Dilma Rousseff, em 2016, e na eleição de Jair Bolsonaro, em 2018, refletiu-se de forma dramática na glotopolítica. Nesse período, o fortalecimento de lobbies armamentistas, ruralistas e religiosos resultaram em agravos contra as

diferenças, em ataques à liberdade de cátedra e estimularam atos violentos nas escolas, com lógica, ideias e léxico afins, como “Deus no comando” e o ufanismo neopentecostal e ideológico de “Brasil acima de tudo e Deus acima de todos”, pondera a autora. Na relação glotopolítica, essas manifestações na linguagem refletem a tentativa de ofuscar e neutralizar a evidência histórica das desigualdades, sendo responsáveis por apagar a natureza histórica, política e social dos fenômenos. Em vez do contexto histórico, afirma, inserem-se em nosso léxico a “superação”, a “resiliência” e a meritocracia como objetivos a serem perseguidos. A autora considera ainda que

Praticamos a translanguagem quando, na prática social e pedagógica, transitamos entre espaços simbólicos diversos através de nosso linguajar, como em: “Véi, o banguio ficou estreito – as bicha lacrarão tanto no close que só pela misericórdia de Deus”. Afinal, segundo Makalela e Silva (2023), a translanguagem é questionar a validade da visão de mundo do Norte global para descrever as formas de fazer sentido (p. 85).

No texto “Compreensão da língua local para início da integração social e econômica pela perspectiva da translanguagem”, Aline Bianca Silva propõe-se a refletir sobre a língua como um dos principais fatores para promoção da integração social das populações imigrantes e no acesso aos direitos sociais, com recorte específico para a cidade de São Paulo. Para isso, utiliza o conceito de translanguagem como guia para a reflexão.

O relatório de junho de 2023 do Acnur (Alto Comissariado da ONU para Refugiados) “Tendências Globais” revela que mais de 110 milhões de pessoas foram forçadas a deixar suas casas até o final de 2022 por guerras, conflitos e perseguições – um número sem precedentes. Desse modo, 1 em cada 74 pessoas na Terra teve de abandonar sua casa para fugir de violações de direitos humanos. A maioria das pessoas deslocadas à força provém da África. O relatório também observa que são cada vez mais reduzidas as perspectivas que os refugiados têm de encontrar soluções para a situação em que se encontram, ou seja, a situação de refúgio passa, de forma crescente, a não mais ter caráter temporário. De fato, o número de pessoas forçadas a deixar suas casas tem crescido ano após ano durante a última década e meia e se encontra no nível mais alto desde que começou a ser registrado, de acordo com o Acnur, o que reitera a urgência de análises direcionadas à formulação de políticas públicas (Farah, 2024).

A cidade de São Paulo possui mais de 11 milhões de pessoas residentes (IBGE, 2022), mantendo-se por muitos anos como o principal destino das populações imigrantes no Brasil, havendo mudança a partir de 2018, devido à chegada da população venezuelana ao estado de Roraima (DEFENDI, 2023).

De acordo com dados recentes, São Paulo conta com 394.818 imigrantes, de 190 nacionalidades diferentes, o que representa apenas 3,4% da popu-

lação paulistana (Sismigra, 2022). No que diz respeito à população venezuelana que integra esse grupo de 394.818 pessoas, representa 9.912 (Sistema Acolhedor – ACNUR, 2023). Configura-se o Brasil como o quinto maior anfitrião dessa população (R4V, 2022).

No texto “Trans-línguas das quadrilhas queer (Micro-miniaturas em curtos movimentos de sons, ruídos, pausas e silêncios)”, Lauren G anuncia sua utilização de técnicas de bricolagem para arquitetar a escrita e elabora:

Escolhi uma maneira de conduzir a regência deste texto.

Já sei, já sei, deveria ter colocado isso num prefácio,
(pras mentes mais ocupadas em manter a ordem).

Mas não é o caso.

Forçando deveras, talvez eu consiga enfiar aqui essa coisa da trans-linguagem que aprendi há pouco (bilinguismo, multilinguismo, multiletramento... coisa queer, dessa gentilha desvairada como eu, certamente).

Em seguida, elabora que a bricolagem constitui uma possibilidade de fazer ciência, um método de expressão através da seleção e síntese de componentes selecionados de uma cultura, de forma que significa um trabalho manual feito de improviso e que aproveita materiais diferentes. É um modo de investigação que busca incorporar diferentes pontos de vista a respeito de um mesmo fenômeno, para que se faça uma ciência que analisa e interpreta os fenômenos com base em olhares plurais existentes na sociedade atual, sem que as relações de poder presentes no cotidiano sejam desconsideradas, e sem que se separe objeto/sujeito de pesquisa e contexto.

Na bricolagem, não existe explicação verdadeira, conclusão do estudo ou considerações finais, pois, o conhecimento é transitório e está sempre em processo. É impossível produzir uma explicação completa sobre determinado fenômeno social, pois a complexa natureza das relações embutidas em qualquer situação não permite que isso aconteça. Por conseguinte, a bricolagem é uma produção de conhecimentos que não se finaliza, segue um processo contínuo de realimentação e entretencimento (Neira e Lippi, 2012, p. 07).

Em construções poéticas, entrelinhas, bricolagens, avisos que compõem capítulos e (em) movimentos, contribui para a ampliação da reflexão e pondera

Meu olhar crítico rompe com o reducionismo cis-hetero-norma-ativo. Exploro trans-linguagens pra manter-me viva. Multidões queer desestabilizam as coisas que pretendem permanecer dumladossó. Os itinerários são desestabilizados, libertários, emancipatórios, subvertidos, tresloucados.

Em seguida, questiona: “Não seria, este próprio meu texto, trans-língua, multi-língua? Eu mesma? E toda (minha) multidão queer?...”

Sabe-se que a abordagem translíngue surge como um potente recurso para refrear concepções reducionistas e desafiar ideologias monolíngues. Nesse contexto, em “Potenciais transformadores da translanguagem e do multiletramento engajado na educação”, Clarissa Coelho Liberali afirma que a vida nas sociedades contemporâneas é regida pela lógica monetária, que converte “todos os aspectos da existência cotidiana em ativo rentável” (Morozov, 2018, p. 33 apud Rocha, 2019, p. 8), como fruto da consolidação do neoliberalismo, que, segundo Fortes (2019), para além de uma teoria econômica, é uma política que determina comportamentos, relações e subjetividades voltados para atender as necessidades do mercado (baseadas em valores como competição, individualismo, eficiência e lucratividade). Ao mesmo tempo, as pessoas são atravessadas pela colonialidade no cotidiano. Ante esse quadro, a pesquisadora cita Ailton Krenak (2020, p. 24) para assumir seu posicionamento: “temos que parar de nos desenvolver e começar a nos envolver”. Em movimento contínuo, como professora, ciente de que a educação, atravessada pela sociedade neoliberal e colonial, pode perpetuar práticas, significados e valores efetivos e hegemônicos dessa sociedade, opta por uma abordagem translíngue, que implica “pensar fora dos espaços e tempos predeterminados e considerar as múltiplas vozes, por vezes excluídas e silenciadas” (Liberali, 2022, p. 127), com o intuito também de possibilitar a ruptura com pensamentos hegemônicos.

Segundo Welp e García (2022, p. 52), “a sala de aula translíngue contempla as várias formas pelas quais sujeitos bilíngues selecionam recursos de seus repertórios de forma estratégica para se fazer entender e para construir significados (García, 2009)”. Assim, quando não se apresenta uma língua-cultura como a única forma possível de significar, quando se consideram diferentes repertórios linguístico-culturais, contextualizados, distintos conteúdos são descentralizados, narrativas coloniais são desconstruídas e com/re/batidas, e perspectivas libertadoras regem a educação. Nesse movimento de transformação, destaca-se ainda o Multiletramento Engajado, que propõe a imersão dos sujeitos no mundo vivido, a emergência da consciência da realidade e o engajamento das pessoas na transformação do mundo, ao mesmo tempo em que são por ele transformados.

“Um rio não deixa de ser um rio porque conflui com outro rio, ao contrário, ele passa a ser ele mesmo e outros rios, ele se fortalece”: o capítulo “Confluências entre Paulo Freire e o Multiletramento Engajado”, de João Paulo de Souza Araújo, aporta ao início reflexões de Antônio Bispo dos Santos, o Nêgo Bispo, escritor, filósofo e líder quilombola piauiense, mencionado na epígrafe do capítulo, que enxerga uma contracolônização em sua perspectiva de confluência, um enfrentamento que pode e deve ressignificar a própria língua/languagem.

A proposta de Multiletramento Engajado, inspirada nos fundamentos freireanos, surge como uma resposta à necropolítica e à necessidade de repensar a educação em seu potencial de transformar e libertar. Nessa abordagem,

que combina elementos da Pedagogia dos Multiletramentos com a perspectiva crítica de Paulo Freire, intenta criar espaços de aprendizado que vão além da reprodução de conhecimentos, engajando estudantes na compreensão e transformação das condições de opressão. Dessa forma, o Multiletramento Engajado propõe uma desobediência epistêmica, reconhecendo e incluindo vozes silenciadas. A educação, nessa visão, torna-se um processo constante de desencapsulação (Liberali, 2022), fazendo emergir saberes e modos de aprendizado de cápsulas predefinidas a fim de construir um currículo que promova o “bem viver” (Krenak, 2020).

Independente da nomenclatura que se adote –estudos contra-hegemônicos, pós-coloniais, subalternos, decoloniais, epistemologias das encruzilhadas, das frestas etc.–, não há dúvidas de que são necessárias subversões epistêmicas e metodológicas para possibilitar a valorização e a incorporação de saberes, diálogos horizontais entre conhecimentos e traduções e interações interculturais, na medida em que a diversidade do mundo demanda diversidade epistêmica. (Farah, 2023, p. 213).

Como ensina Paulo Freire, “a existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo” (Freire, 2018, p. 108). A *palavra* comporta ação e reflexão — práxis, o próprio diálogo em si. *Reflexão* por si só é verborragia, “verbalismo”, não é *palavra*, é “palavreira”, como anuncia Freire (2018, p. 108); e *ação* em separado é ativismo — “ação pela ação, ao minimizar a reflexão, nega também a práxis verdadeira e impossibilita o diálogo” (Freire, 2018, p. 108).

Como se observa, a relação entre a palavra, o diálogo e a práxis deve ser baseada em uma percepção de que a existência humana não deve ser muda e silenciosa mas se potencializar em uma interação constante entre agir e refletir.

Ao considerar o cenário pandêmico e pós-pandêmico, assim como a negação, a exclusão e a indiferença sobre as temáticas ligadas à emergência climática nos currículos escolares, Rafael Alves Rocha defende, em “Uma proposta didática a partir do multiletramento engajado para a promoção da justiça social e ambiental”, a construção de um currículo não com interesses mercadológicos mas com um olhar para o ambiente e para a Terra como algo vivo, que completa a formação humana; em sua argumentação, cita Krenak, segundo o qual o bem viver situa-se em uma educação que inspire para a “abundância que a Terra proporciona como expressão mesmo da vida” (KRENAK, 2020, p. 17). Ao entender o currículo escolar como um dispositivo, ou seja, “uma rede de elementos que envolvem práticas discursivas (leis, políticas públicas, normativas) instituições, ideologias, papéis sociais, etc., [...]” (Mendes; Liberali, 2022, p. 355), e que por isso determina as relações de poder e orienta e re-

orienta as práticas pedagógicas, apresenta-se no texto uma proposta didática para o desenvolvimento da temática “emergência climática” numa perspectiva do Multiletramento Engajado (ME) proposto por Liberali (2022).

A proposta visa revelar bases sociais desiguais conduzidas pelo Norte Global, por exemplo, e situar os estudantes em suas diferentes realidades. A dialogicidade da atividade situa-se em como os problemas de ordem ambiental podem afetar o convívio e o bem viver de determinados grupos sociais historicamente excluídos da rota chamada desenvolvimento. Para isso, desenvolve-se a atividade nos três momentos do ME: imersão na realidade, construção crítica de generalizações e produção de mudança social.

No texto “Sobre o bom uso e o mau uso do texto literário no ensino médio: descolonizando a professora”, Gabriela Beatriz M. Ferro B. de Souza reflete sobre uma abordagem para ensino de literatura e da leitura do livro *A bicicleta que tinha bigodes – estórias sem luz elétrica* (2012), de Ondjaki, de modo que descreve no capítulo seu processo na sala de aula. Inicialmente recorre à reflexão sobre a relação da literatura com o pensamento decolonial proposta por Aquim Chávez, além de revisitar o crítico e professor Paulo Franchetti (2021) quando busca responder à questão a respeito de por que se deve ensinar literatura:

com o estudo de literatura se ensinaria e se aprenderia história, filosofia (Casais Monteiro dizia mesmo que o romancista é o filósofo do homem), arte (não são poucos os livros em que a arte é apresentada e discutida), formas de língua culta ao longo do tempo, psicologia (formas de comportamento e reação dos seres humanos em situações diversas) etc. Aqui se apresentaria uma singularidade da literatura: ela reuniria vários conhecimentos, uniria vários feixes de sentido que são objetos de ciência e disciplinas autônomas, como a história, a filosofia, a psicologia, a sociologia. (Franchetti, 2021, p. 28)

A autora relaciona a proposta de letramento literário que executava com variados trabalhos que havia feito ao longo de três anos e que dialogavam com as reflexões e práticas dos multiletramentos (Liberali, 2022; Abreu, Rocha e Maciel, 2021; Bevilacqua, 2013 e Rojo, 2012). Ao final, explica que suas turmas optaram por expor ao público a leitura e o diálogo do grupo com a obra selecionada e apresenta as experiências desenvolvidas, com exemplos de trabalhos elaborados. Permeia o texto uma trajetória marcada por correção de rota na prática docente e pela celebração de conseguir criar, na turma, uma imagem positiva da leitura do texto literário. No encerramento do ciclo desse relato, recorre a Alberto Manguel, intelectual argentino que reflete sobre o leitor e a busca de um leitor ideal: “*La literatura no depende de lectores ideales, sino sólo de lectores suficientemente buenos*”.

Em “A educação antirracista e o Letramento Racial Crítico: uma travessia essencial para educadores”, Jéssika Aparecida Santachiara Nascimento Santos

propõe uma análise aprofundada do Letramento Racial Crítico, fundamentado na Teoria Racial Crítica, e explora sua aplicação no contexto da educação brasileira. O objetivo central é destacar a relevância do Letramento Racial Crítico como abordagem para construir a consciência racial e promover uma compreensão crítica das questões raciais no ambiente educacional, com o intuito de, a partir da reflexão sobre o racismo estrutural, promover a desconstrução de posições racistas. Além disso, busca-se ressaltar a importância de incorporar autoras negras como protagonistas nos currículos de Língua Portuguesa, especialmente no estudo da literatura. Com efeito, essa inclusão não apenas contribui para a construção do Letramento Racial Crítico entre os estudantes como também propõe uma leitura mais diversificada do Brasil.

Santos explica que os currículos ainda são eurocêntricos e não preveem a promoção de um Letramento Racial Crítico para os estudantes. Ante esse quadro, questiona “Afinal, como oferecer uma educação em que os alunos se engajem se eles não se reconhecem naquilo que é ensinado?” e pondera que, ao desconsiderar medidas para promoção da pluralidade, do plurilinguismo, da decolonialidade e de práticas antirracistas, os currículos acabam fortalecendo dinâmicas racistas que estruturam e representam o corpus social do Brasil.

A pesquisadora cita Aparecida de Jesus Ferreira para reforçar que “é necessário trazer estas discussões para a área de línguas, pois a área de linguagem também é responsável por educar cidadãos que sejam críticos e reflexivos sobre como o racismo está estruturado na sociedade” (Ferreira, 2015, p. 36).

REFERÊNCIAS

AQUIM CHÁVEZ, Rosario. “Introdução”, In: *Pensamiento decolonial y literatura*. Versão e-book

ABREU, Marcella dos Santos; ROCHA, Cláudia Hildorf; MACIEL, Ruberval Franco (2021). Letramentos literários e translinguagem entre as ruas e as escolas do Sul Global: o slam interescolar como prática enativo-performativa decolonial. In: *Trabalhos de linguística aplicada*. Campinas, SP, v. 60, n. 3, p. 626–644, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8666350>. Acesso em: 22/11/2023.

BEVILACQUA, Raquel (2013). Novos estudos do letramento e multiletramentos: divergências e confluências. In: *Revista virtual de letras*. V.5, no.1, jan./jul.

CALVET, Louis-Jean. *As políticas linguísticas*. São Paulo: Parábola Editorial, IPOL, 2007.

FARAH, Paulo Daniel Elias; MATUCK, Artur; IOKOI, Zilda Márcia Gricoli. *Linguagens da sobrevivência: migrações, interlínguas, narrativas e representações*. Manaus

e São Paulo: EDUMA e Alexa, 2022.

FARAH, Paulo Daniel Elias; MATUCK, Artur; BORGES, Rosane. *Alterciência - proposições críticas e processos criativos*. Manaus e São Paulo: EDUMA e Alexa, 2022.

FARAH, Paulo Daniel Elias. “A gente aprende para ter felicidade na vida’: interculturalidade, políticas linguísticas, estudos subalternos, pós-coloniais, decoloniais e subversões epistêmicas” in MATUCK, Artur; FARAH, Paulo Daniel Elias; BORGES, Rosane. *Alterciência - proposições críticas e processos criativos*. Manaus e São Paulo: EDUMA e Alexa, 2022.

FARAH, Paulo Daniel Elias. Reflections on new epistemological, education and narrative horizons in Brazil: migration, refuge, multilingualism and interculturality in FARAH, Paulo Daniel Elias; DANTAS, Sylvia. *Resignifying Cultural Contact: Experiences and Perspectives from Brazil*. NY: Springer, 2024.

FARAH, Paulo Daniel Elias. *Subversões epistêmicas e metodológicas nos estudos sobre a África do século VII ao XIV: uso de fontes escritas e orais em árabe e outras línguas não-indo-europeias para o fortalecimento de uma historiografia não-eurocêntrica e anti-colonial*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em História Social/FFLCH/USP, 2023.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Narrativas Autobiográficas de Professoras/es de Línguas na Universidade: Letramento Racial Crítico e Teoria Racial Crítica.. In: Aparecida de Jesus Ferreira. (Org.). *Narrativas Autobiográficas de Identidades Sociais de Raça, Gênero, Sexualidade e Classe em Estudos da Linguagem*. Campinas: Pontes Editores, 2015, v. 1, p. 127-160.

FORTES, O. B. S. *Neoliberalismo e a educação contemporânea: professores de inglês entre a criticidade, a neutralidade e a censura*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

FRANCHETI, Paulo (2021). *Sobre o ensino de literatura*. São Paulo: UNESP.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GARCÍA, O.; JOHNSON, S.I. & SELTZER, K. *The Translanguaging Classroom: Leveraging Student Bilingualism for Learning*. Caslon, 2017.

HILSDORF ROCHA, C.; MEGALE, A. H. *Translinguagem e seus atravessamentos: dos entendimentos conceituais e das possibilidades para decolonizar a educação linguística contemporânea*. In *SciELO Preprints*, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1678-460x202151788>.

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

KRENAK, A. *Caminhos para a cultura do Bem Viver*. Organização Bruno Maia. *Cultura do bem viver*, 2020. Disponível em: <<https://www.biodiversidadla.org/Recomendamos/Caminhos-para-a-cultura-do-Bem-Viver>>. Acesso em: 10 mar 2024.

LAGARES, Xoán Carlos. *Qual política linguística? Desafios glotopolíticos contemporâneos*. São Paulo: Parábola, 2018.

LIBERALI, Fernanda Coelho. “Multiletramento Engajado para a prática do bem viver”. *Linguagem em (Dis)curso*, vol. 22, nº1. Tubarão, SC. pp. 125-145, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-4017-220109-8421>, acesso em 14/11/2023.

MANGUEL, Alberto. Notas para la definición de un lector ideal. In: MANGUEL, Alberto (2006) *Nuevo elogio de la locura*. Buenos Aires: Emecé Editores. p. 39-44.

MENDES, M. R.; LIBERALI, F. C. Multiletramento engajado como possibilidade para a justiça curricular. *Revista da ABRALIN, [S. l.]*, v. 21, n. 2, p. 351–378, 2022.

MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje, *Epistemologias do Sul*. Foz do Iguaçu/PR, 2017, p. 12-32. Disponível em <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/view/772>. Acesso em 28 ago. 2024.

NEIRA, M. G., LIPPI, B. G. (2012) *Tecendo a colcha de retalhos: a bricolagem como alternativa para a pesquisa educacional*. Educação e Realidade, Porto Alegre, vol. 37, n. 2, p. 607-625, maio/ago. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em 10/09/2024.

ONDJAKI. *A bicicleta que tinha bigodes- estórias sem luz elétrica*. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

READ, H. *A educação pela arte*. 2ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

ROCHA, C. H. “Educação linguística na liquidez da sociedade do cansaço: o potencial decolonial da perspectiva translíngue”. *D.E.L.T.A.*, 2019, vol.35, n. 4. p.1-39.

ROCHA, C. H; MEGALE, A. *Translinguagem e seus atravessamentos: da história, dos entendimentos e das possibilidades para decolonizar a educação linguística contemporânea*. In: DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada, vol. 39, n. 4, 2023.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p.11-31.

SISMIGRA - Sistema de Registro Nacional. Departamento da Polícia Federal - Ministério da Justiça e Segurança Pública do Brasil/OBMigra.Tabulação Observatório das Migrações em São Paulo - NEPO/UNICAMP. Disponível em:<<https://www.nepo.unicamp.br/observatorio/bancointerativo/numeros-imigracao-internacional/sincre-sismigra/>>. Acesso em 14 dez 2023.

TEIXEIRA, Aluno Maíra Coutinho. *O retorno daqueles que nunca estiveram aqui: o “fazer viver” e o “deixar morrer” do manejo da saúde mental de crianças migrantes venezuelanas sobreviventes de violência sexual na cidade de Boa Vista*

- RR. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2024.

WELP, A.; GARCÍA, O. "A pedagogia translíngue e a elaboração de tarefas na formação integral do educando brasileiro". *Ilha do Desterro*, vol. 75, nº 1. Florianópolis. p. 47-64, 2022.

Seção I

Políticas linguísticas e glotopolítica

Bilinguismo, políticas linguísticas e translinguagem: reflexões comparativas entre as realidades do guarani paraguaio e do tupi-potiguara

Dherek Rinaldi Cabral

Este ensaio pretende fazer uma comparação sucinta entre as glotopolíticas ou políticas linguísticas vigentes para duas línguas da família tupi-guarani faladas na América do Sul: o guarani, língua oficial na República do Paraguai e também falado em diferentes variedades na Bolívia, na Argentina e no Brasil, e o tupi-potiguara, falado no estado da Paraíba, no Brasil, ainda sem status de oficialização em nenhum município, embora oficialmente presente na paisagem linguística e no currículo das escolas indígenas municipais e estaduais de três municípios do litoral norte da Paraíba, nas imediações das Terras Indígenas Potiguara, Monte-Mor e Jacaré de São Domingos.

O povo indígena Potiguara do estado da Paraíba constitui uma população de cerca de 20 mil pessoas (Censo 2022) e tem empreendido um processo de revitalização linguística que já dura mais de vinte anos. Após um curso de formação de monitores bilíngues e a inserção da língua nas escolas indígenas dos municípios paraibanos de Baía da Traição, Marcação e Rio Tinto, o uso da língua tupi-potiguara vem se intensificando e já conta com uma pequena comunidade de neofalantes ativa em encontros presenciais e virtuais de diferentes contextos. A antiga língua dos Potiguara foi registrada por escrito por missionários e viajantes europeus ao longo dos séculos XVI e XVII, porém os documentos mais importantes para a sua revitalização são as Cartas dos Camarões, como é chamado o conjunto de cartas trocadas por indígenas Potiguara no contexto do conflito entre portugueses e holandeses na costa do atual Nordeste brasileiro. Conhecidas desde o século XIX, foram sendo traduzidas aos poucos e sempre serviram de referência para o processo de vitalização da língua. Descreveremos as políticas linguísticas vigentes para o tupi-potiguara mais adiante.

Dentre os motivos para a retomada da língua tupi-potiguara, colocamos em primeiro lugar os direitos linguísticos da população. No ano de 2007 foi aprovada a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas, segundo a qual “os povos indígenas têm o direito de revitalizar, utilizar, desenvolver e transmitir às gerações futuras suas histórias, idiomas, tradições orais, filosofias, sistemas de escrita e literaturas, e de atribuir nomes às suas comunidades, lugares e pessoas e de mantê-los.” Essa, porém, é uma conquista recente. Na atual realidade brasileira, fruto da violência colonial, vem ocorrendo há séculos a tendência para a substituição linguística, isto é, pro-

cesso em que uma comunidade de falantes, voluntária ou involuntariamente, vai deixando de falar suas línguas originais, substituindo-as por línguas dominantes. Nota-se, então, de maneira global, uma diminuição na diversidade linguística do planeta. A perda de diversidade linguística, de acordo com Evans (2009), está associada à perda dos ecossistemas e da relação humana com a biodiversidade. Dessa forma, a substituição linguística também reflete perdas de conhecimento tradicional relativos à natureza do local onde aquela língua é falada, assim como de elementos culturais intrínsecos aos falantes, inclusive daqueles exclusivos de um povo. A perda linguística é, de certa forma, ao mesmo tempo causa e consequência da perda da biodiversidade e da diversidade cultural do planeta, intimamente relacionadas à intensificação dos processos de urbanização, industrialização e globalização.

Cabe perguntar, antes de aprofundar-nos na reflexão, qual seria a terminologia ideal para o processo que vem ocorrendo entre os Potiguara. A linguística geralmente usa o termo genérico revitalização. O linguista israelense Zuckermann (2020), em seus estudos sobre o hebraico moderno e a língua barngarla (falada na Austrália), reserva o termo *revitalização* para processos de recuperação de línguas que ainda possuem falantes nativos, mas que perdem falantes nas gerações mais novas ou que passaram por um período de proibição ou perseguição que tenha gerado uma quebra geracional. O linguista prefere o termo *revival*, traduzido como *ressurreição* ou *renascimento*, para as línguas como o barngarla e o tupi-potiguara, que passaram por um período sem falantes nativos e que voltaram a ser faladas por meio de iniciativas educacionais em um contexto decolonial de reafirmação das identidades nativas e originárias diante de Estados que se supõem e se propõem monolíngues na língua do colonizador, como a Austrália e o Brasil. Ainda na perspectiva decolonial, a linguista Altaci Rubim, indígena Kokama, professora da UnB e atuante no Departamento de Línguas e Memórias do Ministério dos Povos Indígenas, propõe o termo *vitalização*, eliminando o sufixo *-re*, partindo da noção de que essas línguas, ainda que tenham ficado sem falantes nativos, não podem ser consideradas mortas nem extintas, pois seguiam vivas na memória, nos lembrantes, nos sonhos, na comunicação com os ancestrais, nos cantos e no léxico de outras línguas. Essa ideia está intimamente ligada ao conceito de língua-espírito proposto pela professora (RUBIM, 2020).

O uso da língua (re)vitalizada entre os Potiguara, porém, encontra alguns desafios, como a falta de materiais didáticos, que vem gradualmente sendo superada à medida que novos materiais vão surgindo, e a necessidade de vocabulário cotidiano e terminologia, ou seja, de palavras que estavam ausentes nos documentos coloniais escritos na língua brasílica ou língua tupi antiga, base principal para o reavivamento da língua tupi-potiguara como uma língua falada no século XXI. Como o registro escrito de uma língua não abrange todas as palavras existentes e a passagem dos séculos criou uma série de novos con-

textos culturais, políticos, sociais e educacionais para a realidade dos Potiguara, faz-se necessário o uso de neologismos, ou seja, criações lexicais (ALVES, 1990) para suprir a necessidade de tradução de conceitos expressos em língua portuguesa que ainda não possuem equivalentes na língua tupi-potiguara.

Atualmente, mais de vinte anos depois do início da revitalização, uma nova geração de professores, com ajuda da tecnologia e de conhecimentos adquiridos nas suas universidades de origem, vem buscando adaptar o ensino da língua na escola indígena para a realidade atual, buscando preencher as lacunas e desafios enfrentados pelos professores nas últimas duas décadas. Entre os recursos utilizados, estão a metodologia comunicativa, o uso de gêneros textuais digitais como *lives*, *memes* e *gameplays*, a escrita criativa e a tradução. A ampliação do escopo de gêneros textuais produzidos diretamente em tupi é um fator de expansão da língua, essencial para qualquer projeto de revitalização, pois, como língua viva, o tupi deve ser capaz de expressar os mais diversos contextos da realidade de seus novos e potenciais falantes, inclusive aqueles contextos relativos ao mundo virtual. Citamos como exemplo dessa prática um diálogo do material didático tupi-potiguara Kuapa (2023), em que entre as brincadeiras preferidas das crianças Potiguara insere-se também o jogo eletrônico Free Fire.

No que se refere a uma política linguística vigente, nos termos de Lagares (2021), a posição do Estado em relação à língua tupi-potiguara geralmente se restringe à área da educação, em que se insere a língua na escola. No entanto, problemas estruturais como falta de professores, falta de materiais didáticos e falta de apoio em outras áreas da política linguística mostram de certa forma uma inação do Estado. Largo foi e ainda é o caminho para a conquista dos direitos básicos da população Potiguara, passando por conflitos de terra, assédio de empresários e monocultores de cana-de-açúcar, poluição ambiental e dificuldades em transporte e educação. Nesse sentido, a luta pela língua se coloca como parte da luta pelo território. Na visão de Calvet, o termo política linguística se refere exclusivamente a ações estatais. O processo dos Potiguara, porém, se insere num contexto maior de luta por direitos que muitas vezes não pode simplesmente esperar do Estado atitudes em relação à língua. Como isso seria possível se justamente o Estado brasileiro (e anteriormente a ele, o Estado colonial português) foi o responsável pela perseguição à língua e pela imposição do português? Por isso, a grande maioria das políticas linguísticas indígenas no Brasil se fazem mais *apesar do* Estado do que com apoio dele. Novas perspectivas, porém, vêm ganhando espaço, especialmente com o surgimento do Ministério dos Povos Originários, em 2023. O que queremos dizer com as afirmações anteriores, porém, é que a atitude de política linguística é, pelo menos no caso Potiguara, como vimos nos exemplos anteriormente citados, uma militância de dentro das aldeias, por vezes individual e solitária de professores, ecólogos, turismólogos e ativistas da língua que querem ver sua

língua ocupando espaço. No contexto de língua vitalizada que é, o Potiguara não é nem pode ser encarado de um ponto de vista utilitário, mas como um marcador de identidade. Identidade que foi perseguida e punida com violência física e tortura nos tempos em que a Companhia de Tecidos Rio Tinto dominava o território.

Os relatos de visitantes do SPI (Serviço de Proteção ao Índio) que ocorreram naquele período, por exemplo, partindo de uma visão estereotipada dos indígenas, falavam em “aculturação” e desaparecimento da cultura indígena. Há inclusive contestações ao relatório do SPI de 1913 que classificou os Potiguara como monolíngues. Relatos de anciãos indicam a presença de lembranças àquela altura, mas a proibição por parte da Companhia não haveria permitido a possibilidade de registro. É nesse contexto de enfrentamento e retomada, a partir de contatos com outros povos do Nordeste e de outras regiões do país, que começam a florescer (ou reflorescer) elementos que hoje marcam a identidade Potiguara, como o Toré, o artesanato e a língua. Nesse sentido, ressalta-se a importância de que o processo de garantia dos direitos linguísticos da população Potiguara se faça num contexto de protagonismo indígena. É com professores e linguistas indígenas, especialmente, que as necessidades de políticas linguísticas podem ser atendidas de uma maneira mais adequada, dentro do contexto da conquista e da garantia de direitos.

Se comparamos a situação dos municípios em que se localizam as Terras Indígenas habitadas pelos Potiguara com a situação da língua guarani na República do Paraguai, temos uma disparidade política muito grande. O guarani é língua oficial em nível nacional e vem ganhando espaço na paisagem linguística do país nos últimos anos. No entanto, é necessário considerar que a oficialização de uma língua indígena no país não significa necessariamente a garantia dos direitos linguísticos das populações indígenas. Primeiramente porque o guarani não é falado apenas pela população indígena, ou seja, a posição do Estado em relação à língua é mais de um nacionalismo linguístico, em que o guarani representaria a identidade da nação paraguaia, como elemento diferenciador dos outros países vizinhos.

De acordo com a Ley de Lenguas de 2011, *“El idioma guaraní deberá ser objeto de especial atención por parte del Estado, como signo de la identidad cultural de la nación, instrumento de cohesión nacional y medio de comunicación de la mayoría de la población paraguaya.”* A sobrevivência do guarani no país se deve tanto ao relativo isolamento ao qual o Paraguai esteve submetido, distante da administração colonial mais efetiva (centrada em Buenos Aires e Lima), quanto a uma resistência da população a diversos períodos de proibição.

Desse modo, de certa forma, a oficialização do guarani no Paraguai traz maior visibilidade para a diversidade linguística do país e do continente, e o estabelecimento de uma Secretaria de Políticas Linguísticas, algo que ainda não ocorreu em outros países da região. Como língua oficial, vem passando pelo

processo de planejamento linguístico, que envolve a criação de terminologia e pelo planejamento de status ou *Statusplanung* (Kloss apud Lagares). Ainda que bastante difundida pela população, o status do guarani ainda é muito diferente do status do espanhol. Embora relativamente presente nos meios populares de comunicação e na paisagem linguística, o guarani ocupa espaços diferentes do espanhol no que se refere a gêneros textuais, contextos e conteúdos. A situação, mais de que bilinguismo, é de translinguagem, mas, por outro lado, em que medida o uso das línguas em um contexto ou em outro não reflete uma visão eurocêntrica e colonial de um *lugar* próprio para o guarani, geralmente ligado às classes populares, à vida rural e ao folclore?

O jornal *El Popular*, por exemplo, publica suas notícias sensacionalistas em castelhano, ainda que com muitas palavras em guarani. Piadas podem aparecer totalmente em guarani. Anúncios governamentais e avisos de falecimento, geralmente só em castelhano. As grandes livrarias de Assunção geralmente reservam aos livros em guarani uma pequena prateleira, quando os há. Nos shoppings, quem pergunta por livros em guarani nas livrarias geralmente recebe um olhar de estranheza, enquanto não é difícil encontrar livros infantis em inglês, tendo em vista um outro bilinguismo. Nesse sentido, o caminho da normalização ou do planejamento de status para o guarani ainda é largo. Por outro lado, militantes da língua guarani costumam condenar os usos do chamado *jopará*, nome originado de um prato de comida e que pode ser traduzido como “misturado”. Jopará se refere ao uso linguístico das duas línguas sem uma fronteira muito clara entre ambas. Seria então um caso de translinguagem?

Assim, em termos glotopolíticos, o Paraguai avançou em reconhecer um idioma falado pela maioria da população como língua oficial, porém não muito foi feito no sentido de romper-se com os estigmas em relação aos usos da língua, em que ao mesmo tempo que seria importante educar e dar o exemplo no sentido de mostrar que o guarani pode ocupar diferentes espaços a partir de seu uso em diferentes gêneros textuais (rótulos de produtos, aulas universitárias, manuais de eletrodomésticos e programas de televisão), também se faz necessária uma conscientização no sentido de não enfrentar a situação translingue com um punitivismo normativo. Já que são reconhecidas uma língua e outra, por que então forçar que em seu uso sejam apenas *ou* uma *ou* outra?

Segundo dados da Secretaria de Políticas Linguísticas do Paraguai, o guarani é compreendido por cerca 77% da população do país. Outros doze idiomas nativos, além do guarani, são falados no país, pertencendo a cinco troncos linguísticos diferentes. Um deles é isolado. Se contabilizadas as línguas de imigração, mais de trinta línguas são faladas. Tem-se então, nesses casos, situações trilingues, multilingues, de modo geral. Qual glotopolítica pode ser feita?

Comparando ambos os contextos, então, temos no Paraguai uma língua falada, compreendida e usada por grande parte da população, porém com um

status linguístico diferente da língua do colonizador, enquanto na Terra Indígena Potiguará, devido a séculos de contato violento com o colonizador, a língua desapareceu do uso cotidiano, tendo ficado restrita ao léxico remanescente na língua dominante e à comunicação com o sagrado. Para os Potiguará, o desafio maior é reimplantar a língua no uso cotidiano, o que tem sido feito muitas vezes por meio de uma aguerrida militância de professores e profissionais indígenas, enquanto no guarani, o trabalho pela língua realizado por instituições como a Academia da Língua Guarani e o Ateneu de Língua e Cultura Guarani ocorre no sentido da normalização linguística, processo ao qual Lagares se refere como planejamento de status. Em ambas as situações, temos o reflexo do colonialismo, em que a língua nativa sofreu proibições, perseguições, em que as respectivas metrópoles após um processo de bilinguismo de substituição, impuseram suas línguas como parte de um processo de dominação e exploração. A reflexão sobre os processos coloniais e decoloniais relacionados à(s) língua(s) no Paraguai e no Brasil refletem discussões importantes sobre glotopolítica e translanguagem que a academia e os falantes vêm desenvolvendo, sendo cada vez mais necessária uma ciência linguística comprometida com a busca por uma sociedade mais igualitária com garantia dos direitos linguísticos.

REFERÊNCIAS

- ALVES, I. M. O conceito de neologia: da descrição lexical à planificação linguística. *ALFA: Revista de Linguística*, São Paulo, v. 40, 2001. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3992>. Acesso em: 01 nov. 2023.
- ARAÚJO, R. *Tupi Potiguará Kuapa: Conhecendo a língua tupi potiguará*. Paraíba: Secretaria de Estado da Educação, 2023.
- ANCHIETA, J. *Arte de gramática da língua mais usada na costa do Brasil*. Coimbra: Antônio de Mariz, 1595.
- BARBOSA, A. Lemos. *Curso de tupi antigo: gramática, exercícios, textos*. 1956.
- CALVET, Louis-Jean. *As políticas linguísticas*. São Paulo: Parábola Editorial, IPOL, 2007.
- CHOI, Jinny K. Language attitudes and the future of bilingualism: The case of Paraguay. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, v. 6, n. 2, p. 81-94, 2003.
- LIBERALI, Fernanda Coelho; MEGALE, Antonieta. Alfabetização, letramento e multiletramentos em tempos de resistência: por que importa? In: LIBERALI, Fernanda Coelho; MEGALE, Antonieta (orgs.). *Alfabetização, letramento e multiletramentos em tempos de resistência*. Campinas: Pontes, p. 59-74, 2019.
- PENNER, Hedy. La ley de lenguas en el Paraguay: ¿ un paso decisivo en la oficia-

lización de facto del guaraní?. *Signo y seña*, n. 30, p. 108-136, 2016.

RUBIM, Altaci. A vitalização da língua Kokama além das fronteiras entre o Brasil e Peru. *Cadernos de Linguística*, v. 1, n. 3, p. 01-18, 2020.

SAVEDRA, Mônica Maria Guimarães; PEREIRA, Telma Cristina de Almeida Silva; LAGARES, Xoán Carlos (org.). *Glotopolítica e práticas de linguagem*. Niterói: EdUFF, 2021.

Historiografia do ensino de língua e glotopolítica: relações conceituais e práticas

Lívia Gouvêa de Carvalho Moura

INTRODUÇÃO

Xoán Lagares, no texto “Uma leitura da ‘Defesa da Glotopolítica’” (2021), realiza uma revisão bibliográfica sobre o conceito de glotopolítica ao longo de sua história até chegar ao artigo-manifesto “Defesa da glotopolítica”, de Guespin e Marcellesi (1986), que considera seminal no desenvolvimento de uma abordagem glotopolítica das relações linguísticas. O autor traça os usos dessa palavra e as adoções dela por parte de diversos autores e áreas do conhecimento, para, então, expor as definições de Guespin e Marcellesi e, de certa forma, endossá-las com sua leitura, partindo do seguinte:

Guespin e Marcellesi reivindicam o termo *glotopolítica*, em vez de locuções como *política linguística* ou *planejamento linguístico*, para referir toda e qualquer ação sobre a linguagem, nos mais diversos âmbitos e níveis, sem pretender tornar obsoletos os termos *planejamento* ou *política linguística*, mas deixando explícito que toda decisão sobre a linguagem tem “efeitos glotopolíticos” (Lagares, 2021, p. 52).

Conforme a leitura de Lagares, o ponto fundamental sobre esse texto, que deságua nas proposições realizadas por seus autores, é que a língua é inerentemente social e não se separa de suas dinâmicas sócio-históricas, afinal, “toda medida que afeta a distribuição social da palavra, mesmo que seu objetivo não seja a linguagem em si, afeta a situação glotopolítica” (Guespin; Marcellesi, 1986, p. 15 *apud* LAGARES, 2021, p. 54).

Todos os fatos sociais, históricos, culturais e políticos possuem efeitos sobre a língua, e uma Linguística engajada e consciente do seu papel enquanto mais uma agente modificadora das realidades linguísticas não deve perder isso de vista. Nesse sentido, Lagares divide as ideias de *práticas glotopolíticas*, *modelo de ação glotopolítica* e de *análise da prática glotopolítica*.

O primeiro conceito compreende todas as ações e dinâmicas com efeitos glotopolíticos, sejam políticas linguísticas no sentido mais estrito ou quaisquer outras, que podem se dividir entre políticas liberais e políticas dirigistas. Já o modelo de ação glotopolítica diz respeito ao regime de ação e intervenção sobre a língua e a linguagem, sendo que os autores defendem que deve ser implementado o modelo de autogestão linguística, onde as pessoas falantes de uma língua têm poder decisório sobre ela, em constante diálogo entre diversos atores sociais envolvidos nesse processo.

Já por análise de prática glotopolítica, Lagares entende que seja a pesquisa em glotopolítica, cujo elemento central

haveria de colocar, então, o estudo do modo como se constitui um sistema de intervenção sobre a linguagem (sobre a língua, os falares e os discursos), através de qual hierarquia de instâncias, com quais modos de difusão. Em mercados linguísticos em que opera certa autorregulação seria preciso identificar os instrumentos ideológicos de que se serve o liberalismo para tornar legítima a dinâmica da dominação linguística e cultural (Lagares, 2021, p. 55)

Tendo estas definições e reflexões em mãos, o objetivo deste ensaio é entender como o conceito de glotopolítica, definido como toda possível intervenção sobre a língua, consciente ou não, se relaciona com o empreendimento de uma historiografia do ensino de língua realizada sob o quadro teórico-metodológico da Historiografia Linguística.

Para isso, primeiro precisamos entender o que a área diz a respeito desse tipo de historiografia. Então, na seção a seguir faremos a revisão bibliográfica de alguns textos que expõem reflexões e diretrizes para uma historiografia do ensino de língua. Destinchando as ideias e objetivos desta prática, poderemos entender sua relação com o conceito de glotopolítica.

A HISTORIOGRAFIA DO ENSINO DE LÍNGUA: OBJETOS, OBJETIVOS E MÉTODOS

A Historiografia Linguística como disciplina conta com diferentes propostas de modelos para a prática historiográfica, considerando as especificidades do desenvolvimento das ciências da linguagem em relação a outras ciências, visando narrar e interpretar a história da Linguística de modo sistemático e crítico.

Tais propostas são delineadas e discutidas no domínio da meta-historiografia linguística por teóricos como Pierre Swiggers, um dos institucionalizados da HL em nível internacional, cujos postulados teórico-metodológicos são altamente difundidos por pesquisadores da área, e Cristina Altman e Ronaldo Batista, para citar duas grandes referências da HL no Brasil. Nesses textos, além de análises acerca das práticas historiográficas realizadas na linguística, os autores elencam processos e modelos de análise para a reconstrução da história do que se chama de pensamento linguístico — que seriam reflexões e investigações sobre língua e linguagem, sob quaisquer formalizações deste conhecimento.

Swiggers (1989, 2010), ao delinear sua própria proposta — a que geralmente chamamos de “modelo de camadas” —, chama-nos a atenção ao dizer que a historiografia linguística realizada até então tinha sido muito conven-

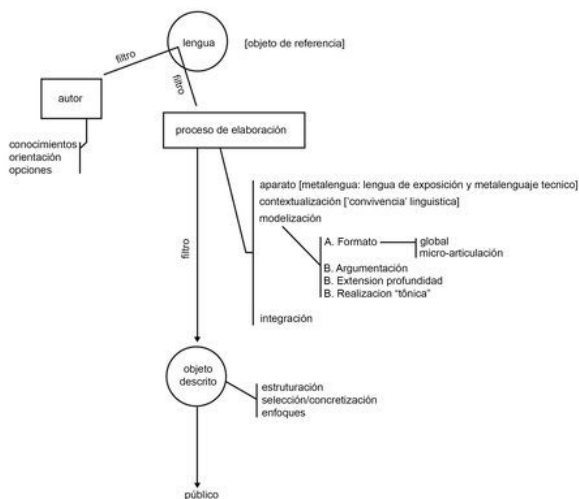
cional ao reconstruir essa história. Para ele, apoiamo-nos em “grandes textos do passado” com muita frequência, excluindo produções consideradas menores como gramáticas escolares, dicionários práticos, informações encontradas em enciclopédias e trabalhos gerais de referência. No entanto

[...] as fontes consideradas “marginais” frequentemente iluminam o background institucional, ideológico e pessoal das ideias e das teorias linguísticas. Neste caso, frequentemente atingimos o estado emergente das ideias e modelos, assim como as autoavaliações “escondidas”, ou as reflexões sobre as práticas científicas que nunca são encontradas nas fontes canônicas publicadas. (Swiggers, 2010).

O autor também destaca a importância desses materiais “marginais” para compreender diferentes tipos de interesses da produção linguística (como documentar e preservar uma língua em processo de extinção, estabelecer normas para uma língua, explicar mudanças, teorizar sobre seu funcionamento e assim por diante) e estabelecer ligações com atividades socioculturais, como planejamento linguístico, por exemplo, ou práticas extralinguísticas como o desenvolvimento de inteligências artificiais.

Mais tarde, no texto “Historiografia da gramática didática: notas metodológicas com referência à (história da) gramática espanhola e francesa”¹, de 2012, Swiggers propõe um esquema próprio para a análise de materiais pedagógicos, considerando os processos e influências específicos que sofre a produção desse tipo de texto:

Figura 1: Esquema do modelo de análise



Fonte: Swiggers, 2012, p. 23 (reprodução)

1 No original: *Historiografía de la gramaticografía didáctica: apuntes metodológicos con referencia a la (historia de la) gramática española y francesa.*

Para Swiggers, a criação de uma gramática didática para ensino de língua envolve três fatores em interação: o autor, o contexto e o processo de elaboração. Nessa ordem, os fatores funcionam como filtros entre a língua falada, objeto de referência, e a língua da gramática, o objeto descrito, que é apresentado conforme uma estrutura escolhida, selecionando e dando ênfase a aspectos e unidades estruturais, funcionais e discursivas da língua conforme o objetivo desse material.

Segundo o autor, a língua descrita na gramática como instrumento de ensino-aprendizagem pode revelar o pensamento linguístico de seus autores e o que consideram fundamental na aprendizagem de um idioma, seja materno ou estrangeiro. Essa proposição segue a linha de pensamento de Auroux (1992), autor também importante na HL e essencial na reflexão sobre gramatização da língua, que afirma ser a gramatização o processo de *instrumentalização* de uma língua, principalmente quando a gramática em questão possui fins pedagógicos.

Nesse sentido, no texto “História e historiografia do ensino do francês: modelos, objetos e análises”², de 1990, Swiggers desenha um quadro teórico-metodológico para a análise de materiais pedagógicos, descrevendo três objetivos diferentes, associados aos seus respectivos modelos de historiografia que, por sua vez, determinam suas respectivas técnicas de observação.

O primeiro objetivo delimitado por Swiggers é o de analisar como o ensino de língua e, conseqüentemente, a produção de materiais pedagógicos, se relaciona com diferentes concepções teóricas acerca da ideia de língua e linguagem, além de políticas públicas de ensino. A este objetivo se alia o modelo progressivo e cumulativo de historiografia, que consiste em estabelecer uma narrativa sobre a história da elaboração de técnicas de ensino e materiais pedagógicos, além de explicar as relações entre uma ciência dita “pura” (a produtora de conhecimento) e uma ciência “aplicada” (receptora desse conhecimento). A técnica de observação para esse caso seria, então, a análise filosófico-cultural, que considera a língua tanto um conhecimento em si quanto um veículo de conhecimento. Nesse sentido, entendemos que esse tipo de análise favorece a compreensão da adoção e recepção de determinadas teorias linguísticas para o ensino de língua, atualizadas em práticas pedagógicas, ao passo em que elas podem atender a determinados interesses gerais do projeto de ensino-aprendizagem vigente.

O segundo objetivo seria reconstruir a história da didática do ensino de língua, a que se alia o modelo estrutural-formal de historiografia: narrar a história das práticas pedagógicas em relação aos seus agentes e à produção, circulação e recepção de materiais didáticos. A técnica de observação para esse fim seria, então, a análise do conteúdo descritivo, considerando os aspectos da língua selecionados para o ensino-aprendizagem e os modos de descrição.

2 No original: *Histoire et Historiographie de l'enseignement du français: modèles, objets et analyses*.

Com isso, entende-se que essas escolhas no processo de elaboração desses materiais estão em consonância com uma certa ideia de ensino de língua que pauta as práticas pedagógicas de determinado tempo.

O terceiro objetivo é o de contextualizar o ensino-aprendizagem de língua acerca de suas motivações, procurando compreender a relação entre a ideia de ensino de língua de uma época e a cultura que a circunscreve. A esse objetivo, alia-se um modelo sociológico de historiografia, que busca narrar o contexto sócio-histórico do objeto de análise. Esse modelo determina uma análise dos diferentes grupos sociais relacionados ao ensino de língua, levando em conta também as políticas públicas de ensino que subjazem à produção dos materiais e as dinâmicas sociais e culturais que a envolvem.

Uma sistematização e aplicação das ideias de Swiggers (1990) expostas acima foram realizadas por Ronaldo Batista, em seu artigo de 2019 intitulado “Ensino de língua, livros didáticos e história: relações vistas pela historiografia da linguística”, em que o autor evoca tais diretrizes de Swiggers para defender uma historiografia do ensino de língua por meio do quadro teórico-metodológico da HL.

Nesse texto, o autor enfrenta o seguinte problema: como é possível submeter a produção de livros didáticos e outros aspectos do ensino de língua, como diretrizes educacionais e práticas pedagógicas, a um exame crítico sob a perspectiva da Historiografia Linguística, a fim de reconstruir e pensar a história do ensino de língua — e, mais especificamente, o ensino de língua portuguesa no Brasil.

Entendendo a Historiografia Linguística como a área que se ocupa da história das ideias linguísticas, Batista defende que o rol de objetos de estudo desse campo teórico-metodológico também contempla o conhecimento produzido para fins pedagógicos. Para o autor, essas produções estão inscritas no tempo e numa dimensão social e, para além de refletirem tensões, continuidades e descontinuidades na produção e circulação de ideias linguísticas, tais materiais funcionam como veículo de legitimidade e estabelecimento de uma tradição de conhecimento.

Sendo assim, com sua análise, Batista demonstra e propõe que se examinem principalmente os livros didáticos de ensino de língua, selecionando capítulos que evidenciem o discurso e as teorias linguísticas que o subjazem, como as apresentações ou manuais dedicados ao professor. Também deve-se relacionar esse discurso com documentos oficiais que elencam diretrizes para o ensino de língua (como os PCNs, à época, ou a BNCC, hoje), além das tendências teóricas do momento histórico em que se insere a publicação e adoção de determinado livro.

O autor defende que, ao fazer isso, podemos ter uma compreensão mais clara não apenas da nossa tradição de conhecimento linguístico em interação com as perspectivas políticas de uma sociedade, mas também dos caminhos tomados pela educação em uma nação.

No artigo “Para uma história da didática do ensino de línguas pela perspectiva da Historiografia Linguística”, também de 2019, Neusa Bastos e Ronaldo Batista realizam um manifesto em favor da história do ensino de línguas sob o quadro teórico-metodológico da HL. No texto, os autores fazem considerações acerca dos objetivos da historiografia do ensino de línguas bastante parecidas com as do texto de Batista (2019), inclusive partindo também de Swiggers (1990), e defendem:

Uma das considerações meta-historiográficas feitas desde a década de 1990 é a de que o historiógrafo das ideias linguísticas deve transcender, se pretende uma análise interpretativa de fôlego, as histórias da linguística tradicionais. Uma historiografia renovada analisa teorias e práticas de circulação de ideias inseridas em um contexto histórico e intelectual. A esse posicionamento se adiciona a análise de fontes não canônicas e a correlação de parâmetros internos e externos pertinentes a cada documento histórico (p. 68).

Para Bastos e Batista, os materiais didáticos materializam concepções de língua e do ensino de língua, pois são sempre sustentados por uma perspectiva teórica que fundamenta as lições que pretendem ensinar uma língua, seja materna ou estrangeira. Essas concepções são reveladas por diferentes dimensões de observação desses materiais: por meio das metodologias de ensino adotadas, pelas maneiras com que a língua é descrita nesses materiais, pelo discurso presente nas introduções e prefácios, pelas orientações didáticas ao professor e pelas referências bibliográficas.

Levando isso em consideração, os autores defendem uma ampliação do escopo de objetos da HL, na medida em que examinar e contextualizar historicamente objetos e práticas de ensino, vinculando-os a demandas e dinâmicas sociais e intelectuais de uma época, pode nos ajudar a escrever e interpretar não somente a história da didática do ensino de línguas, mas também a história das ideias linguísticas.

Na esteira de textos que buscam refletir sobre as práticas historiográficas na linguística, temos o artigo “Retrospectivas e perspectivas da historiografia da linguística no Brasil” (2009), de Cristina Altman. No início de seu texto, a autora reflete longamente sobre o escopo dos objetos de estudo da historiografia, afirmando (p. 116-117):

Estabelecer o escopo das ciências da linguagem, e da sua historiografia, a partir do trabalho de Schlegel (1808), ou de Saussure (1916), ou de Bloomfield (1933), ou mesmo de Chomsky (1957), é reduzir preconceitualmente o conhecimento da linguagem e das línguas à designação da disciplina que uma certa tradição de estudos nomeia, fazendo tabula rasa de mundos intelectuais diferentes daquele em que nos espelhamos, que existiram em outros tempos, e que certamente ainda existem em outros lugares. Em perspectiva histórica, o termo linguística pode se referir a qualquer estudo sobre a linguagem que

tenha sido feito pelo homem, onde quer que se encontrem dele vestígios de documentação. Em consequência, a historiografia da linguística deve incluir entre seus objetos, potencialmente, todas as formas e designações sob as quais se apresentou esse conhecimento.

Nesse texto, tal argumentação serve de base para suas considerações acerca da tarefa de narrar a história da linguística no Brasil. Afinal, a implantação e o desenvolvimento dessa disciplina no país contam com a longa história da produção de materiais não canônicos, a começar pela longa tradição de gramáticas de línguas indígenas elaboradas por jesuítas no início da colonização.

A autora defende que, para compreender a contribuição de quatro séculos de coleta de dados das chamadas “línguas exóticas” (Altman, 2009, p. 117) para a linguística geral, não apenas no sentido de elaboração de teorias, mas também no desenvolvimento das nossas práticas de observação e descrição de dados empíricos, é necessário considerar os estudos de línguas não documentadas realizados antes de a Linguística ser institucionalizada como tal.

No caso da tradição linguística latino-americana, é mesmo necessário buscar ideias e práticas linguísticas não somente antes de a Linguística ser o que é hoje, mas antes de sequer existirem as unidades territoriais, políticas e linguísticas que se tem hoje no Sul do continente americano. É a construção dessa unidade, segundo Altman, que deve estar no horizonte de perspectiva do historiógrafo interessado no estabelecimento da linguística brasileira. Nesse processo, encontra-se o trabalho central dos missionários católicos do Novo Mundo: catequizar e ensinar leitura e escrita para os povos autóctones que encontraram nessa terra.

Para isso era necessário, portanto, descrever e aprender a diversidade de línguas encontradas, afinal, “o domínio de todas essas línguas era indispensável ao sucesso da empresa colonial” (Altman, 2009, p. 119). No empreendimento de documentar e gramatizar essas línguas, a produção linguística se refinou e complexificou de maneira a acumular informação suficiente sobre as línguas americanas para começar a identificar proximidades e relações entre elas, começando uma prática bastante parecida com a que se documenta sobre o início da Linguística Comparativa.

Podemos depreender dessas considerações de Altman que a linguística no Brasil se inicia com materiais fundamentalmente práticos, a que pode se aplicar uma análise seguindo as diretrizes de Swiggers (1990), por exemplo, a fim de não apenas reconstruir, mas explicar a história das ideias linguísticas em relação ao seu contexto, atores, processo de elaboração e, acima de tudo, suas motivações extralinguísticas.

Diante do exposto acima, é possível concluir que, ao examinar materiais pedagógicos para ensino-aprendizagem de língua sob o quadro teórico-metodológico da historiografia linguística, pode-se: i) situá-los na história das ideias

linguísticas, a fim de compreender seu lugar numa certa tradição linguística, tanto no que diz respeito às concepções teóricas sobre língua e linguagem quanto às práticas acerca do conhecimento linguístico de determinado contexto sócio-histórico; e ii) situá-los na história da educação e, mais especificamente, na história da didática do ensino de língua, a fim de compreender criticamente as práticas pedagógicas de determinado contexto sócio-histórico.

Esses dois objetivos não estão totalmente apartados, e suas dinâmicas são claramente consideradas pelos autores citados. A história do ensino de língua e a história das ideias linguísticas interagem e se alimentam mutuamente, no sentido de o conhecimento linguístico ser determinante no que se concebe sobre o que é língua e o que se deve ensinar ao ensinar língua, ao passo que as demandas e dinâmicas sociais e históricas da educação também podem influenciar nossos objetivos ao investigar língua e linguagem.

A HISTORIOGRAFIA DO ENSINO DE LÍNGUA COMO ANÁLISE DE PRÁTICA GLOTOPOLÍTICA

Considerando seus objetos, objetivos, perguntas e métodos, podemos concluir que a historiografia do ensino de língua pode ser interpretada como análise de prática glotopolítica, podendo ser inserida, então, no programa de pesquisa glotopolítica.

Situar na história o material didático e outros elementos concernentes ao ensino de língua, como leis, práticas pedagógicas e documentos oficiais de diretrizes curriculares, procurando explicar as dinâmicas e as relações que os envolvem, sob o quadro teórico-metodológico da HL, é uma maneira de reconstruir o modo como se constitui o sistema educacional de intervenção sobre a linguagem. Afinal, esses documentos são uma maneira de compreender a relação entre a sociedade e a língua ao longo do tempo, considerando os projetos voltados para o controle e a difusão de ideias linguísticas que operam, ativamente, mudanças sobre a língua e, sobretudo, sobre o que se pensa sobre a língua.

REFERÊNCIAS

ALTMAN, C. Retrospectivas e perspectivas da Historiografia Linguística no Brasil. *Revista Argentina de Historiografía Lingüística*, n. 1, p. 115-136, 2009.

AUROUX, Sylvain. *A revolução tecnológica da gramatização*. Tradução: Eni Pucnelli Orlandi. Campinas: Editora da Unicamp. 1992.

BATISTA, R. Ensino de língua, livros didáticos e história: relações vistas pela historiografia da linguística. *Linha D'Água (Online)*, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 155-174, jan.- abril 2019.

BATISTA, R.; BASTOS, N. Para uma história da didática do ensino de línguas pela perspectiva da Historiografia Linguística. *Revista L I N G U A R V M A R E N A*. Porto, v. 10, p. 57-70, 2019.

LAGARES, Xoán. Uma leitura da “Defesa da Glotopolítica”. In: LAGARES, X. C.; PEREIRA, T. C. A. S.; SAVEDRA, M. M. G (orgs.). *Glotopolítica e práticas de linguagem*. Niterói: Eduff, 2021. p. 51-62.

SWIGGERS, P. *Reflections on (Models for) Linguistic Historiography*. In: HÜLLEN (ed.), 1989. p. 21-34.

SWIGGERS, P. Histoire et Historiographie de l’enseignement du français: modèles, objets et analyses. *Études de Linguistique Appliquée*, n. 78, p. 27-44, 1990.

SWIGGERS, P. History and Historiography of Linguistics: Status, Standards and Standing. Eutomia. *Revista Online de Literatura e Linguística*. n. 2/3, 2010.

SWIGGERS, P. Historiografía de la gramaticografía didáctica: apuntes metodológicos con referencia a la (historia de la) gramática española y francesa. In: RUBIO, Neus Vila (org.). *Lengua, literatura y educación en la España del siglo XX*. Bern: Peter Lang, pp. 15-37, 2012.

Análise crítica das atuais políticas linguísticas para o talian no Paraná

Marcio Rivabem Winheski

O presente estudo se propõe a analisar a presença ou a potencial necessidade de ampliação e adaptação das atuais políticas linguísticas paranaenses para a preservação e promoção da língua talian. Esta avaliação considera o talian como uma das línguas minoritárias e minorizadas faladas no território brasileiro, cujos conceitos são delineados por Bagno (2017, s.p.): “Um conceito importante nos **estudos linguísticos** atuais é o de ‘**língua minorizada**’. É diferente de ‘**minoría linguística**’ porque o que está em jogo não é a quantidade de falantes, mas a situação política e social de sua língua”. O mesmo autor ainda discute sobre o preconceito linguístico, que pode afetar também uma língua como o talian: “Assim, quando se fala em **língua minorizada**, está em jogo o *status* social e político dessa língua, o valor simbólico associado a ela”, e mais, “esse tipo de **preconceito linguístico**, que no fundo é um forte **preconceito social**”. Lagares (2018) reforça: “Ser *minoría* não é uma questão numérica. As minorias existem sempre em relação a uma posição hegemônica dada”.

Para tanto, após discorrer sobre as origens históricas e linguísticas da língua talian e de como ela é considerada uma língua de herança genuinamente brasileira, serão explanados os conceitos de teóricos de políticas linguísticas (Bagno, 2017; Calvet, 2007; Lagares, 2018). Após uma explanação das políticas governamentais do Estado Novo da era Vargas, período de proibição, desvalorização e tentativas de apagamento e de supressão de línguas faladas em território nacional que não fossem o português; em seguida como o talian voltou a ser recontextualizado. Colocar-se-ão então em questão as recentes iniciativas de valorização e preservação da língua talian.

Dessa forma, esta pesquisa explora algumas das últimas reações em prol da revitalização e ressignificação da língua talian no Paraná e como o seu reconhecimento como Língua de Referência Cultural Brasileira pelo Ministério da Cultura (MinC) e pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan), em 2014, foi um passo importante como política linguística brasileira de preservação. E ainda como a comunidade de falantes e estudiosos paranaenses do talian está mobilizada e ativa no desenvolvimento de material lexicográfico e didático, bem como na promoção da difusão desta língua brasileira de herança.

ORIGENS DA LÍNGUA TALIAN - IMIGRAÇÃO ITALIANA NO BRASIL E NO PARANÁ

Foram várias as motivações que levaram uma grande quantidade de italianos, principalmente aqueles vindos do norte da Itália, a deixarem sua terra

natal para emigrarem ao Brasil. Desde razões pessoais até aquelas relacionadas às conjunturas políticas, religiosas e econômicas de ambos os países, que colocavam a imigração como única opção para garantir a sobrevivência destas pessoas. Nadalin (2001) cita as circunstâncias que propiciaram, no final do século XIX, uma intensa imigração de indivíduos da Itália às terras brasileiras: a falta de mão de obra devido à abolição da escravatura no Império do Brasil, e que, por ainda contar com muitas terras despovoadas e improdutivas, tinha o seu desenvolvimento econômico comprometido; uma outra razão, indigna, foi uma política social de embranquecimento da população brasileira. Do outro lado, na Itália, um país recentemente unificado e preponderantemente rural e pouco industrializado, sua população sofria com a fome, desemprego e pobreza.

Já no Brasil, os principais destinos dos imigrantes italianos, em sua maioria agricultores, foram os estados das regiões sul e sudeste. No Paraná, Martins (1941) cita que, entre os anos de 1829 e 1934, em torno de 9 mil italianos chegaram ao estado, constituindo o seu quarto maior grupo colonizador. O mesmo autor enfatiza que, de 1875 a 1878, 4.350 colonos italianos chegados ao Paraná eram de origem vêneta.

SURGIMENTO DO TALIAN

Os imigrantes italianos trouxeram ao Brasil não só sua força de trabalho, mas também sua cultura e as suas línguas. Ainda que, neste novo país, fosse necessário o contato verbal em português com os brasileiros e com outros imigrantes de outras etnias, as línguas maternas continuaram a ser faladas nos contextos familiares e dentro das suas próprias comunidades. Mengarda (2001) ressalta que, a presença predominante de imigrantes do norte italiano, em especial do Vêneto, que perfazia algo em torno de 60% do total, proporcionou a formação de uma nova linguagem característica e distintiva com elementos culturais e lexicais da língua vêneta e que com o tempo passou a ser chamada de talian, também conhecida como vêneta brasileiro. Essa nova forma de falar, predominantemente oral (grande parte dos imigrados era analfabeta) foi sofrendo alterações pelo contato linguístico, agregando palavras do léxico e a forma de falar do português brasileiro. Também, à medida que o tempo passava, muitos dos vocábulos vênetsos originais foram caindo em desuso. Os filhos e descendentes dos imigrantes italianos passaram a frequentar escolas brasileiras, a serem alfabetizados em português e dessa forma foi se criando uma forma de escrita do talian. Em vista disso, pode-se pensar no talian como uma língua genuinamente brasileira, mas com origens nas línguas vêneta e outras das regiões setentrionais italianas. Como a imigração italiana no Brasil se estendeu por diversas das regiões brasileiras, existem atualmente variantes do talian pelo país, com algumas diferenças lexicais e regionais, mas ainda assim continua sendo mantida a inteligibilidade entre elas.

TALIAN COMO LÍNGUA DE HERANÇA

Pode-se considerar uma comunidade linguística aquela formada por um grupo de pessoas falantes de uma determinada língua, que a usam como meio de comunicação, mas não necessariamente a majoritariamente falada no local onde habitam. Essa comunidade pode estar reunida geograficamente, mas também pode estar dispersa, unida apenas por esse traço linguístico em comum. Este é o caso da comunidade linguística talian, que não só compartilha desta língua, mas também de características culturais, étnicas, históricas e sociais. A língua passa então a ter um papel importante na transmissão dos valores, comportamentos, bem como manter as tradições vivas dentro desta comunidade.

O compartilhamento desta língua comum é fator preponderante na manutenção e na preservação cultural. E a sua conservação pode acontecer através de atividades religiosas, artísticas, educacionais, na mídia em geral, dentre outras formas de interação verbal.

Estas comunidades linguísticas ainda podem ser dispersas e heterogêneas, cada uma delas refletindo a sua própria riqueza e diversidade cultural. Outro fator a ser considerado é que estes grupos, devido a fatores de migração, globalização e mudanças culturais, não são estáticos. Desse modo a língua tem a possibilidade de continuar viva, evoluir e mudar ao longo do tempo, assim como a sua comunidade linguística.

Ortale (2016) define um conceito para língua de herança:

Língua de herança é a língua com a qual uma pessoa possui uma identificação cultural e sentimento de pertencimento a determinada comunidade que a usa, seja por laços ancestrais, seja por convivência no mesmo ambiente sociocultural com falantes dessa língua. (Ortale, 2016, p. 27)

Assim, a comunidade linguística talian pode ter a sua língua considerada como sendo de herança, compartilhando muitos dos valores sociais, culturais e históricos deste grupo. Dentro desta perspectiva, Balthazar e Perin Santos (2020) contextualizam que o ensino de língua de herança é diferente do ensino de uma língua estrangeira:

Entretanto, a realidade do Talian como língua de herança no Brasil nos faz analisar se estes e outros objetivos apoiados nesta perspectiva seriam pertinentes. Embora o Talian seja uma língua e o português brasileiro outra, seus falantes ou alunos vivem todos em um único país, o Brasil. Em alguns momentos é difícil “examinar as percepções diferentes” porque elas convergem, são as mesmas. Nossa conclusão é que o estudo de **língua de herança no Brasil** apresenta especificidades diferentes do ensino de **língua estrangeira**. (Balthazar, 2020, p. 867)

Sendo assim, as autoras reafirmam o talian como uma língua brasileira, de herança e que precisa ser tratada como tal, inclusive na forma como deve ser ensinada.

TEORIAS DE POLÍTICA LINGUÍSTICA

Em linhas gerais, as políticas linguísticas estão relacionadas com as decisões, práticas e ações dos governos, instituições educacionais, entidades diversas e, principalmente, da comunidade linguística, que envolvam uso e status de línguas dentro de uma sociedade. Pode (e deve) envolver questões que protejam e promovam as línguas minoritárias e minorizadas, tais como ensino e difusão linguística. Segundo Calvet (2007), a expressão política linguística vem de discussões e estudos das relações de poder e decisões políticas sobre o uso de línguas nas sociedades, que se se iniciaram na década de 1960, discorrendo quando e onde uma língua pode ser utilizada e quais são os incentivos ou restrições ao seu uso. Calvet ainda apresenta que as políticas linguísticas têm caráter emergencial e que não podem ser dissociadas do planejamento linguístico. Hamel (1988) amplia a visão sobre as políticas linguísticas:

Existe, no entanto, uma aceitação muito mais ampla do termo em discussão que abrange, além das esferas de discussão deliberada do Estado, o campo das mudanças (socio)linguísticas em si, como, por exemplo, o surgimento de conflitos, os processos de deslocamento, resistência e ressurgimento de línguas minoritárias. Inclui, por último, o estudo científico tanto desses processos quanto da intervenção social e estatal neles, relacionados à pesquisa. (Hamel, 1988, p. 8-9, tradução nossa)¹

Portanto, como diz Hamel, tanto os processos de deslocamento quanto da resistência e do ressurgimento de línguas minoritárias fazem parte das políticas linguísticas.

Segundo Lagares (2018), ainda que o Estado tenha um papel crucial na consolidação de uma língua nacional e, desta forma, na construção de uma consciência nacional, outra questão deve ser levada em conta: as línguas têm funções sociais, mesmo aquelas não oficiais e não majoritárias, portanto não é aceitável que as minorias linguísticas possam sofrer qualquer tipo de repressão. Cabe aqui a importância das dinâmicas linguísticas dentro de uma comunidade que envolvem de que forma as regras e convenções linguísticas são estabelecidas, mantidas, modificadas ou até mesmo afrontadas, ou seja, refletindo as complexidades e mudanças da linguagem. Tudo isso também se reflete nas

¹ No original: *Existe, sin embargo, una aceptación mucho más amplia del término en discusión que abarca, además de las esferas de discusión deliberada del Estado, el campo de los cambios (socio) lingüísticos en sí como, por ejemplo, el surgimiento de conflictos, los procesos de desplazamiento, resistencia y resurgimiento de lenguas minoritarias, incluye, por último, el estudio científico tanto de estos procesos como la intervención social e estatal en ellos, relacionados con la investigación.* (Hamel, 1988, p. 8-9)

crenças, valores e atitudes que as pessoas têm em relação às línguas, ou seja, nas suas ideologias linguísticas.

Pensando na concepção de língua em Sausurre, como a linguagem sendo uma prática social, ela se enquadra no conceito de ideologia linguística. As ideologias linguísticas têm papel crucial na formulação e alteração das políticas linguísticas, tais como: status, educação e uso das línguas nas instituições públicas. Abrangem as percepções de prestígio associadas às línguas, quando algumas detêm mais influência e crédito em determinados contextos sociais em relação a outras. Em oposição, a estigmatização de certas línguas ou até de variedades linguísticas e sotaques podem resultar em discriminação dos seus falantes. As ideologias refletem e reforçam padrões sociais e culturais, ligando atitudes em relação às línguas a questões de identidade, poder e inclusão/exclusão social. Por isso são tão importantes as formulações de políticas linguísticas que influenciem positivamente sobre o status oficial de línguas minoritárias, ações de educação e no seu uso em instituições governamentais. No mundo globalizado, as ideologias linguísticas devem evitar o favorecimento de algumas línguas em detrimento de outras, o que ocorre principalmente por fatores sociais, econômicos ou políticos. As políticas linguísticas igualmente impactam na vida das pessoas que pertencem às suas comunidades linguísticas, as quais possuem suas próprias variantes, dialetos, gírias e formas não padronizadas, influenciando em fatores diversos tais como a própria comunicação entre os indivíduos, oportunidades de educação e de trabalho.

Lagares (2018) ainda reflete sobre que as minorias linguísticas têm mais a ver com o domínio estabelecido do que com a questão numérica. Aqui podem entrar as formas de repressão linguística e sobre as questões dos direitos linguísticos de populações que não têm a sua língua valorizada. A repressão linguística ocorre quando há restrições ou proibições no uso de uma língua específica, na maioria das vezes pela própria imposição governamental ou até de grupos econômicos e socialmente dominantes, marginalizando e discriminando falantes de línguas minoritárias e minorizadas, podendo tolher essas pessoas das suas culturas e identidades linguísticas. Para inibir essas práticas, os direitos linguísticos visam a garantir que os falantes possam usar e preservar sua língua, seja ela materna ou de herança, minimizando ou preferencialmente eliminando qualquer tipo de discriminação. Esses direitos incluem o acesso a serviços públicos, à educação na língua minoritária/minorizada e o reconhecimento oficial das existências e de práticas destas línguas em contextos oficiais. A defesa dos direitos linguísticos é essencial para promover a diversidade cultural. É o caminho para a igualdade e para a inclusão dos falantes, reconhecendo a importância das línguas na sua expressão cultural e na reafirmação de suas identidades.

Para tanto, Lagares (2018) cita o quanto é importante o papel das comunidades linguísticas por intermédio do ativismo linguístico. O ativismo linguísti-

co diz respeito ao engajamento e defesa de questões relativas ao uso, preservação e promoção de línguas, especialmente aquelas ameaçadas, minoritárias, minorizadas ou ainda que sejam foco de discriminação. Engloba os esforços de todos, governo e comunidade, para que haja garantia dos direitos linguísticos dos falantes, por meio de atividades de resistência à repressão linguística e dessa forma contribuir para a preservação das identidades culturais pelo reconhecimento e valorização das línguas.

A POLÍTICA LINGUÍSTICA DO ESTADO NOVO, NA ERA VARGAS

Sturza e Fiepke (2017) relatam que no Brasil, durante o Estado Novo no governo do presidente Getúlio Dornelles Vargas, foi promulgado o Decreto-Lei nº 406, de 04 de maio de 1938, estipulando normas relacionadas às atividades culturais, educacionais e linguísticas dos imigrantes e estrangeiros no país, decreto este que também afetava significativamente o uso da linguagem. A justificativa para essa medida era promover o fortalecimento de uma suposta identidade nacional brasileira. Essa nova realidade forçou muitos estrangeiros, dentre eles imigrantes e seus descendentes, a abandonarem as suas línguas maternas e de herança e, conseqüentemente, boa parte da sua cultura. Dentre essas línguas e culturas, segundo Balthazar (2016), estava a italiana e seus dialetos:

A campanha de nacionalização foi uma série de medidas tomadas durante o governo de Getúlio Vargas com objetivo de minimizar e diminuir as influências estrangeiras no Brasil para o fortalecimento e a integração da sua população. Essa campanha ocorreu durante o regime político do Estado Novo, caracterizado pela centralização do poder, nacionalismo, anticomunismo e autoritarismo. Durou de outubro de 1937 até outubro de 1945 e gerou muitas atitudes linguísticas negativas em relação à língua italiana/dialeto na região sul do estado.

Em um primeiro momento, em 1938, foram proibidas as escolas étnicas, através do decreto federal nº 406 de 4 de maio de 1938. Com isso, as escolas em língua italiana não puderam continuar. Segundo o decreto, as aulas deveriam ser ministradas por brasileiros natos e em língua portuguesa. Esse fato interferiu muito na rotina das escolas do sul do estado de Santa Catarina que eram todas em língua italiana/dialeto. (Balthazar, 2016, p. 197-198)

O texto de Balthazar (2016) se refere ao estado de Santa Catarina, mas essa condição aconteceu também na região sul, inclusive no Paraná, e em todo o Brasil.

Durante o Estado Novo no Brasil, período em que o Brasil foi liderado e governado por Vargas, houve uma intensa campanha nacionalista que visava fortalecer o nacionalismo no país em nome do desenvolvimento do Estado Nacional. Esta iniciativa incluiu, na região sul brasileira, a proibição das línguas dos imigrantes europeus, principalmente italiana e alemã, além da japonesa,

juntamente com seus respectivos dialetos, cujo uso era considerado como “crime idiomático”. A nacionalização começou nas escolas (muitas delas ensinavam as línguas dos imigrantes), com uma reforma de ensino que tornou obrigatório o ensino apenas do português e a adoção de nomes brasileiros nas instituições de ensino. Foi proibido o ensino de línguas estrangeiras, instituiu-se a disciplina de educação moral e cívica, além do impedimento de manifestações públicas em outras línguas que não o português, com a fiscalização do exército e punições. O governo central fechou instituições educacionais, jornais e associações, impondo a destruição de materiais escritos em idiomas distintos do português. A expressão em qualquer outra língua foi estritamente proibida, sujeita a perseguição, detenção e tratamento violento, chegando até a torturas.

A censura durante a ditadura de Vargas restringiu também a imprensa e o lançamentos de textos em línguas estrangeiras. Houve imposição compulsória para mudança de nomes de ruas, clubes de futebol, lojas e jornais. A perseguição aos estrangeiros, inicialmente focada nos judeus, intensificou-se em 1942, quando o Brasil se juntou aos aliados e declarou guerra ao Eixo, sendo que os italianos, alemães e japoneses se tornaram alvos principais - juntamente com as suas línguas e culturas. Muito das suas memórias de imigração e das terras natais dessas pessoas foram apreendidos ou destruídos. A violência contra os imigrantes alemães, italianos e japoneses foi incitada, resultando em campos de detenção e até ataques a igrejas.

REFLEXOS DA POLÍTICA MONOLINGUISTA DE VARGAS NOS FALANTES DE TALIAN

A política linguística de Vargas terminou após a guerra, mas as sequelas da proibição geral de línguas estrangeiras permaneceu, causando danos irreparáveis nas culturas dos imigrantes e seus descendentes, dentre eles os italianos e os falantes do talian.

Rocha da Cunha e Gabardo (2020) expõem em seu texto as consequências das políticas linguísticas do Estado Novo, mas também a sensação, sentimento de vulnerabilidade gerada pela apreensão em relação à possibilidade de ser ridicularizado e julgado pelos demais:

Para falar com os amigos, vizinhos e outras pessoas a língua utilizada era o português denominado por muitos “brasilian”. A não utilização do Talian ora se dava por proibição/medo [...] ou por vergonha, como vimos aqui quando se relata que o interlocutor zombava da língua usada. (Rocha da Cunha e Gabardo, 2020, p. 850)

A não utilização do talian, seja por proibição, medo ou vergonha, acarretou diversas sequelas nos imigrantes e descendentes de italianos. Foram desde

barreiras na comunicação, perda de parte da identidade cultural associada à língua talian, até mesmo o isolamento social, reforçando os estigmas negativos e preconceitos. Ainda segundo Rocha da Cunha e Gabardo (2020), essa vergonha e estigmatização resultaram numa negação da sua própria língua de herança e na consequente redução da diversidade linguística com a escolha do português como língua principal de comunicação, além da interrupção na transmissão intergeracional da língua e cultura talian. A zombaria e castigos relatados pelos falantes se tornaram motivos para evitar o talian, o que ainda contribuiu para uma marginalização da língua, impactando a preservação das tradições e valores linguísticos da comunidade.

Além disso tudo, o status da língua portuguesa frente aos dialetos italianos, falados por imigrantes geralmente pobres e sem muita instrução, contribuiu ainda mais para que a sua língua materna e de herança fosse aos poucos sendo deixada de lado e até esquecida por muitos deles e pelos seus descendentes.

O PROCESSO DE RESSIGNIFICAÇÃO DA LÍNGUA E CULTURA TALIAN

Mesmo após o final da Segunda Guerra Mundial e do Estado Novo de Vargas, a política geral linguista focada no anti-estrangeirismo só foi totalmente desfeita com o fim da Ditadura Militar, na década de 1980. No decênio anterior, acontecerem alguns sinais de recontextualização das línguas italiana e talian, com o centenário da imigração italiana no Brasil, o que veio a despertar um maior interesse pela sua cultura e línguas, despertando inclusive um interesse acadêmico sobre aspectos linguísticos da italianidade.

PRIMEIRAS OBRAS LITERÁRIAS E DE ESTUDOS SOBRE A CULTURA LINGUÍSTICA TALIAN

O processo de valorização do talian, porém, já acontecia havia muito tempo. Segundo Pertile (2009), entre 1924 e 1925, Aquiles Bernardi, o Frei Paulino de Caxias, publicou em capítulos a história *Nanetto Pipetta* no *Stafetta Riograndense*, atual *Correio Riograndense*, tendo sua primeira edição completa em 1937. Décadas mais tarde, entre 1965 e 1967, ele publica no mesmo periódico gaúcho os capítulos de *Stória de Nino - Fratello de Nanetto Pipetta*, cuja publicação só veio a acontecer em 1976. Além da obra literária, o frei Alberto Vitor Stawinski inclui ao *Nanetto Pipetta* a *Gramática e Vocabulário Vêneto - Português*.

A partir do final da década de 1980, outros trabalhos são publicados no Rio Grande do Sul quando a Federação das Associações Ítalo-Brasileiras do Rio Grande do Sul (Fibra-RS) explica em um ofício a origem da escrita e da nomenclatura talian.

No Paraná, o livro intitulado *Santa Felicidade: um processo de assimilação*, de autoria da professora e historiadora Altiva Pilatti Balhana e publicado em 1958, foi uma das primeiras obras a abordar a língua e cultura talian. A publicação é uma investigação sociocultural da comunidade de imigrantes italianos e dos seus descendentes no bairro curitibano de Santa Felicidade. Ao final do livro, Balhana ainda colocou um pequeno glossário com 15 páginas: “No presente glossário estão registradas as palavras, expressões e formas verbais que ocorreram mais freqüentemente no texto do trabalho” (Balhana, 1958, p. 259). Este glossário é um primeiro registro publicado de uma amostra do léxico da língua talian na sua variante de Curitiba.

ALGUMAS DAS RECENTES POLÍTICAS (PARANAENSES) DE SALVAGUARDA E DIFUSÃO DA LÍNGUA TALIAN

As políticas linguísticas voltadas para a proteção e difusão da língua talian não se restringem apenas às deliberações governamentais, mas, primeiramente, provêm de toda a comunidade linguística envolvida. Este esforço coletivo desempenha um papel fundamental na perpetuação e evolução do talian. Reconhecendo a importância dessa colaboração, diversas iniciativas recentes da comunidade linguística talian têm sido implementadas no Brasil e, particularmente no estado do Paraná, visando à salvaguarda e disseminação desta língua. Estas ações abrangem desde leis estaduais, literatura, material didático, atividades de ensino e eventos culturais até estratégias de preservação linguística, consolidando assim a resiliente trajetória da língua talian no Paraná.

A seguir serão apresentadas algumas das recentes políticas linguísticas relevantes desenvolvidas pelo governo e pela comunidade, interessados na manutenção da língua talian em território brasileiro e, principalmente, no paranaense.

TALIAN COMO LÍNGUA DE REFERÊNCIA CULTURAL BRASILEIRA

A língua talian foi incluída, em 10 de novembro de 2014, no Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL), e reconhecida como Língua de Referência Cultural Brasileira, conforme disposto no Decreto nº 7387 de 2010 do então Ministério da Cultura (MinC) e pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan), a autarquia federal que responde pela preservação do patrimônio cultural brasileiro, conforme texto do título emitido e assinado pela então ministra Marta Suplicy. A definição e particularidades da língua estão presentes no documento do Iphan (2014):

O Talian, conforme definição apresentada no Relatório Final (p.11-18), é uma das autodenominações para a língua de imigração falada no Brasil na região

de ocupação italiana direta e seus desdobramentos desde 1875, em especial no nordeste do Rio Grande do Sul, Paraná, Santa Catarina, Mato Grosso e Espírito Santo. Entre outras autodenominações, constam termos como língua dos nonos, dialeto vêneto, dialeto italiano. É uma “variedade suprarregional intracomunitária e intercomunidades (coiné) do italiano como língua alóctone em contato com outras variedades do italiano com o português do Brasil, vinculada historicamente aos dialetos provenientes do norte da Itália, mas com características próprias, derivadas do contexto brasileiro que a diferem da matriz original e também de outras regiões brasileiras” (Relatório Final, 2010, p. 11). Sua origem linguística é o italiano e os dialetos falados, principalmente, na regiões do Vêneto, Trentino-Alto e Friuli-Veneza Giulia e Piemontes, Emilia-Romagna e Ligúria. (Iphan, 2014, s.p.)

A importância desse reconhecimento veio a contribuir para o fortalecimento e empoderamento da comunidade linguística talian, assim como promover a mobilização sobre os temas ligados a esta língua minoritária.

COLOMBO, CAPITAL DO TALIAN NO PARANÁ

A Lei Estadual nº 20.757, de 04 de novembro de 2021, conferiu à cidade de Colombo o título de Capital do Talian no Paraná, quando foi sancionada pelo governador do estado, Carlos Roberto Massa (Ratinho) Júnior. A iniciativa para esse reconhecimento partiu da deputada estadual Maria Victória Barros e obteve aprovação na Assembleia Legislativa do Paraná (ALEP). A relevância deste reconhecimento oficial conferido à língua talian, ao designar o município paranaense de Colombo como a capital estadual do talian, proporcionou um respaldo institucional importante à preservação e promoção desta língua no âmbito estadual. Sugere um compromisso do governo com a preservação das características linguísticas e culturais associadas ao talian. Mais ainda, indica uma valorização e proteção da diversidade linguística no Paraná, tendo potencial de influenciar positivamente em políticas mais amplas voltadas ao suporte e promoção de línguas regionais e minoritárias no estado.

IMPORTÂNCIA DA COOFICIALIZAÇÃO DO TALIAN EM MUNICÍPIOS PARANAENSES

Até o ano de 2023, nenhuma cidade paranaense de cultura e imigração italiana tinha a língua talian cooficializada, ou seja, ainda não compartilhava de status jurídico de oficialidade com a língua oficial, o português, no território da comunicação. Esse status de cooficialidade da língua talian com o português já ocorre em outros 18 municípios catarinenses e gaúchos.

A importância da cooficialização do talian em municípios com essa cultura implicaria positivamente diversos fatores da política linguística: 1) Pre-

servação cultural; 2) Identidade local; 3) Inclusão social; 4) Educação; 5) Desenvolvimento econômico e turístico. Resumindo, cooficializar a língua talian em municípios paranaenses que já tenham essa identidade cultural poderia reconhecer a riqueza da diversidade linguística no estado do Paraná, promovendo a inclusão, preservação da cultura e no fortalecimento da identidade talian local.

OBRAS LEXICOGRÁFICAS PARANAENSES DA LÍNGUA TALIAN

O projeto interinstitucional *Eco di una Valle* tem como propósito formar um vocabulário do talian em sua variante de Colombo, destino paranaense de vários imigrantes vênéticos, que ali se estabeleceram, constituíram famílias e difundiram sua cultura e língua. Na primeira fase deste plano, foi publicado em 2020 um website online onde constam, até o momento, 500 vocábulos em língua talian, com áudios gravados diretamente pelos seus falantes, descendentes de italianos residentes em Colombo. O vocabulário trilingue disponibiliza áudios gravados e exemplos de uso de palavras e frases completas em língua talian. A Figura 1 mostra a *home page* do *website* do projeto:

Figura 1: *Home page* do *website* do *Vocaboeàrio Online del Talian Eco di una Valle*.

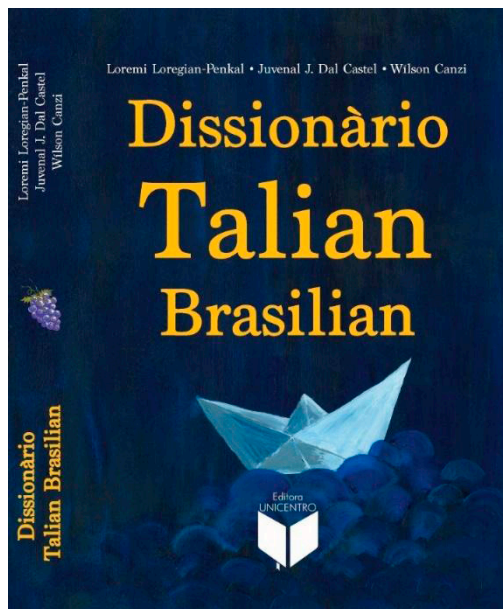


Fonte: Projeto *Eco di una Valle* (2023).

Esta é a primeira fase de um amplo projeto de mapeamento e salvaguarda de uma variante paranaense da língua talian, que não constava em nenhum dos dicionários impressos de talian editorados no Brasil.

Outra obra lexicográfica recém-lançada, em 2023, pela editora paranaense da Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro) foi o *Dissionàrio Talian Brazilian*, em edição impressa e também disponibilizado gratuitamente em sua versão para consulta on-line, cuja capa está representada na Figura 2:

Figura 2: Capa da obra: *Dissionàrio Talian Brasilian*.



Fonte: Docpro Criação de Bibliotecas Virtuais Ltda. (2023).

Este recurso lexicográfico de autoria de Juvenal Dal Castel, Loremi Loregian-Penkal e Wilson Canzi, contém vocabulário e expressões relacionadas ao talian, sendo mais uma valiosa ferramenta para aqueles estudos e comunicação nesta língua.

MATERIAL DIDÁTICO PARA ENSINO DA LÍNGUA TALIAN DESENVOLVIDO NO PARANÁ

O material didático *Mi parlo Talian - Curso de língua e cultura talian para brasileiros* foi desenvolvido e elaborado pela professoras Luciana Balthazar e Jovania Perin dos Santos em parceria com o Centro de Estudos Vênetos do Paraná (CEVEP). Este recurso educacional está organizado em unidades didáticas com o objetivo de abordar diversas temáticas da cultura talian, principalmente: língua, família, religiosidade, culinária e trabalho, além de uma unidade que versa sobre aspectos sociolinguísticos e que assim promove discussões entre os aprendizes sobre o próprio talian como língua de herança.

Outras iniciativas visaram à produção de material de sensibilização e ensino da língua. Um exemplo é o livro *As curiosas palavras de Nona Dete*, um material com a intenção de promover a interação entre as crianças com a cultura talian, através do léxico desta língua, conforme descrito no website da Associação Italiana Padre Alberto Casavecchia:

Material didático para crianças com o objetivo de estimular o aprendizado do Talian. O livro contém atividades e brincadeiras que fazem com que a criança aprenda se divertindo. O material foi elaborado por pesquisadores e detentores do Talian que atuam na cidade de Colombo. (Associação Italiana Padre Alberto Casavecchia, s.d., n.p.)

A própria associação supracitada está voltada ao resgate, preservação da cultura dos imigrantes italianos na cidade de Colombo. A Figura 3, em seguida, retrata a capa do livro *As curiosas palavras de Nona Dete*:

Figura 3: Capa da obra *As curiosas palavras de Nona Dete*.



Fonte: Associação Italiana Padre Alberto Casavecchia (2023).

O livro foi desenvolvido em formato interativo, voltado ao ensino de lexemas da língua talian aos mais jovens.

Além dos materiais didáticos desenvolvidos, foram compostas algumas obras literárias. Uma delas é o livro de Maristela Cavassin Reginato, intitulado *Mi me racordo*, uma coletânea de dez contos com histórias e memórias da infância da autora escritas em talian e com a possibilidade de ouvir as gravações de cada um deles. O livro foi escrito em linguagem simples, de fácil entendimento para aprendizes iniciantes na língua talian e cuja capa está ilustrada a seguir pela Figura 4:

Figura 4: Capa da obra *Mi me racordo*.



Fonte: Associação Italiana Padre Alberto Casavecchia (2023).

Assim com as demais obras, este livro é mais um instrumento de difusão, de ensino e aprendizado do talian.

ENSINO DA LÍNGUA TALIAN

Uma iniciativa para o aprendizado da língua talian é a escola virtual e remota *Cucagna Scola de Talian*. Ela foi desenvolvida a partir da parceria pioneira estabelecida entre a Associação dos Difusores do Talian (Assodita) e a Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (Unicentro) através do seu Centro de Línguas (CEL). Juntos desenvolveram este curso gratuito de língua e cultura talian. A escola é fruto do projeto de extensão universitária da língua talian coordenado pela professora Loremi Loregian-Penkall da Unicentro. Esse empreendimento visa incorporar os elementos linguísticos como parte de um conjunto abrangente de ações de preservação e valorização da cultura talian.

A Figura 5 apresenta uma outra iniciativa na área de ensino de língua talian, neste caso com aulas presenciais, na cidade de Colombo:

Figura 5: Cartaz da Curso de Talian (Vêneto Brasileiro) 2023.



Fonte: Museu Municipal Cristòforo Colombo (2023).

Trata-se de curso de talian, igualmente gratuito, voltado e aberto a todos os interessados das comunidades colombense e em geral, sendo ministrado nas dependências do Museu Cristòforo Colombo na cidade homônima.

ENCONTRO NACIONAL DE DIFUSORES DA LÍNGUA TALIAN

O *XXVII Incontro Nasssional dei Difusori del Talian* foi realizado na cidade de Colombo, entre os dias 10 e 11 de novembro de 2023, representando mais um marco significativo para a política linguística do talian no Paraná. O evento reuniu membros da Assodita, além de estudiosos, professores e apresentadores de programas de rádio dedicados às tradições dos imigrantes italianos de todo o Brasil. Durante o jantar festivo de encerramento no salão paroquial da cidade, ocorreu a entrega do prestigioso Prêmio “*Mèrito Talian*” pela Fibra-RS, honrando indivíduos que se destacaram nas áreas cultural ou social relacionadas ao talian e suas manifestações. O cartaz do encontro está ilustrado na Figura 6 em seguida:

Figura 6: Cartaz do XXVII Incontro Nassional dei Difusori del Talian.

XXVII
INCONTRO NASSIONAL DEI
DIFUSORI DEL TALIAN
COLOMBO-PARANÀ

10 E 11 DE NOVEMBRE/2023

Inscrição
R\$120,00

Vendre (sexta) - 10 de novembre
17:30 - Recepção e visita ao Museu Municipal Cristòforo Colombo
Local: Parque Municipal da Uva
19:00 - Santa Messa in Talian
Local: Igreja Matriz Nossa Senhora do Rosário
20:00 - Note del Filò - apresentação dos Irmãos Tulio e do Gruppo Vocale Luce dell'Anima
Local: Salão Paroquial

Sabo (sábado) - 11 de novembre

Fonte: Revista Insieme (2023).

O encontro, organizado pela Associação Italiana Padre Alberto Casavecchia e Associazione Veneti nel Mondo de Colombo, contou com o apoio da Assodita, da Fibra-RS, do Cevep, do Comitato Nassional de Gestion dela Léngho Talian (Contalian), da Federação de Entidades Ítalo-brasileiras e de Mestres e Ofícios da Cultura Talian (Feibemo), da Revista Insieme e da Prefeitura Municipal de Colombo, através da sua Secretaria de Esporte, Cultura, Lazer e Juventude. O programa do evento incluiu atividades como a recepção no Parque da Uva, visita ao Museu Municipal Cristòforo Colombo, missa em talian na igreja matriz colombense de Nossa Senhora do Rosário, seguida pela “Noite del Filò” e apresentações artísticas, destacando a riqueza cultural e linguística do talian.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O talian é uma língua verdadeiramente brasileira. Suas origens estão conectadas com os imigrantes italianos, daqueles vindos do norte da Itália, principalmente do Vêneto, que, deixando a pobreza e o desemprego, trouxeram ao Brasil, além da sua mão de obra, as suas culturas e línguas. O talian também é considerado como uma das línguas de herança que existem no estado do Paraná. É um importante vetor para manutenção e difusão da cultura, história e valores sociais dos descendentes de italianos que compartilham desta língua nos seus contextos familiares e sociais. Dessa forma as políticas linguísticas são essenciais para a sobrevivência e mais, para a evolução das línguas minoritárias, como é o caso do talian.

O Estado Novo no Brasil, por meio do Decreto-Lei nº 406 de 1938, promulgado no governo de Vargas, impactou profundamente nas atividades culturais, educacionais e linguísticas dos imigrantes e estrangeiros, dentre eles os

italianos, seus descendentes e falantes da língua talian. Essa lei, cujo motivo alegado seria a busca de uma identidade nacional brasileira falando unicamente o português, forçou muitos estrangeiros e imigrantes a abandonarem suas línguas maternas e de herança e, conseqüentemente, parte de sua cultura. A campanha nacionalista, que perdurou de 1937 a 1945, com suas políticas linguísticas negativas em relação ao italiano e seus dialetos na região sul do Brasil, ainda resultou na proibição de escolas cujo ensino era em línguas estrangeiras e na imposição do ensino exclusivo do português.

Após o final da Segunda Guerra Mundial, embora a política linguística de Vargas já houvesse acabado, as sequelas da proibição do uso de línguas estrangeiras continuaram causando danos às culturas dos imigrantes e seus descendentes. A não utilização do talian, seja por proibição, medo ou até vergonha de uso pelos próprios falantes, trouxe conseqüências importantes, desde dificuldade de comunicação até a negação da própria língua de herança. A vergonha e estigmatização do talian contribuíram para o uso predominante do português, resultando na redução da diversidade linguística e na interrupção da transmissão entre gerações da língua e cultura talian. O status privilegiado do português em relação ao talian também intensificou o esquecimento progressivo da língua materna e de herança por parte dos imigrantes e de seus descendentes. Esses eventos históricos deixaram uma marca indelével nas tradições e valores linguísticos da comunidade talian no Paraná e em todo o Brasil.

As políticas linguísticas podem e devem incluir medidas de proteção e promoção de línguas minoritárias, como o seu ensino e a difusão. As ideologias linguísticas sempre relacionadas com as dinâmicas linguísticas desempenham um papel crucial nas políticas existentes, influenciando no status, na educação e no uso de línguas em instituições públicas. Os direitos e o ativismo linguísticos visam garantir que as minorias linguísticas possam usar e preservar suas línguas sem discriminação e estigmatização, contribuindo para a diversidade cultural. O ativismo linguístico tem papel crucial para garantir a resistência à repressão linguística e promover a preservação das identidades culturais pela valorização das línguas.

As recentes iniciativas de ativismo e de políticas linguísticas no Paraná e no Brasil refletem esforços para sensibilização e revitalização da língua talian. O reconhecimento oficial da língua como Língua de Referência Cultural Brasileira, registrado no Inventário Nacional da Diversidade Linguística em 2014 pelo Iphan, e a designação de Colombo como a Capital do Talian no Paraná, por meio de lei estadual em 2021, são marcos significativos nesse processo. Essas medidas não apenas fortaleceram e empoderaram a comunidade linguística talian, mas também evidenciam um compromisso governamental com a preservação das características linguísticas e culturais associadas à língua. Além disso, ao conferir respaldos governamentais importantes, tais ações indicam

uma valorização e proteção da diversidade linguística no Paraná, e possivelmente influenciarão em políticas mais abrangentes para o suporte e promoção de línguas regionais e minoritárias no estado.

As iniciativas da comunidade linguística talian, como o projeto *Eco di una Valle* e o *Dissionàrio Talian Brazilian*, contribuem para a preservação da língua talian por meio de obras lexicográficas que mapeiam e documentam essa variante paranaense. O Paraná também viu o desenvolvimento de material didático e programas de ensino, como o curso *Mi parlo talian*, que busca abordar diversas temáticas da cultura talian, e a *Cucagna Scola de Talian*, uma escola virtual resultante da parceria entre a universidade paranaense Unicentro e a Assodita que, assim como o curso presencial de talian em Colombo, oferece ensino gratuito da língua talian. A literatura em talian, representada pelos livros *Mi me racordo* e *As curiosas palavras de Nona Dete*, destacam a importância de recursos educacionais para fortalecer o vínculo entre as gerações e garantir a continuidade do talian.

Por fim, o *XXVII Incontro Nasssional dei Difusori del Talian*, realizado em Colombo em novembro de 2023, foi um evento significativo que reuniu membros da comunidade talian, estudiosos e entusiastas de todo o Brasil, destacando a importância da língua e das suas manifestações culturais. Este encontro, apoiado por várias organizações, não apenas reconheceu os destaques na área cultural e social, mas também fortaleceu os laços e o comprometimento com a preservação e promoção do talian no Paraná.

No entanto, apesar dos avanços, a cooficialização do talian em municípios paranaenses ainda não foi alcançada. Essa medida, implementada em 18 municípios catarinenses e gaúchos, representaria não apenas um reconhecimento da riqueza cultural e linguística do talian no Paraná, mas também teria impactos positivos na preservação cultural, inclusão social, educação, desenvolvimento econômico e turístico e fortalecimento das identidades locais.

Em síntese, espera-se que esta pesquisa fortaleça e fomenta novas políticas linguísticas paranaenses para o talian, tanto as governamentais como as das próprias comunidades linguísticas. Dessa forma, as variantes linguísticas do talian paranaenses estarão protegidas e terão a possibilidade de aumentar os números de falantes e dos seus estudiosos. Almeja-se também que o presente estudo seja um incentivo e base para que outros pesquisadores estudem e busquem novas ideias para difusão e salvaguarda da língua talian, bem como de outras línguas minoritárias e minorizadas do estado multilíngue que é o Paraná.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO Italiana Padre Alberto Casavecchia. *As curiosas palavras de Nona Dete*. Produções. Disponível em: <https://associacaoitaliana.org.br/producoes/>.

Acesso em 10 mar. 2024.

ASSOCIAÇÃO Italiana Padre Alberto Casavecchia. *Me mi ricordo*. Produções. Disponível em: <https://associacaoitaliana.org.br/producoes/>. Acesso em 08 nov. 2023.

AVENTURAS na história. *O veto do tirano: na política linguística de Vargas, alemão, italiano e japônês eram extremamente proibidos*. Matérias / Brasil. Disponível em: <https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/o-veto-do-tirano-na-politica-linguistica-de-vargas-alemao-italiano-e-japones-eram-extremamente-proibidos.phtml>. Acesso em: 11 abr. 2024.

BAGNO, Marcos. *Política linguística*. Blog da Parábola Editorial. São Paulo, 09 nov. 2017. Disponível em: <https://www.parabolablog.com.br/index.php/blogs/politica-linguistica-1>. Acesso em 10 nov. 2023.

BALHANA, Altiva Pilatti. *Santa Felicidade: Um processo de assimilação*. Curitiba: Tipografia João Haupt & Cia. Ltda., 1958.

BALTHAZAR, Luciana Lanhi. *Atitudes linguísticas de ítalo-brasileiros em Criciúma (SC) e região*. 2016. 298 f. Tese (Doutorado em Letras) – Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/handle/1884/42879>. Acesso em 08 nov. 2023.

BALTHAZAR, Luciana Lanhi; PERIN SANTOS, Jovania Maria. Material didático para ensino de talian como língua de herança no Brasil. *Revista X*, [S.l.], v. 15, n. 6, p. 859-882, dez. 2020. ISSN 1980-0614. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/76820>. Acesso em: 11 mai. 2024. doi: <http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v15i6.76820>

CALVET, Louis-Jean. *As políticas linguísticas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

DOCPRO Criação de Bibliotecas Virtuais Ltda. *Dissionário Talian Brazilian*. Disponível em: <https://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=dictalian&pagfis=1>. Acesso em 07 out. 2023.

INSTITUTO do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. *Comunidades realizam ações para a salvaguarda da língua Talian*. Patrimônio imaterial. Disponível em: <https://associacaoitaliana.org.br/producoes/>. Acesso em 08 nov. 2023.

INSTITUTO do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. *Língua Talian*. Patrimônio imaterial. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/183/>. Acesso em 08 nov. 2023.

LAGARES, Xoán Carlos. *Qual política linguística? Desafios glotopolíticos contemporâneos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.

MARTINS, Romário. *Quantos somos e quem somos*. Dados para a história e a estatística do povoamento do Paraná. Curitiba: Gráfica Paranaense, 1941.

MUSEU Municipal Cristòforo Colombo. *Curso de Talian 2023*. Colombo, 08 mar.2023. Facebook: Museu Municipal Cristòforo Colombo. Disponível em: <https://www.facebook.com/museucristoforocolombo>. Acesso em 08 nov. 2023.

NADALIN, Sérgio Odilon. *Paraná: ocupação do território, população e migrações*. Curitiba: SEED, 2001.

ORTALE, Fernanda Landucci. *A formação de uma professora de italiano como língua de herança: o Pós-Método como caminho para uma prática docente de autoria*. 2016. Tese (Livre Docência em Livre-docência) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. doi:10.11606/T.8.2017.tde-10072017-122752. Acesso em: 02 fev. 2023.

PERON, Desiderio. *Mundo Talian se prepara para encontro nacional em Colombo-PR*. Revista Insieme. Eventos. Disponível em: <https://www.insieme.com.br/pb/mundo-talian-se-prepara-para-encontro-em-colombo-pr-sera-dias-10-e-11-de-novembro-proximo-inscricoes-estao-abertas/>. Acesso em: 01 nov. 2023.

PERTILE, Marley Terezinha. *O talian entre o italiano-padrão e o português brasileiro: manutenção e substituição linguística no Alto Uruguai gaúcho*. Tese de Doutorado em Letras - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/18345>. Acesso em: 02 nov. 2023.

PROJETO Eco di una Valle. *Vocaboeàrio Online del Talian Eco di una Valle*. Disponível em: <https://ecodiunavalle.com/>. Acesso em 02 jan. 2023.

MUSEU Municipal Cristòforo Colombo. *Curso de Talian 2023*. Colombo, 08 mar.2023. Facebook: Museu Municipal Cristòforo Colombo. Disponível em: <https://www.facebook.com/museucristoforocolombo>. Acesso em 08 nov. 2023.

ROCHA DA CUNHA, Karine Marielly; GABARDO, Diego. Talian: língua negada e (re) conhecida pelos descendentes vênéticos de Curitiba e região metropolitana. *Revista X*, [S.l.], v. 15, n. 6, p. 840-858, dez. 2020. ISSN 1980-0614. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/76866>. Acesso em: 10 nov. 2023. doi: <http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v15i6.76866>.

STURZA, Eliana Rosa; FIEPKE, Rejane Beatriz. A política linguística da era Vargas e seus efeitos na vida de descendentes de imigrantes alemães de Novo Machado-RS. *Revista Trimestral de Letras da Universidade do Estado do Pará*. Jan-Mar. 2017. ISSN Eletrônico: 2318-9746. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/ribanceira/article/view/1207>. Acesso em: 02 nov. 2023.

Contribuições Glotopolíticas à Linguagem Não-Binária e sua Polifonia

Ursula Boreal Lopes Brevilheri

Em meu processo de investigação em torno do que tem se chamado por vezes como “linguagem não-binária”, “linguagem neutra”, “neolingua-gem”, “linguagem inclusiva de gênero”, entre outras nomeações, diferentes questões são levantadas, especialmente quando se toma esta pauta como um campo de disputa a partir das contribuições da Sociologia Reflexiva e Teoria dos Campos (Bourdieu, 1983; Bourdieu, Wacquant, 2005; Wacquant, 2007). Ainda que tais formulações teóricas forneçam subsídios sociológicos para a análise, cabe ressaltar minha proposta de uma escrita “afetada”, a partir do lugar¹ de pessoa não binária, transfeminista e ativista em favor de diversas demandas de nossas populações, entre elas tais estratégias e propostas de linguagem, o que me conduz a uma perspectiva de amplo diálogo, em um movimento (trans)disciplinar.

Pesquisas anteriores já me levaram a perceber como tal pauta tem sido apropriada por movimentos conservadores e reacionários, em uma conjunção de forças de diferentes partidos deste campo, em busca da construção de um verdadeiro pânico moral (Brevilheri, Lanza, Sartorelli, 2022; Rodrigues, Brevilheri, Nalli, 2022; Rodrigues Araújo Costa, Gonçalves Vieira Guerra, 2023) que, conforme minhas hipóteses, é empregado na tentativa de manutenção e aquisição de capitais políticos e simbólicos por estes atores da política legislativa.

Sendo assim, se há um nítido esquema de somatória de forças por parte do campo conservador, ainda que caibam maiores observações sobre as dinâmicas por trás deste fenômeno, se estabelece um questionamento: não seria estratégico também construir diálogos e conjunções de nossos potenciais na busca pela compreensão e enfrentamento destas incursões? Os saberes decoloniais e as perspectivas transfeministas corroboram com essa noção de que a divisão cartesiana dos saberes talvez limite nossas percepções e, por extensão, nossas possibilidades de luta e resistência.

Em termos bourdieusianos a partir de sua discussão sobre a “economia das trocas simbólicas” (Bourdieu, 2007), seria possível pensar como no contexto da produção erudita, e de forma específica no campo da sociologia brasileiro, o movimento interno² é mais valorizado no trajeto de consagrar-se como

1 Segundo Haraway (1995), toda produção de conhecimento é politicamente localizada, em oposição à ideia da objetividade científica. A neutralidade é posta como falaciosa na medida em que supõe um lugar de não influência do espaço ocupado pelo produtor do saber sobre sua produção.

2 “(...) quanto mais o campo estiver em condições de funcionar como a arena fechada de uma concorrência pela legitimidade cultural, ou seja, pela consagração propriamente cultural e pelo poder propriamente cultural de concedê-la, tanto mais os princípios segundo os quais se realizam as demarcações internas aparecem como irredutíveis a todos os princípios externos de divisão (...)” (Bourdieu, 2007, p. 106, grifo meu)

uma boa erudita, uma boa cientista, uma boa socióloga. Da mesma forma, buscar diálogos com influências “externas” ao campo talvez coloque em risco parte de minhas “fichas” no “jogo” (utilizando a metáfora de Bourdieu sobre o campo) da produção sociológica brasileira, distanciando-me do lugar de uma socióloga reconhecida dentro dos círculos da Sociologia. Nesse instante, contudo, não pretendo buscar a consagração científica, mas vislumbrar horizontes mais amplos para os estudos sobre a linguagem não-binária, expandindo não só meu olhar, mas as possibilidades de discussão que carrego comigo.

A partir destas perspectivas, busco neste ensaio apresentar alguns avanços que venho tendo em minhas investigações sociológicas, desta vez estabelecendo diálogos com as discussões da área da linguística, em especial em torno das noções de políticas linguísticas e glotopolítica. Para tanto, na primeira seção deste texto abordo o que tenho chamado de “polifonia” na construção de tais propostas de linguagem, como um elemento central na compreensão de sua extensão e dos processos políticos-legislativos que as permeiam. Em sequência, apresento a noção de glotopolítica e exploro suas possíveis contribuições dentro de minha investigação. Por último, elenco algumas considerações que servem também como provocações dentro do cenário da investigação sociológica sobre essa temática.

POLIFONIA: CHAVE PARA ENTENDER A LINGUAGEM NEUTRA

Quando comecei a abordar a temática da linguagem não-binária em minhas pesquisas, me vi diante da questão de qual termo seria utilizado para me referir a esta pauta tão plural. Após alguns meses de investigação, optei pelo uso de “Neolinguagem” (com letra maiúscula), um termo advindo dos próprios movimentos de pessoas não-binárias, cunhado no próprio site Orientando.Org – um dos principais sites da América Latina sobre identidades dissidentes –, traçando uma diferenciação com “linguagem neutra”, a qual empregava em contextos mais ligados a seu processo de proibição. Eu pretendia com isso estabelecer uma fronteira muito nítida entre as pautas advindas dos movimentos trans da iniciativa reacionária que começava a se estabelecer no cenário político institucional brasileiro, ao longo de 2020 e 2021.

Contudo, dentro do processo de emergir ainda mais na discussão, buscando diferentes manifestações do uso e defesa destas estratégias de linguagem, fui criando percepções sobre um aspecto que se mostraria central em meus estudos: a diversidade de perspectivas e propostas que se propunham a criar alternativas para uma linguagem tipicamente binária, *desbinarizando-a*. Não se tratava somente de uma diversidade de termos, de nomeações, vezes “linguagem neutra”, vezes “neolinguagem”, mas de uma factual diversidade de vozes que compõe esta pauta em sua amplitude característica. E não atoa utilizo este adjetivo “característica” para me referir a sua amplitude, ao con-

trário, é parte crucial de sua composição, e essencial para seu entendimento.

No termo “polifonia” encontrei uma definição para este aspecto. Não há só uma “neolingagem”, “linguagem neutra”, “linguagem não binária”, “pronome neutro”, ou chamem como chamarem. Ao contrário, a sua definição depende do entendimento da sua pluralidade de vozes.

Assim como, em diversos momentos ao longo dos anos, os movimentos *LGBTQIA+* se chocaram consigo próprios tentando buscar definições unificadas, por exemplo, sobre qual a melhor sigla a ser adotada (LGBT, LGBTI, LGBTQ, LGBTQI, LGBTI+, LGBT+, LGBTQIA+, ...), em constante tentativa de estabelecer uma “verdade maior”, ou sobre qual seria a definição exata de “trans” e “travesti”, ou até mesmo se a atração afetivo-sexual (até este termo não tão consensual assim) está vinculada à identidade e expressão de gênero ou a corporalidade ou a leitura que cada pessoa faz de cada corpo, a neolingagem também corre o constante risco de tentar ser definida de maneira singular.

Acontece que ao longo das décadas, sua construção sempre foi plural, diversa e não centralizada. Escolher um termo único poderia nos levar a legitimar certas vozes em detrimento de outras, estabelecendo uma certa centralidade, uma autoridade no assunto que na prática não existe. Poderíamos estar até mesmo cometendo uma espécie de etnocentrismo contemporâneo, utilizando de nossas próprias noções sobre estas pautas para lançarmos outras percepções em lugares de ilegitimidade, reproduzindo o movimento normativo mesmo entre corpos não normativos.

As estratégias pela *desbinarização da linguagem* se iniciaram muito antes do que qualquer reivindicação de autoria, fundação ou invenção. Temos registros na literatura sociológica de alternativas de pronome da terceira pessoa do singular “elo” para se referir a travestis ainda na década de 70 (Green, Polito, 2006). Tentar estabelecer um marco ou voz principal em sua elaboração limitaria minha visão. Mais do que isso, me faria não observar o cerne da questão: a forma como os movimentos conservadores se utilizam justamente dessa dificuldade que temos de assumir nossas perspectivas polifônicas na construção de nossas reivindicações, apropriando-se de pautas onde ainda estamos buscando consensos unificados que certamente não encontraremos.

Com isso, temos que mais do que uma questão estilística, o entendimento sobre a polifonia que permeia a neolingagem é central para a discussão sobre a disputa por sua *nomeação* – que nos termos da teoria bourdiesiana é objetivo central dentro de um campo e sua própria definição de classe dominante: aquela que possui o poder de nomear.

A partir das postulações da Sociologia Reflexiva é possível romper com a noção individualista de perseguição única de interesses singulares, mas também com uma espécie de determinismo de pré-noções adquiridas no processo de “socialização”, como motores da ação humana. Ao contrário, o que se tem é um conjunto de disposições que de alguma forma direcionam o sentido da

ação, ao quanto que também são reelaboradas pelos agentes em suas práticas sociais. As práticas, neste sentido, são entendidas com certa autonomia, ainda que influenciadas pelo capital acumulado ao longo da vivência.

Tal inovação epistemológica é chamada de *habitus*, isso é, uma categoria que permite elaborar sociologicamente este lugar entre a matriz que *dá direção* a ação, mas também é estruturada neste mesmo processo. Não como réplica de disposições apreendidas, mas como um recurso “estratégico” para a agência ainda que não empregado de forma conscientemente estratégica (Wacquant, 2007).

Os agentes mobilizam suas disposições, seus *habitus*, de forma irregular, integrando e tensionando suas matrizes de significação constantemente ao longo de suas histórias. Ainda assim, apesar desta autonomia relativa, são permeados pela construção histórica do cosmos social onde estão inseridos, de forma que é possível pensar em um lugar compartilhado “por todos aqueles que foram submetidos a condições e condicionamentos similares” (Wacquant, 2007, p. 67).

Na mesma lógica, poderíamos confrontar-nos com propostas de algo como *habitus* da “não heterossexualidade”, da “não cisgeneridade³”, ou de forma ampla, “da não (cis) normatividade”, a partir da concepção de “cisnorma”⁴, por exemplo, que propõe o que pode ser interpretado como um lugar compartilhado de condições e condicionamentos similares, de alguma forma.

Esta hipótese, contudo, considera um lugar homogêneo das práticas e vivências não-cisgênero. E apesar da elaboração de Wacquant acerca de como “universos irregulares tendem a produzir sistemas de disposições divididos entre si, que geram linhas de ação irregulares e por vezes incoerentes” (Wacquant, 2007, p. 67), isso não pode nos levar a considerar a cisgeneridade compulsória como um universo regular – ainda que permeado por regularidades. A cisnorma se revela como um mecanismo de produção de “inteligibilidade legal”, ao quanto que impõe seu controle dos corpos a partir de lógicas morais, médicas e jurídicas que seguem um padrão (Bonassi, 2017), mas isso não pode nos conduzir a um entendimento homogeneizante das disposições não cisgêneras.

Na prática, apesar da cisnorma se apresentar enquanto uma série de mecanismos de validação e invalidação social, sua principal frente em um ce-

3 Cisgeneridade refere-se, a partir dos estudos de gênero e das contribuições transfeministas, a “identidade de gênero daquelas pessoas cuja ‘experiência interna e individual do gênero’ corresponda ao ‘sexo atribuído no nascimento’ a elas” (Simakawa, 2015), abarcando “as pessoas que se identificam com o gênero que lhes foi determinado quando de seu nascimento, ou seja, as pessoas não-transgênero” (JESUS, 2012) mas também, em sentido amplo, uma lógica de pensamento galgada na normalidade e primazia das pessoas enquadradas neste modelo (Favero, 2020).

4 O conceito de “cisnorma” desloca a discussão sobre cisgeneridade para além de uma simples forma de ser/estar no mundo e representar-se nele, traduzindo o anseio de Butler de como o contexto das relações de poder constrói o significado do corpo no discurso (2003, p. 137), remetendo à construção histórica de acordos societários (cis) normativos (Bonassi, 2017). Para uma genealogia crítica do uso da categoria cisgeneridade e demais problematizações sobre sua normatividade ver o Capítulo 3 (“A cisgeneridade”) de Simakawa (2015, p. 43-71).

nário consolidado se dá na esfera jurídica, legitimando o “verdadeiro sexo” em detrimento da autodeterminação. Isso significa que não se dispõe no movimento de socialização por si só, mas na validação de uma lógica específica de socialização, e de vivências que se encontram em conformidade com ela. Com isso, atravessa diferentes universos de disposições: do campo à cidade, da designação (ao nascimento) masculina à feminina, do maior ao menor acesso a capitais econômicos e culturais⁵. Portanto, sua regularidade de imposições não conduz à regularidade de *habitus*.

Um exemplo pertinente disso reside na complexidade, registrada em diferentes trabalhos (Carvalho, 2018; Barbosa, 2010), em definir uma diferenciação objetiva e categórica entre mulheres trans (-sexuais, -gênero) e travestis. De fato, como categoria médica, tais diferenciações se estabeleceram historicamente como formas de separação entre aquelas que “sentem disforia” e desejam alterações estéticas para “adequação” à identidade vivenciada, e aquelas que se apresentam em uma identidade feminina, mas não almejam intervenções cirurgias/hormonais (Donega, Tokuda, 2017). Contudo, isso não pode ser pensado de forma absoluta – há pessoas que se identificam como travestis e desejam alterações corporais, e mulheres trans que não reivindicam tais alterações.

Evoco este exemplo mais para demonstrar um ponto do que para investigar de forma aprofundada a construção destas diferenciações. A questão é que a relativa regularidade das estruturas que direcionam e direcionaram o tratamento ao longo de diferentes séculos por parte da cisnorma poderia servir de argumento para pensarmos um *padrão de disposições* trans/travesti compartilhado, mas, quando observamos os registros na literatura, notamos justamente o inverso.

Por esse motivo, observo a necessidade de evidenciar especificamente tal particularidade que permeia vivências para além desta norma sexual, para então pensar esse aspecto a partir da linguagem não binária. Como temos a heterossexualidade, a cisgeneridade, como algo definível, categorizável, ainda que não completamente homogêneas, corre-se o risco de transpor essa mesma lógica para falar da não heterossexualidade, da não cisgeneridade, assim como Wacquant cita um “*habitus masculino*” (2007, p. 67) – muito provavelmente em referência a pessoas designadas homens ao nascimento ou homens cisgênero, que vivenciam uma *socialização* masculina. Eu poderia, por exemplo, ao invés de utilizar tais termos (nesta construção “não *hetero/cis*”), nomear cada uma das diversidades não heterossexuais e não cisgêneras. Ou melhor, não poderia, pois o que as caracteriza de forma compartilhada é justamente estarem em lugar de diferenciação da normatividade, ainda que não haja um ponto absoluto de convergência – o que reitera a polifonia.

⁵ Nesse sentido, a desigualdade de capitais pode ser pensada como diversidade de recursos para lidar com os entraves advindos da rigidez jurídica cisnormativa, o que movimentaria uma grande reflexão sociológica. Como este não é o foco deste estudo, mantereí essa discussão em aberto para momentos posteriores.

A delimitação deste lugar se baseia na padronização de um tipo específico de comportamento e apresentação social e institucionalmente validados. As vivências às margens da normatividade, contudo, são reunidas justamente por se colocarem como a contraposição deste ideário normativo. Há travestis que se identificam como mulheres e travestis que se identificam como um “terceiro gênero” (ante a lógica dual homem-mulher)⁶. Talvez haja travestis que se identifiquem de outras formas e compreendê-las depende da nossa capacidade de considerar perspectivas polifônicas.

O movimento normativo define a partir de lógicas limitantes quais corpos são “culturalmente inteligíveis” e quais não são (Butler, 2004), lançando para longe da centralidade dos “corpos que importam” (Butler, 1993) aqueles não enquadrados em sua regra. Isso pode nos levar a cometer o equívoco na pesquisa empírica de generalizar essa “marginalidade”, como se tudo que houvesse às margens da normatividade fosse comparável – como o que está no centro o é, em certo nível. Ao contrário do padrão normativo, que tem seu nome uno(*cis-norma*), as vivências marginais se revelam muito mais diversas. Na prática, é comum que não haja homogeneidade sobre o significado das categorias construídas para representar estes lugares – sendo esta diversidade de nomeação somente uma face da resistência anti-normativa. Esta é a “polifonia” (“às margens”) à qual me refiro, tão central na construção de minhas investigações.

GLOTOPOLÍTICA: SUBSÍDIOS RUMO À AUTOGESTÃO LINGUÍSTICA

O conceito de políticas linguísticas faz menção a um conjunto de atos, em geral institucionais, que objetivam um efeito direto sobre um ou mais sistemas linguísticos (Guespin, Marcelles, 1986). A aplicação do termo “políticas” em sua construção me parece estar diretamente relacionada à política moderna, do Estado, em ações oficiais que deslocam para lá e para cá as relações de poder no interior de determinadas comunidades.

Nos termos da teoria de Bourdieu, isso pode ser representado pela constituição de um campo específico, onde tais manifestações de poder são dispostas enquanto “capitais” ou, a partir da metáfora do campo como um “jogo”, como “fichas” na constante disputa pelo poder de “dar as cartas”. Não à toa, o autor escreve toda uma composição sociológica, intitulada “A economia das trocas linguísticas” (2008), com o objetivo não só de demonstrar como o poder de nomeação define as relações de dominância, mas também para apontar como a própria linguística se constitui enquanto um campo de disputa com lógicas de funcionamento muitas vezes semelhantes a outros campos, mas ainda assim com suas particularidades.

⁶ Com destaque para a repercussão gerada pela fala da cantora Linn da Quebrada no programa televisivo Big Brother Brasil, onde afirmou “não sou homem, nem sou mulher, sou travesti.” (Naomi, 2022)

Por si só, o conceito de políticas linguísticas poderia ser bem empregado pensando a dimensão das iniciativas de proibição da neolinguagem na política legislativa brasileira. Afinal, se “uma parte essencial da produção social passa agora por práticas de linguagem” (Guespin, Marcelles, 1986, p. 19-20), coibir o uso de determinadas estratégias de representação certamente seria um movimento com potencial de repressão da expressão dos movimentos dos corpos que as reivindicam.

Para além de ações de propaganda, estabelecendo a lógica do pânico moral contra as pautas dos movimentos trans e não binários, cooptando as massas a fornecer-lhes mais capital político através da falácia de que linguagem neutra seria “uma estratégia para destruir os valores da família ocidental”, há um movimento institucional de silenciamento e apagamento dessas existências. Tomar a escola como um espaço-alvo (Brevilheri, Lanza, Sartorelli, 2022) se ampara no dispositivo retórico de que os avanços da “ideologia de gênero” ameaçariam as infâncias e adolescências (Junqueira, 2018), mas mais do que retórica, há uma ação prática de repressão às crianças e adolescentes *queer* – apartades de qualquer defesa de seus corpos (Preciado, Marcondes Nogueira, 2018).

Nesse sentido, a seguinte descrição do linguista Iran Ferreira de Melo respalda uma perspectiva mais ampla: “(...) uma forma de usar a linguagem para questionar essa marginalização é uma possibilidade de inquirir a história dualista que recai sobre tais pessoas, interrogando a própria composição estrutural desse dualismo.” (Melo, 2023, p. 335) É possível, assim, visualizar que não somente a noção de políticas linguísticas, mas o construto da “glotopolítica” vem a ser pertinente na construção desta discussão.

Mais do que simplesmente inquirir sobre as ações institucionais que permeiam os embates pela linguagem não-binária, o entendimento dela enquanto um campo de disputa passa também por questões cotidianas de sua aplicação, seja no contexto online ou offline. Nesse sentido, o conceito de glotopolítica possibilita a cobertura de um terreno tanto vertical quanto horizontal, ao quanto que as políticas linguísticas se limitam unicamente ao segundo plano, na medida em que a glotopolítica designa abordagens em diferentes instâncias que a sociedade produz sobre a ação da linguagem. (Guespin, Marcelles, 1986)

Com isso, é possível estabelecer que a própria dimensão da polifonia, enquanto entendimento de uma produção ampla e descentralizada dos modos de fazer neolinguagem adquire aspecto glotopolítico. Sendo a língua uma “criação contínua, reinventada incessantemente” (Guespin, Marcelles, 1986, p. 16), como poderíamos traçar um marco unificado da criação de uma de suas nuances, como a linguagem neutra?

Isso coloca em xeque um dos principais argumentos mobilizados por setores conservadores em ataques a esta pauta, de que se trataria de uma

estratégia de uma agenda organizada, como parte de um ideário rumo à “destruição de seus valores” – algo que mobiliza fortemente a lógica do pânico moral. De fato, pode-se estabelecer que tais propostas de linguagem caminham em uma mesma direção, que é fornecer subsídios para grupos não representados pela construção histórica da norma culta, permeada pelo binarismo compulsório, mas afirmar que fazem parte de uma frente organizada é totalmente contrafactual.

Não busco aqui lançar à sociolinguística uma responsabilidade pela linha de frente de defesa da linguagem não-binária, mas encontrar ferramentas a partir do diálogo transdisciplinar que comprovem a legitimidade por trás destas pautas. Por exemplo, é possível dizer como certas comunidades precisam *supervalorizar* suas próprias línguas, como um processo de resistência de suas identidades históricas na construção de suas identidades modernas (Guespin, Marcelles, 1986). Isso não poderia ser pensado também a partir da linguagem não-binária?

Afinal, se encontramos registros de várias décadas reafirmando uma resistência histórica de identidades para além da binaridade, tal pauta não poderia ser pensada como um movimento análogo àquele de *supervalorização* da língua de comunidades marcadas pelo colonialismo? Em muitos espaços que sou convidada a apresentar parte de minhas perspectivas e investigações recebo questionamentos como “será que a linguagem neutra é realmente uma pauta importante?”, como quem questiona se a inclusão pela via da neolingagem realmente produziria frutos sobre a vida das populações não binárias marginalizadas, e resposta cada vez mais fica evidente. Mais uma vez, a contribuição de Iran Ferreira de Melo se mostra contundente:

O uso de uma linguagem não-binária é uma práxis a favor de quem é trans não-binária de gênero e de todes nós que lutamos para que a diferença humana seja reconhecida, valorizada e respeitada. O uso da linguagem não-binária de gênero é uma postura em favor da vida, das pessoas desvalidadas, pois é um discurso que, ao passo que denuncia a identidade como essência, dá vida, e vida em abundância, a todas as pessoas, sem exceção, sobretudo quem não tem sequer direito de existir por terem questionadas as maneiras como vivenciam suas identidades. (Melo, 2023, p. 368)

Não se trata, portanto, de meros recursos interno de uma comunidade, mas de um verdadeiro movimento glotopolítico pela possibilidade de viver e sobreviver. É sobre comunidade(s) que reivindica(m) sua representação, suas formas de linguagem, como uma demonstração de suas existências ao longo da história e na contemporaneidade, a partir de suas próprias produções e perspectivas.

Entender a polifonia por trás da linguagem neutra é entender como a multiplicidade de vozes é central nas próprias concepções sobre não binarie-

dade de gênero. Há muitas formas de se expressar para além da norma binária, afinal, o que está limitado é o padrão normativo, ao quanto que nós somos todas as outras possibilidades. Assumir este aspecto não descredibiliza a pauta, mas mostra como é ampla e dependo de seus próprios sujeitos, em um movimento que, em termos da glotopolítica, reflete uma autogestão linguística.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não há um vácuo entre movimentos sociais e sociolinguística, ou pelo menos não deveria haver. No cenário das disputas discursivas pelo poder de (auto)nomeação, quanto mais recursos conquistarmos, estabelecendo pontes e diálogos, mais expandiremos nossos entendimentos e possibilidades de ação.

Não se trata de exclusivamente democratizar a linguagem não-binária, mas entendê-la como essencialmente autogerida. Não serão nem sociólogos nem linguistas unicamente que definirão a extensão desta pauta em suas múltiplas formas, por mais que tentem. Muito menos setores reacionários de nossa política institucional.

A neolinguagem é ampla e se tornará mais ampla a cada dia. Nossos esforços multi e transdisciplinares não devem ser somente na busca por entendê-la, mas valorizá-la em sua amplitude e polifonia. Somente assim será possível combater as falácias produzidas em torno de tal pauta, alçando-a a um papel de protagonismo na construção de uma realidade menos binária e mais inclusiva.

REFERÊNCIAS

BONASSI, Brune Camilo. *Cisnorma: acordos societários sobre o sexo binário e cisgênero*. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Florianópolis, 2017.

BOURDIEU, Pierre. Estruturas, habitus e práticas. In: ORTIZ, R. (Org.). *Pierre Bourdieu: sociología*. São Paulo: Ática, 1983.

BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, Loic. La lógica de los campos. In: _____. *Uma invitación a la Sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI, 1995.

BOURDIEU, Pierre. *Economia das trocas simbólicas*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas linguísticas*. São Paulo: Edusp, 2008.

BREVILHERI, Ursula Boreal Lopes; LANZA, Fabio; SARTORELLI, May Romeiro. Neolinguagem e “linguagem neutra”: potencialidades inclusivas e/ou reações conservadoras. *Research, Society and Development*, v. 11, n. 11, p. e523111133741, 2022.

BUTLER, Judith (1993). *Bodies that matter: on the discursive limits of “sex”*. Nova Iorque: Routledge, 1993.

BUTLER, Judith. *Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. Tradução de Renato Aguiar.

BUTLER, Judith. *Undoing gender*. Nova Iorque: Routledge, 2004.

CARVALHO, Mario. “Travesti”, “mulher transexual”, “homem trans” e “não binário”: interseccionalidades de classe e geração na produção de identidades políticas. In: *Cadernos Pagu*, n. 52, p. e185211, 2018.

DONEGA, T. C.; TOKUDA, P. M. A. A Transexualidade Frente uma Sociedade que Cria Regras de Gênero. In: *RevConexãoEletrônica*, Três Lagoas, v. 14, no 1, p. 788-804, 2017.

FAVERO, Sofia Ricardo. (Des)epistemologizar a clínica: o reconhecimento de uma ciência guiada pelo pensamento cisgênero. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica*, [S. l.], v. 5, n. 13, p. 403–418, 2020.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. *Cadernos Pagu*, v. 5, p. 7-41, 1995.

JESUS, Jaqueline Gomes de. Identidade de gênero e políticas de afirmação identitária. In: **ABEH**. *Congresso Internacional de Estudos sobre a Diversidade Sexual e de Gênero*. Salvador, 1995.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A invenção da “ideologia de gênero”: a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. *Revista Psicologia Política*, v. 18, n. 43, p. 449-502, 2018.

PRECIADO, B.; MARCONDES NOGUEIRA, F. F. Quem defende a criança queer? *Jangada*, v. 1, p. 96-99, 2018.

RODRIGUES, Franciele; BREVILHERI, Ursula Boreal Lopes; NALLI, Morgana Carmargo. Da proibição da neolinguagem a “infinitas possibilidades de gêneros não existentes”. *Relegens Thréskeia*, v. 11, n. 1, p. 231-246, 2022.

RODRIGUES ARAÚJO COSTA, R. A.; GONÇALVES VIEIRA GUERRA, M. das G. Pânico Moral e ofensiva conservadora: o ataque à linguagem disruptiva de gênero. In: *Revista Educare (Online)*, v. 8, 2023.

SIMAKAWA, Viviane Vergueiro. *Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de gênero inconformes: uma análise autoetnográfica da cisgeneridade como normatividade*. 2015. Dissertação (Mestrado) - Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade, Universidade Federal da Bahia, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Salvador, 2015.

WACQUANT, L. Esclarecer o habitus. In: *Educação & Linguagem*, n. 16, p. 63-71, 2007.

Vozes diversas, diálogos efetivos: as políticas linguísticas, os desafios glotopolíticos e a importância na comunicação do setor público

Ágatha Alves dos Santos

O objetivo deste texto é compreender como as políticas linguísticas, tema abordado na Disciplina Políticas Linguísticas, Translinguagem e Multiletramento Engajado em Perspectivas Decoloniais (cujos docentes responsáveis foram os Professores Kleber Aparecido da Silva e Paulo Daniel Elias Farah), da qual participei como aluna especial no segundo semestre de 2023, podem contribuir para a construção teórico-metodológica de meu projeto de pesquisa, a respeito de comunicação no setor público.

Para atingir esse propósito, pretendo abordar os principais pontos apresentados pelo professor Xoán Carlos Lagares, de modo que tivemos a honra de ter uma aula sobre políticas linguísticas, além de fornecer uma explicação detalhada sobre o termo glotopolítica, seu foco de pesquisa e tema sobre o qual possui livros e conteúdos escritos.

Na relação entre governos e cidadãos, a comunicação pública não é só sobre passar informações. Ela é a base para construir confiança, transparência e eficácia nas políticas do governo. Ao explorarmos esse jeito de se comunicar, é importante pensar no papel das políticas linguísticas nessa interação. Este texto se propõe a compartilhar essa reflexão, destacando não apenas a necessidade de compreensão das políticas linguísticas, mas também como sua aplicação estratégica é vital para a construção de pontes entre diferentes culturas e para assegurar que a comunicação governamental seja verdadeiramente inclusiva.

A riqueza cultural de uma nação muitas vezes se manifesta através de uma miríade de línguas que ecoam as histórias, tradições e identidades de seus habitantes. No entanto, essa diversidade linguística, ao mesmo tempo um tesouro, pode se tornar um desafio significativo quando se trata de se comunicar efetivamente com uma população heterogênea.

Aqui entra em cena a importância das políticas linguísticas, que não apenas orientam o uso dos idiomas oficiais, mas também buscam garantir que a informação do governo seja acessível a todos, independentemente de sua bagagem linguística, até mesmo levando em consideração o número de migrantes que têm chegado ao Brasil, para recomeçar a vida no país e que muitas vezes não dominam o português.

A globalização intensificou a necessidade de uma comunicação plurilíngue no setor público, com comunidades sendo formadas por indivíduos que

falam uma variedade de línguas. Nesse contexto, as políticas linguísticas se tornam instrumentos essenciais para evitar exclusões e garantir que documentos, serviços e comunicações oficiais sejam compreensíveis para todos. Esta abordagem não apenas reflete um compromisso com a igualdade de acesso à informação, mas também fortalece os laços entre o governo e seus cidadãos, construindo confiança, diálogo aberto e eficaz. Além disso, as políticas linguísticas desempenham um papel vital na preservação e na promoção de línguas minoritárias, reconhecendo-as como parte integrante do patrimônio cultural de uma nação.

Ao longo do texto, exploraremos brevemente a compreensão dessas políticas linguísticas, os desafios glotopolíticos abordados por Lagares; desse modo, refletir como pensar nos indivíduos que compõem uma sociedade de maneira ampla é essencial para os profissionais que trabalham na comunicação de um órgão público que tem como dever informar e deixar acessível a todos conteúdos relevantes e indicações importantes.

POLÍTICAS LINGUÍSTICAS

Inicialmente, é essencial compreender o conceito de política linguística. Esse tema, pouco familiar a princípio para mim, chamou minha atenção na disciplina, pois seu entendimento impacta diretamente a comunicação, especialmente aquela no setor público, área em que possuo expertise.

As políticas linguísticas, entrelaçadas com a identidade cultural, social e política, desempenham papel fundamental na construção e preservação da diversidade linguística em uma sociedade, o que pude compreender por meio de leituras e também em sala de aula. Nacionalmente, essas políticas frequentemente se manifestam na definição de línguas oficiais, refletindo a unidade administrativa e a coesão social. Contudo, a escolha de línguas oficiais não deve negligenciar as línguas minoritárias, requerendo uma abordagem equilibrada que promova inclusão e representatividade de todas as comunidades linguísticas.

É importante destacar também que a era da globalização trouxe à tona questões relacionadas ao domínio linguístico, com línguas hegemônicas frequentemente suprimindo línguas regionais e minoritárias. As políticas linguísticas devem considerar estratégias que valorizem e preservem essa diversidade, evitando a homogeneização cultural. A coexistência de várias línguas contribui para o enriquecimento cultural e a compreensão global.

Já no cenário educacional, as políticas linguísticas desempenham papel crucial na determinação do idioma de instrução. A escolha entre ensino monolíngue e multilíngue tem implicações profundas para o acesso à educação e a equidade no aprendizado. Abordagens inclusivas reconhecem a importância

de oferecer oportunidades educacionais em diversas línguas, promovendo a valorização da pluralidade linguística.

Não podemos deixar de falar sobre as transformações digitais que estão ocorrendo nos últimos anos, pois apresentam desafios significativos às políticas linguísticas. Ao observarmos que há a predominância do inglês na internet, isso levanta indagações sobre a equidade digital e a preservação das línguas em um ambiente cada vez mais digitalizado. Estratégias inovadoras, como o desenvolvimento de conteúdo digital em várias línguas e o apoio à tradução automática, tornam-se imperativas para enfrentar esses desafios.

Outro assunto de muita importância que não pode ser deixado de lado é a preservação de línguas indígenas, o que emerge como preocupação crítica nas políticas linguísticas. O reconhecimento da importância dessas línguas, não apenas como veículos de comunicação, mas como portadoras de conhecimento ancestral, exige medidas específicas para sua proteção.

A inclusão de línguas de sinais nas políticas linguísticas destaca a importância de garantir acessibilidade e participação plena das comunidades surdas. Estratégias educacionais e medidas legislativas são essenciais para promover a igualdade de oportunidades para aqueles que utilizam línguas de sinais como meio de comunicação.

As políticas linguísticas também são influenciadas por contextos históricos, sendo frequentemente reflexo de processos coloniais. A valorização e promoção das línguas locais desempenham papel crucial na descolonização e na restauração de identidades culturais historicamente subjugadas, compreensão que pude ter a partir do compartilhamento das informações no minicurso do professor Lagares disponível no youtube.

No âmbito econômico, existem implicações para o mercado de trabalho global. A habilidade de se comunicar em diversos idiomas é cada vez mais valorizada, destacando a importância de estratégias que incentivem o plurilinguismo e preparem indivíduos para um mundo profissional diversificado.

Por isso, a legislação linguística desempenha papel central na implementação efetiva dessas políticas. A criação de leis que protejam línguas minoritárias, garantindo o direito de usar línguas nativas em contextos oficiais e promovendo o multilinguismo, é passo crucial para assegurar a vitalidade de todas as línguas. E consciência linguística, enquanto parte integrante, destaca a importância de educar a sociedade sobre a diversidade e promover o respeito mútuo entre falantes de diferentes línguas.

Já a colaboração internacional é fundamental na abordagem de desafios linguísticos globais. A troca de boas práticas, o apoio mútuo entre nações e a cooperação em iniciativas de preservação linguística contribuem para um ambiente global mais rico e inclusivo.

As políticas linguísticas são um campo vasto e complexo, abrangendo uma miríade de questões que vão desde a preservação cultural até a equida-

de educacional e digital. Uma abordagem cuidadosa e abrangente é essencial para criar políticas que respeitem a diversidade linguística, promovam a inclusão e contribuam para um mundo mais compreensivo e interconectado. Essas políticas podem ter um impacto significativo na vida das pessoas, determinando oportunidades educacionais, econômicas e sociais para aqueles que falam línguas minoritárias.

Nesse sentido, o professor Xoán Carlos Lagares, ao abordar a glotopolítica, destaca a dimensão política inerente à escolha e imposição de línguas em diferentes contextos sociais. Sua abordagem amplia o entendimento para além da diversidade linguística, focando nas implicações políticas das práticas linguísticas e revelando como as decisões políticas moldam interações sociais e dinâmicas de inclusão e exclusão, como será abordado na próxima seção. Políticas linguísticas eficazes não apenas reconhecem a multiplicidade linguística mas também abordam as disparidades de poder subjacentes.

Essa abordagem abrangente e informada nos permite compreender a complexidade das políticas linguísticas em nossa sociedade, reconhecendo o papel crucial que desempenham na construção de identidades, na distribuição de recursos e no fortalecimento da coesão social. Portanto, essas discussões acerca do tema devem ser contextualizadas em um entendimento mais amplo das dinâmicas sociopolíticas que permeiam as escolhas linguísticas em diversos contextos.

Alguns exemplos de políticas linguísticas que foram implementadas em diferentes contextos:

- No Brasil, a Constituição Federal de 1988 estabelece o português como língua oficial do país. No entanto, também reconhece a existência de línguas indígenas e garante o direito de as comunidades indígenas usarem suas línguas maternas.
- No Canadá, o governo federal reconhece oficialmente o inglês e o francês como línguas oficiais. Isso significa que ambas as línguas são usadas na administração pública, na educação e na mídia.
- Na Espanha, o governo central reconhece oficialmente o castelhano como língua oficial. No entanto, também reconhece as línguas regionais, como o catalão, o basco e o galego. Essas línguas são usadas na educação, na administração pública e na mídia em algumas regiões do país.

Esses são alguns dos exemplos mencionados por Lagares no minicurso disponível no youtube, no canal da editora Parábola, com o título “Política linguística - desafios glotopolíticos”, e é importante entender que as políticas linguísticas podem variar de acordo com o contexto social e político. No entanto, todas elas têm o potencial de impactar a vida das pessoas de diversas formas.

OS DESAFIOS GLOTOPOLÍTICOS

O professor Xoán Carlos Lagares afirma em sua obra *Gltopolítica e práticas de linguagem* (2021), no texto “Uma leitura da ‘Defesa da Gltopolítica’”, que o termo “gltopolítica” percorre uma trajetória interessante nos estudos sociolinguísticos, emergindo nos anos 1950, durante os primórdios da sociolinguística, em diálogo com o “planejamento linguístico”. Inicialmente associado à aplicação de resultados sociolinguísticos em políticas governamentais, seu significado evoluiu na sociolinguística europeia, especialmente na França.

O marco fundacional da abordagem gltopolítica é o artigo-manifesto de Guespin e Marcellesi (1986), intitulado “*Pour la gltopolitique*”, que questiona a identificação entre política linguística e línguas minoritárias, defendendo intervenções também em relação ao francês na França. Eles propõem “gltopolítica” em substituição a termos como “política linguística” ou “planejamento linguístico”, enfatizando seus efeitos abrangentes sobre a linguagem em diferentes contextos.

Essa abordagem busca integrar as dimensões linguísticas e sociais, destacando a interconexão entre práticas linguísticas e mudanças sociais. Guespin e Marcellesi argumentam que a gltopolítica deve agir sobre as práticas de linguagem, abandonando ideais abstratos de língua e promovendo uma abordagem contínua em vez de atos discretos. Eles defendem a autogestão linguística, envolvendo diálogo entre diversos grupos sociais e especialistas, visando a práticas mais democráticas e condições de intervenção aprimoradas, com a utilidade social como critério central.

O debate sobre a interseção entre política e linguagem remonta às reflexões de Guespin e Marcellesi (1986), onde a palavra “debate” é central na perspectiva gltopolítica. A democracia emerge como um imperativo constante nas considerações desses autores, destacando a ligação intrínseca entre linguagem e a esfera política. A participação dos linguistas na dimensão política das línguas é crucial, e a ênfase na democracia como força motriz na ação social sobre a linguagem é um elemento persistente nesse contexto.

A perspectiva gltopolítica propõe uma abordagem de pesquisa que vai além do planejamento linguístico autoritário, buscando identificar formas de resistência à dominação linguística. O engajamento democrático dos linguistas é essencial, conforme enfatizado por Gilvan Müller de Oliveira, que destaca a importância de aliar-se às comunidades linguísticas, compreender suas lutas históricas e desenvolver novas teorias em colaboração. Trabalhar com a linguagem é uma ação política, exigindo uma postura ética responsável.

A perspectiva gltopolítica rompe com a visão tradicional da língua como entidade discreta, passando a considerá-la como um construto social e discursivo. Esta abordagem é evidenciada em estudos críticos desde os anos 1980,

especialmente nas análises das situações multilíngues na África e na Ásia. A língua é examinada não apenas como um sistema linguístico, mas como um objeto político em disputa, moldado por lutas de poder, processos históricos e intervenções políticas.

A abordagem glotopolítica busca integrar as dimensões linguísticas e sociais, superando fronteiras conceituais entre o linguístico e o social. A análise considera tanto as intervenções sobre a língua quanto as práticas discursivas, destacando as dinâmicas normativas e as relações de poder no controle da língua.

A linguagem é situada como uma ação coletiva, exigindo uma compreensão mais ampla do político na pesquisa linguística. O termo “glotopolítica” ganha destaque nos estudos hispânicos, refletindo uma disciplina que examina as intervenções sobre a linguagem no contexto social, estabelecendo conexões com posições sociais mais amplas.

Na aula ministrada por Lagares para a disciplina “Políticas Linguísticas, Translinguagem e Multiletramento Engajado em Perspectivas Decoloniais”, o tema que apresentou foi: “Uma perspectiva glotopolítica para uma educação linguística crítica”, no qual trouxe mais um entendimento sobre o papel das políticas linguísticas; complementou os textos de apoio lidos para a aula, os quais foram usados como referência para a construção deste texto. Foi enriquecedor, a partir disso, de modo que houve uma boa reflexão e foi possível construir um estudo com o trabalho que é feito na comunicação no setor público para alcançar essas pessoas diversas que residem no país, direcionando para a cidade de São Paulo.

A IMPORTÂNCIA DA COMPREENSÃO DAS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS PARA A COMUNICAÇÃO NO SETOR PÚBLICO

Diante dos importantes temas abordados nas seções anteriores, é possível compreender que, ao analisar a importância dessas políticas para a comunicação exercida no setor público brasileiro, essa comunicação desempenha um papel fundamental na construção de uma sociedade coesa e bem informada. Uma componente crucial desse processo é a compreensão das políticas linguísticas, que estabelecem diretrizes e normas para a comunicação oficial. A adesão a essas políticas não apenas promove a transparência e a clareza mas também reflete o respeito pela diversidade linguística da população.

A diversidade linguística é uma característica intrínseca de muitas sociedades, refletindo a riqueza cultural e étnica de uma nação. No entanto, essa diversidade pode se tornar um desafio na esfera pública, onde a comunicação deve atender a uma audiência ampla e variada. As políticas linguísticas, ao proporcionarem diretrizes claras sobre o uso de idiomas, garantem que a informação seja acessível a todos, independentemente de suas origens linguísticas.

Ao adotar políticas linguísticas claras, o setor público promove a igualdade de acesso à informação. Isso é particularmente relevante em um mundo cada vez mais globalizado, onde as comunidades são compostas por falantes de diversas línguas. As políticas linguísticas ajudam a evitar exclusões linguísticas, assegurando que documentos, comunicados e serviços públicos estejam disponíveis em diferentes idiomas, minimizando barreiras comunicacionais.

Além disso, a compreensão das políticas linguísticas no setor público é essencial para evitar mal-entendidos e interpretações equivocadas. Uma comunicação clara e consistente contribui para a construção da confiança entre o governo e seus cidadãos, promovendo um diálogo aberto e construtivo. A falta de clareza linguística pode levar a interpretações errôneas, gerando desconfiança e prejudicando a eficácia das ações governamentais.

As políticas linguísticas também desempenham um papel significativo na preservação e promoção das línguas minoritárias. Ao reconhecer e proteger essas línguas, o setor público contribui para a preservação da diversidade cultural e linguística, promovendo a coesão social. A valorização das línguas minoritárias na comunicação oficial envia uma mensagem positiva de inclusão e respeito à identidade cultural de diferentes grupos dentro da sociedade.

A compreensão e a implementação efetiva das políticas linguísticas são essenciais para uma comunicação bem-sucedida no setor público. Ao adotar práticas que garantam a acessibilidade e a clareza linguística, os governos podem fortalecer a confiança, promover a inclusão e preservar a riqueza da diversidade linguística em suas sociedades. A atenção às políticas linguísticas não é apenas uma questão de eficiência comunicativa, mas também um compromisso com a equidade, a diversidade e a construção de sociedades mais justas e unificadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao mergulharmos nas políticas linguísticas e explorarmos o complexo mundo da comunicação pública, entendemos que são peças fundamentais e necessárias para andarem em conjunto. Profissionais que atuam na comunicação em setor público, principalmente em órgãos que atendem diretamente o público ou de serviços essenciais, precisam entender sobre políticas linguísticas e essa diversidade que há na sociedade.

Entendemos também que essas políticas não só são essenciais para o funcionamento mas também têm um papel global na ligação entre diferentes comunidades linguísticas, fortalecendo uma sociedade mais unida.

Num mundo que reflete sua riqueza cultural na diversidade linguística, as políticas linguísticas garantem acesso justo à informação. Elas não apenas estabelecem regras para os idiomas oficiais mas asseguram que a comunica-

ção do governo alcance todos os setores da sociedade, superando barreiras linguísticas que poderiam perpetuar desigualdades.

Com a globalização, surgiram comunidades com falantes de diversas línguas. Nesse contexto, as políticas linguísticas desempenham um papel vital, evitando a marginalização linguística. Sua implementação eficaz constrói confiança entre governo e cidadãos, permitindo um diálogo aberto que valoriza a diversidade linguística como um ativo.

No entanto, não devemos subestimar o papel dessas políticas na preservação de línguas minoritárias. Ao reconhecer e proteger essas línguas, o setor público celebra a multiplicidade cultural e expressa um compromisso real com a inclusão e respeito às diversas identidades culturais. Tendo em vista o número de migrantes de diversas regiões do mundo que escolherem recomeçar a vida no país.

Este percurso ressalta a importância das políticas linguísticas em várias áreas, desde garantir igualdade no acesso à informação até promover um diálogo genuinamente inclusivo. Elas não são apenas regras, mas a prática de um compromisso social em construir pontes sobre a diversidade linguística, moldando um futuro onde a comunicação é verdadeiramente para todos. O caminho está traçado, e cabe a nós aprimorá-lo para construir sociedades mais informadas, conectadas e respeitadas com a riqueza das expressões existentes.

REFERÊNCIAS

- CALVET, Louis-Jean. *As políticas linguísticas*. São Paulo: Parábola, 2008.
- GUESPIN, L.; MARCELLESI, J-B. Pour la Glottopolitique. *Langages*, n. 83, p. 5-34, 1986.
- LAGARES, Xoán Carlos (org.). *Gltopolítica e práticas de linguagem*. Niterói: EdUFF, 2021.
- LAGARES, Xoán Carlos. *Política linguística - desafios gltopolíticos* (minicurso - aula 1). YouTube. Disponível em: https://youtu.be/UnHsubhkYoc?si=qkOj-zK_6FS0ZKOfB. Acesso em: 11/12/2023.
- LAGARES, Xoán Carlos. *Política linguística - desafios gltopolíticos* (minicurso - aula 2). YouTube. Disponível em: <https://youtu.be/3JEh1QkhLtk?si=s9p6uMR3R-9BnjNDv>. Acesso em: 11/12/2023.
- LAGARES, Xoán Carlos. *Política linguística - desafios gltopolíticos* (minicurso - aula 3). YouTube. Disponível em: https://youtu.be/WNsSQJv1dVg?si=m_1uu-j7R5phncA7V. Acesso em: 11/12/2023.
- LAGARES, Xoán Carlos. *Política linguística - desafios gltopolíticos* (minicurso - aula 4). YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-OXu->

CDTdlQQ. Acesso em: 11/12/2023.

LAGARES, Xoán Carlos. *Política lingüística - desafíos glotopolíticos* (minicurso - aula 5). YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mNI-2SEsKO2k&t=258s>. Acesso em: 11/12/2023.

Seção II

Translinguagem

Ensinar ciências por meio de danças negras contemporâneas, seria a configuração de uma possível “Translinguagem Científica”? Uma reflexão

Gabriel da Silva Barco

Antes de apontar o compromisso educativo que assumo, indico também o compromisso que este texto se propõe a ter com as possíveis pessoas leitoras. A fim de que não haja interpretações equivocadas, sabendo da linha tênue entre criticar uma estrutura marcada por violência e o uso dessa crítica para fins neoliberais, é de bom tom não nos esquecermos da importância da ciência e do conhecimento científico para nossa sociedade. Bem como é necessário que o leitor já tenha alguma experiência de leitura sobre temas como: as relações etnicorraciais no Brasil, racismo e antinegitude, além da interferência da modernidade nas relações entre a arte e a ciência.

Com isso, inicio esse artigo, trazendo à tona parte da transcrição da sustentação de Joel Luiz Costa (advogado e diretor executivo do Instituto de Defesa da População Negra - IDPN), na 1ª sessão do julgamento da Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) “Pelos Vidas Negras”, no Supremo Tribunal Federal (STF) em 23 de novembro de 2023:

Peço licença, vossas senhorias para ler a minha sustentação, pois o que para muitos aqui apenas será apresentado números e dados frios, para mim enquanto homem negro, favelado e oriundo da classe trabalhadora brasileira esses dados são minas terrestres. Minas que eu consegui driblar e sei que dificilmente falarei disso sem me emocionar pelos que não tiveram a mesma sorte do que nós. É muito difícil, excelências, a experiência de ser um corpo negro matável em cada esquina desse país. Na verdade, é assustador, é desesperador e é cruel, sobretudo para nós homens negros que temos filhos, meninos negros, a gente se assusta com a possibilidade de que eles vivam a mesma violência e crueldade que nós experimentamos. [...] A taxa de homicídio contra homens negros é quatro vezes maior do que contra homens brancos [...] No campo das mortes violentas intencionais, separadas por gênero, homens negros são 93% dos mortos. Em 2020, doze mil homens negros foram mortos por armas de fogo nas capitais desse país, enquanto 2500 homens brancos foram mortos por armas de fogo nas capitais desse país. [...] Por fim, concluo falando de meninos negros e evasão escolar, quase metade dos homens negros não concluíram o ensino médio. 80% das pessoas presas no Brasil não concluíram o ensino médio. E esses dados se cruzam: homens negros são a maioria da clientela do sistema prisional brasileiro. Dos dez milhões [10.000.000] de jovens que deixaram de frequentar a escola, setenta e um [%] são meninos pretos e pardos, são sete milhões [7.000.000] de jovens que não terão a oportunidade de romper o ciclo da pobreza, da miséria, que irão trabalhar em condições precárias, vulneráveis e se distanciar do mercado de trabalho formal, senhor presidente, e se aproximar da violência urbana, dos

guetos e das periferias. E uma das razões disso é a violência racial das escolas, e tenho certeza que todo menino negro deste país já foi dormir sem nunca mais querer ter pisado na escola que frequentava, simplesmente por não mais querer, ou não mais conseguir lidar, com a violência desse espaço, que deveria ser um espaço de cuidado e acolhimento e é um espaço de violência. O estado brasileiro segue sem construir políticas públicas robustas e efetivas para enfrentar a evasão escolar de meninos negros, mas segue exigindo que esses meninos virem homens com a mesma percepção de mundo dos homens diplomados. Por fim, reafirmo, que nos regam com balas e esperam que de nós, homens negros, nasçam flores, o que é um tanto quanto impensável. Nós não somos homens, nós somos homens negros, enquanto esse país não nos humanizar, o Brasil vai ter um grande passado pela frente como disse Millor Fernandes.

Dito isso, afirmo que o meu compromisso educacional (seja no âmbito científico/acadêmico, artístico ou/e pedagógico) é com a população negra, em especial os meninos negros. É para honrar tantas vidas e destinos que foram ceifados ao longo desse processo de evasão escolar, para tentar oferecer novas oportunidades de ensino/aprendizagem minimamente justas e saudáveis para os alunos negros dessa geração e, por fim, contribuir para um futuro no qual esse esboço se torne uma realidade permanente dos meus descendentes.

POR QUE ENSINAR CIÊNCIAS É ENSINAR UMA LINGUAGEM? UM INÍCIO

Dentro do Ensino de Ciências (EC), com o intuito de distanciar-se de uma educação bancária - concentrada em um ensino mecanicista, no qual ao professor é direcionada uma visão de detentor dos conhecimentos que devem ser transmitidos aos alunos, que supostamente não possuem repertório algum (Freire, 1996) - estratégias vêm sendo construídas para que se desenvolva uma educação mais democrática nessa área. Bem como entendeu-se que estamos tratando de conhecimentos pertencentes à cultura científica (Cachapuz et. al., 2005), de modo que a própria ciência é uma linguagem dentro dessa cultura (Chassot, 2003). Por isso, não se objetiva no ensino básico brasileiro formar cientistas e sim formar pessoas que compreendem essa cultura e seus conhecimentos. Se há, então, uma diferença entre ensinar ciências e fazer ciências, apenas transferir as práticas do fazer científico para a sala de aula são insuficientes para promover seu ensino. Assim, a sua abordagem investigativa (Carvalho, 2013) se alinha para a formação de um cidadão alfabetizado cientificamente (Sasseron e Carvalho, 2008) e essas perspectivas ganham espaço e notoriedade ao longo dos anos, no campo da pesquisa e na prática pedagógica.

É nesse cenário, em 2017, que ingressei na graduação de Licenciatura em Ciências Biológicas. Eu, um homem negro, bissexual, candomblecista e artista de dança, ao me deparar com tais compreensões, senti que havia

potencialidades (cheias de caminhos e barreiras) ainda não investigadas com tanto afinco nessa área. Caminhos, pois também entendia a dança como uma linguagem, regada de observações, experimentações e análises ao longo dos processos criativos já vivenciados (na época era dançarino de danças urbanas havia 10 anos), de modo que via possibilidades de promover um ensino de ciências democrático. Barreiras, porque apesar de ver caminhos, não conseguia me identificar com as pesquisas sobre EC (Barco, 2021). Depois em 2023, no mestrado pelo PIEC-USP, segui pesquisando essa temática com um nível de aprofundamento maior na dança, por meio do projeto de pesquisa com o tema: “Unindo conhecimentos para promover o pensamento crítico no ensino de ciências: biologia, arte e cultura em ação”. Nele, busco compreender como a construção de conhecimentos sobre a biodiversidade podem ser acessados, experienciados e expressos pelas danças negras contemporâneas.

Os motivos dessa investigação se voltar para as danças negras contemporâneas foram aprofundados por meio da disciplina “HDL5042 - Epistemologias Negras: Clássicos de Resistência” (oferecida em 2023 pelo Programa de Pós-graduação em Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades - PPGHDL-FLCH-USP). Ali, entendi que, mais do que metodologias e materiais didáticos, essa proposição didática corresponde a uma estratégia de construção do conhecimento a partir de epistemologias negras, que por sua vez contribui para construção de identidades negras menos fragilizadas no contexto escolar.

Além disso, a partir do contato bibliográfico proporcionado pela disciplina “HDL5044 - Políticas Linguísticas, Translinguagem e Multiletramento Engajado em Perspectivas Decoloniais” (oferecida em 2023 pelo PPGHDL-FLCH-USP), comecei a me questionar a respeito das relações existentes entre o cenário apresentado no início deste texto sobre o Ensino de Ciências e as diferentes dimensões de funcionamento da colonialidade. De tal modo que passo a compreender o seguinte: para além de assumir um compromisso com a alfabetização/letramento científico, a proposição didática que investigo pode encontrar alicerces mais adequados na translinguagem em perspectivas decoloniais.

Com isso, este ensaio almeja responder à seguinte questão: A investigação sobre ensinar ciências por meio das danças negras contemporâneas enfrenta os tensionamentos gerados pela construção de um ensino de ciências alicerçado na colonialidade? Assim, o objetivo geral desse ensaio é analisar a proposição didática que venho construindo no mestrado à luz do referencial dessa disciplina, tendo como objetivos específicos:

- Realizar uma leitura crítica sobre a fundamentação teórica inicial dessa proposição;
- Relacionar essa proposição didática com a translinguagem;
- Ensejar novos horizontes para o Ensino de Ciências.

RELACIONANDO LINGUAGENS PARA ENSINAR CIÊNCIAS

Como dito anteriormente, a relação do Ensino de Ciências com a Comunicação encontra fortes alicerces no entendimento da ciência enquanto linguagem dentro da cultura científica. Nesse sentido, por uma experiência empírica de mais de uma década investigando meu corpo na dança, desde quando ingressei nessa área entendia que era frutífero ensinar uma linguagem (ciências) por meio de outra (dança). Sobretudo quando olhamos para o básico da classificação da comunicação.

Muitos autores concordam que a comunicação pode ser classificada em forma verbal e não verbal (Davis, 1979; Corraze, 1982; Mesquita, 1997; Souza, 2010). Nesse aspecto, a comunicação não verbal está intrínseca à nossa espécie (Silva, 2012, p. 56), influencia as relações interpessoais pelos canais de comunicação (Mesquita, 1997), expressando nossas intenções e estados afetivos (Corraze, 1982; Rector e Trinta, 1999), mas usualmente temos pouco domínio consciente sobre ela (Silva, 2012, p. 43). Bem como é possível verificar a importância da comunicação no Ensino de Ciências, uma vez que a ciência, enquanto linguagem, “procura responder problemas do cotidiano utilizando-se de elementos da comunicação” (Motokane, Versute-Stoqui e Trivelato, 2013, p. 2424).

Assim sendo, por meio da dança é oferecida a possibilidade de desenvolvimento de componentes que tanto contribuem para os mecanismos não verbais da comunicação no EC, quanto para os verbais. Dentre eles, podemos investigar a corporeidade, pois ela “sucede da cognição de variáveis anatômicas, cinesiológicas, fisiológicas, culturais, sociais e emocionais” (2009, apud Nascimento, 2013, p. 2). Então, ela é compreendida como o juízo desenvolvido pelo sujeito sobre aspectos de seu corpo, que incide em um arranjo de conhecimentos subjetivos, também amparado pela capacidade motriz humana, sendo o processamento de experiências/vivências acumuladas por este corpo (Alárcon, 2009).

Ademais, a dança amplia o desenvolvimento de habilidades argumentativas no EC. Esse tipo de manifestação da arte se apresenta enquanto forma de comunicação e discurso, o que é importante para aproximar os alunos de saberes diversos, porque a dança possui o papel de testemunhar e coconstruir os sentidos da vida no presente, sendo uma forma e um espaço de reflexão sobre as condições e necessidades coletivas (Guzzo e Spink, 2015, p. 9). Desse modo, por meio dela, “pode-se intervir e transformar as relações humanas e/com o meio ambiente” (2003, apud Vieira, 2012, p. 63), pois experimentar e propor situações de estranhamento e de possibilidades passa a ser algo factível, ao passo que, como arte do movimento, a dança como prática reflexiva do corpo, ao gerar um movimento gera consigo tais mobilizações (Guzzo e Spink, 2015, p. 8). Com isso, passa a ser possível promover oportunidades capazes de identificar problemas, levantar hipóteses, reunir dados e refletir (Vieira, 2012, p. 62).

Ainda, de um ponto de vista filosófico, parto do entendimento da fissura ontológica entre “corpo” e “mente” do sujeito a partir da cosmopercepção eu-rocêntrica sobre o mundo (Quijano, 2005; Lander, 2005), suas consequências violentas que operam na colonialidade (Grosfoguel, 2016) e incidem no âmbito educacional, como a deslegitimação da contribuição de outras epistemes na construção do conhecimento academicamente produzido. Desse modo, só consigo conceber um ensino de ciências por meio da dança para ser democrático desde que ele busque enfrentar a realidade exposta por Joel Costa no início desse texto. É por isso que penso essa proposição didática a partir das artes negras em diáspora.

COLONIALIDADE: ENTRE AS TENSÕES E ENFRENTAMENTOS QUE ESSA PROPOSIÇÃO DIDÁTICA ASSUME

No item acima, apesar das relações feitas se basearem, em um certo nível, num pensamento biologizante sobre a comunicação e em termos da dança não se voltarem tanto para a dimensão política/racial, foram importantes para entender quais caminhos gostaria de seguir com a minha pesquisa, o que inclusive me motivou a ingressar nessa disciplina. Por meio dela, pude entender melhor as dimensões da colonialidade (do poder, do ser, da linguagem e do saber). Bem como me introduzi e me aproximei das práticas educativas trans-língues em perspectivas decoloniais. Isso, por sua vez, me desprende do esforço que vinha fazendo até então, de me fazer caber dentro dos horizontes das perspectivas democráticas clássicas do EC remetido em um momento anterior.

Somado à realidade apresentada por Joel no início do texto, a partir da leitura do capítulo de apresentação “Desafios atuais para a educação em línguas: criticidade e (re)existência nas trajetórias de formadores de professores” (Fogaça, Silva e Halu, 2022), fica explícito o momento em que a minha pesquisa se situa e os impasses que ela enfrenta de ser materializada, de modo que a sua existência necessita do acionamento de uma pedagogia crítica. No Brasil atual, em vista do legado deixado pelo desmonte de um cenário político neoliberal de extrema direita, que ainda habita nossa atmosfera educacional, “não há espaço para uma pedagogia crítica (num sentido amplo do termo), uma vez que ensinar alunos a pensar criticamente não é visto como o papel da educação” (Fogaça, Silva e Halu, 2022, p. 18).

Neste cenário, as fronteiras das fundamentações teóricas mais democráticas que embasam muitas das pesquisas em Ensino de Ciências, tal como a alfabetização científica, não dão conta de ajudar a conceber a proposição didática para onde estou me direcionando no mestrado. Essa envolve o pensar com o corpo por meio da dança, racialmente situada, que por sua vez aciona epistemologias negras de resistência que possibilitam experimentar a constru-

ção de conhecimentos biológicos por meio de filosofias ontológicas de sujeitos distanciadas daquela cartesiana instituída na modernidade.

É, nesse sentido, que a pedagogia crítica é acionada para conceber a proposição didática da minha pesquisa. Ao buscar a emancipação concreta dos alunos, sua tomada de consciência sobre as relações de poder e dominação social, visando à transformação social (Kubota, 2017; Fogaça, Silva e Halu, 2022), necessita-se direcionar um olhar crítico do próprio processo de construção de conhecimento científico, acadêmico e na nossa prática pedagógica. De modo que aquelas barreiras sentidas na graduação se apresentam como fronteiras fortemente demarcadas, que encarceram muitas possibilidades de ensinar ciências caso tenhamos a ousadia de conceber seu ensino distante de tais conceitos e metodologias. É a partir disso que lanço meu olhar para as dimensões da colonialidade e as relaciono com os enfrentamentos que o ensino de ciências por danças negras se propõe a fazer.

Sobre a **colonialidade do poder**. De acordo com Quijano (2000), como bem apresentado por Santos e Santana (2022), esse conceito se volta à culminância da passagem que desloca as relações de poder mundiais iniciadas da invenção da América e do capitalismo colonial/moderno no que conhecemos hoje como globalização. Nela, temos que seu funcionamento articula a codificação inferiorizada naturalizante de identidades sociais racializadas, por meio das diferenças físicas e culturais dos indivíduos a partir da raça (Maldonado-Torres, 2007). Operando então, por meio do controle da vida das populações a partir do século XVI (pela raça, gênero e trabalho), a colonialidade do poder “aponta para esse padrão de exercício do poder que produz e organiza um novo universo de relações intersubjetivas e geopolíticas, sob a hegemonia da branquitude e da Europa” (Santos e Santana, 2022, p.61). Por isso, essa matriz colonial de poder se sustenta pela nova expansão mundial e pela unificação dos modos de controle e de racionalidade junto à globalização, ao passo que é apagado da história e desacreditado, o que foge dessa lógica eurocêntrica.

É justamente nesse último ponto de sustentação que identifico como a minha proposição didática enfrenta essa dimensão da colonialidade, pois, ao arquitetar a racionalidade eurocêntrica, mostra-se congruente com a dominação daqueles que projetam sua realidade a partir do mundo sensível, por estes não conceberem esse tipo de razão enquanto centralidade, logo, não possuírem tal humanidade. Então, ao vivenciar e realizar a leitura sobre corpo-tambor (Simões, 2017), dança de expressão negra (Santos, 2015) e artes afrodiaspóricas (Almeida, 2021), fica evidente que dentro das danças negras contemporâneas - assim como em outras expressões artísticas-culturais que se desenvolvem na diáspora africana - essa relação sensível com o mundo permanece, preservando as histórias e conhecimentos das populações africanas e afro-brasileiras (Ferraz, 2017), bem como uma lógica de pensamento que foge da racionalidade exposta.

Sobre a **colonialidade do ser**. Temos que a visão de mundo eurocêntrica contamina nossa contemporaneidade, moldando quem podemos ser e como podemos pensar e agir no mundo (Couto e Jovino, 2022). Seu conceito se origina em uma fala de Mignolo no *Boston College* (em 2000) e ganha profundidade com as relações que Maldonado-Torres (2007) faz com os trabalhos de Frantz Fanon. Consistindo em uma das implicações da colonialidade do poder, ela se refere à experiência vivida da colonização e ao seu impacto na linguagem. Aqui, reflete-se sobre a diferença trans-ontológica (entre o ser e o que está além do ser), a diferença ontológica (entre o ser e os entes) e a diferença subontológica/ontológica colonial (entre o ser e o que está abaixo do ser, ou o que é marcado como dispensável e não apenas utilizável) (Maldonado-Torres, 2007). Desse modo, dentre suas implicações, o desafio de conectar os níveis genético, existencial e histórico do ser é uma delas, pois são nessas instâncias que “o ser mostra de forma mais evidente o seu lado colonial e as suas fraturas” (Maldonado-Torres, 2007, p. 130-131, em tradução livre)¹.

Então, ao promover o ensino de ciências pelos caminhos tragos há pouco, o enfrentamento a esse desafio se revela, junto com a evidenciação dos aspectos coloniais e suas fraturas. Da mesma forma, a reflexão sobre as diferenças trans/sub/ontológicas são postas durante os momentos práticos dessa proposição. A exemplo, dentro de uma das atividades da Sequência Didática Investigativa (Intitulada “O que o búfalo e a borboleta têm a ver com o vento?”) construída para o capítulo de livro “Os ventos de Oyá: para além de dançarem o ar pela Terra, afastam as confusões do meu Orí” (BARCO), proponho um momento de autoinvestigação do corpo em movimento que ocorre em concomitância com reflexões a respeito do entendimento sobre o “ser”, as relações estabelecidas com o “além do ser” e os “entes” e, também, a ocorrência delas em outras dinâmicas ontológicas para além da eurocêntrica, como a presente dentro da cultura afro-brasileira de origem yorubana.

Sobre a **colonialidade da linguagem**. Ela advém da problematização de como a colonialidade do poder afeta a linguagem. No trabalho de Veronelli (2015), o silenciamento dos sujeitos interditados comunicativamente é colocado em discussão. Nesse sentido, Baptista (2022) evidencia a indagação feita por Veronelli (2019), discorrendo sobre:

como a colonialidade condiciona o que se considera como língua humana na sua aceção plena, como as classificações da população em raças superiores e inferiores por natureza vem, em parte, acompanhada de representações de suas ferramentas de expressão igualmente em termos de superioridade e inferioridade naturais. (Baptista, 2022, p. 53)

Assim, outros fatores que conferem a exequibilidade do controle por meio do poder dentro dessa matriz de funcionamento do mundo a partir do

1 No original: “La colonialidad del ser introduce el reto de conectar los niveles genético, existencial e histórico, donde el ser muestra de forma más evidente su lado colonial y sus fracturas”.

século XVI vêm à tona. Desse modo, esse aspecto da colonialidade consiste na “diferença colonial em ação na língua”, uma vez que os modelos teóricos para o estudo das línguas se estabeleceram com cumplicidade à expansão colonial e se sustentaram na cosmovisão da modernidade já apresentada aqui (Mignolo, 2003). Assim, Lívia Baptista assinala uma pontuação feita em outro trabalho seu, a de que “a pretensa unificação e identificação entre língua-território-povo atendeu ao ideário da modernidade e aos projetos colonizadores” (2018, *apud* Baptista, 2022, p. 54).

Com isso, é possível identificar uma congruência entre os confrontos que a autora indica como necessários e o espaço de disputa ao qual a presente proposição didática se lança. Baptista (2022) nos alerta sobre a necessidade de expandir os lugares enunciativos que promovem movimentos de insurgência e rasuram a lógica da colonialidade da linguagem, para que haja a desestabilização dos espaços enunciativos hegemonicamente constituídos. Desse modo, partindo de outros lugares epistêmico-ontológicos, ela propõe “criar inteligibilidades outras que nos levem a reconhecer e considerar as práticas de linguagem como parte da complexa tessitura da modernidade/colonialidade em outros espaços-territórios-discursividades-historicidades” (Baptista, 2022, p. 55).

Então, ao voltarmos para tudo o que já foi apresentado sobre os diferentes aspectos que englobam ensinar ciências por meio de danças negras contemporâneas, percebe-se uma tentativa de ir ao encontro desse apontamento da autora. Conforme compreendemos a ciência enquanto linguagem da cultura científica, o campo de ensinar essa linguagem passa a ser um espaço enunciativo em disputa. Ao disputá-lo, por meio de outra linguagem que carrega consigo uma série de inteligibilidades onto-epistemológicas da resistência negra, configura-se então, enquanto uma prática insurgente que visa desestabilizar esse espaço enunciativo hegemonicamente constituído.

Sobre a **colonialidade do saber**. Ela surge através da instituição do perfil de poder eurocêntrico, padronizado e hegemônico pelo processo de colonização cultural e territorial (Ferreira e Machado, 2022). Lander (2005, p. 10) nos apresenta que a constituição colonial dos “saberes, das linguagens, da memória e do imaginário” se inicia junto com a organização colonial do mundo pelo início do colonialismo na América. Com o avanço da modernidade hierarquizada e centralizada no contexto europeu, esse passa a corresponder como o centro da história mundial, marginalizando as demais culturas que, por sua vez, são anuladas por um processo de violência epistêmica, reverberada da organização de currículos e materiais didáticos nos moldes da cultura europeia (Castro-Gómez, 2005; Ferreira e Machado, 2022).

Com isso, na constituição do cidadão latino-americano do século XIX, formulou-se um “abismo identitário” entre o colonizador e o colonizado, estabelecendo suas relações de poder a partir da lógica binária que reprime as diferenças (Castro-Gómez, 2005). Desse modo, com o advento da colonialida-

de, a construção de conhecimento se estabelece dentro das relações de poder já apresentadas e, nesse sentido, Ferreira e Machado (2022) nos questionam sobre como a construção de saberes é alimentada e arregimentada pelo nosso processo educacional.

Isso me fez refletir sobre a ação do epistemicídio² no âmbito educacional, pois em meio às consequências de todo o exposto, temos então um aparelho educacional que age como fonte de aniquilamento ou subordinação da razão para as pessoas racialmente inferiorizadas. A capacidade cognitiva, e a confiança intelectual, comprometida pelo rebaixamento da autoestima nos instrumentos pedagógicos é um indicativo disso (Carneiro, 2005). Assim, entende-se que há a “deslegitimação dos saberes dos negros sobre si mesmos e sobre o mundo, pela desvalorização, negação ou ocultamento das contribuições do Continente Africano ao patrimônio cultural da humanidade, pela indução ou promoção do embranquecimento cultural” (Carneiro, 2005, p. 324).

TRANSLINGUAGEM EM PERSPECTIVAS DECOLONIAIS, UMA FUNDAMENTAÇÃO POSSÍVEL PARA NOVOS HORIZONTES NO ENSINO DE CIÊNCIAS

Dado o esforço em explicitar as diferentes dimensões de funcionamento da colonialidade no item acima, fica evidente que os genocídios e os epistemicídios que estruturam as sociedades ocidentais abordadas por Grofoguél (2016) formam assim as suas instituições - como as famílias, escola básica e universidade. E é nessa perspectiva violenta, sintetizada por Rezende (2022) como cristandade patriarcal euro-andro-branco-centrada, no qual se inserem as exigências “para cumprir com o padrão de excelência acadêmica e científica, que são as mesmas que geram comportamentos sociais” (Rezende, 2022, 193), pois elas ocorrem dentro das relações estabelecidas naquelas instituições e tantas outras que estruturam o que chamamos de Brasil. Então, a partir do entendimento político da existência, marcada no e pelo corpo/existência-tempo-território, a autora traz consigo um pensamento que me fez entender alguns impasses, como a falta de identificação com EC que já foi abordado:

<quem fala, de onde, em quais circunstâncias e com quais intenções, para quais finalidades e para quem> formam a polifonia e a policromia do ver-escutar-pensar-sentir-agir-dizer e o estar/atuar no mundo de acordo com cada lugar e trajetória de existência. Esses são os pilares da existência, para além do binarismo grego ôntico/ontológico: o corpo-espiritualidade-linguagem-conhecimento, situado em um território, construindo territorialidades, marcados politicamente pela trajetória histórica, que é coletiva, comunitária, com posicionamentos na vida e no mundo, nas diversas relações socioculturais estabelecidas. (Rezende, 2022, p.194).

2 Diz respeito ao extermínio contemporâneo das epistemes do Sul Global por um processo de invisibilização e ocultação das contribuições culturais e sociais não assimiladas pelo “saber” ocidental (SANTOS, 2007).

Com isso, entende-se que, se não houver um esforço em assumir explicitamente as relações construídas - que são alinhadas à colonialidade - no Ensino de Ciências e tentar estabelecer outras relações geo-ontopistemológicas³, não haverá uma transgressão para a construção de conhecimentos críticos nessa área. Por isso não consigo me encaixar somente nas perspectivas democráticas desse ensino, pois, ao invés de escancarar e reestabelecer outras relações geo-ontopistemológicas, na realidade, utilizaram-se as já estabelecidas e apresentadas nos parágrafos anteriores para conceber tais estratégias, que na prática se mantêm subscritas e reforçando um único modo de existir e construir conhecimento, dentro do binarismo grego *ôntico/ontológico*. Isso corresponde à “coincidência entre as finalidades da educação e as metodologias de ensino da escola e as expectativas e modos de aprendizagem” (Rezende, 2022, p.195) dentro do contexto da colonialidade e, ao voltarmos para as relações de enfrentamento nas quais a proposição didática que venho construindo assumem, percebe-se que tudo o que menos se almeja é corresponder a essa coincidência.

É em vista de tudo o que já foi dialogado até aqui que me aproximo das práticas translíngues em perspectivas decoloniais, especialmente me baseando no trabalho de Rocha (2019). Visando a uma sociedade democrática intercultural, que lute por uma justiça acionada pelo diálogo radical (Zegada C., 2018) dentro da liquidez (Bauman, 2012) da sociedade do cansaço (Byung-Chul Han, 2017), Rocha (2019) compreende a translinguagem como um fenômeno que ocorre em maior ou menor grau constantemente, com a interconexão entre os recursos semióticos, sendo também uma orientação e prática em espaços educativos que acionam o crítico e criativo de modo transformativo.

Assim, se baseando no trabalho de Canagarajah (2017), o potencial de sua perspectiva decolonial vem à tona, ao passo que as práticas translíngues, dinâmicas e híbridas, desde sempre, “envolvem experiências de linguagens, coletivas e diversas, estrategicamente definidas em contextos sociais, culturais e político-econômico variados e que, portanto, viabilizam a resistência e a transformação frente ao pensamento autoritário e centralizador” (Rocha, 2019, p. 23). Então, a autora realiza algumas indagações, nas quais encontro algumas respostas na proposição didática discutida neste texto. São elas: “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 translinguagem? 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)

3 Para Rezende (2022, p. 195), *geo-ontopisteme/epistemologia* consiste na noção básica de: “*geo* (“território do saber” (Kambeba, 2020, p. 21), da linguagem, da espiritualidade), *onto-* (existência, corpo/ser/ente, território, linguagem, espiritualidade), *episteme/epistemologia* (conhecimento, linguagem, espiritualidade, modo de organizar o conhecimento e o mundo), que são indissociáveis.”

Tendo em vista o enfoque de a translinguagem representar a interconexão de formas (linguagens, meios e modo) de produção de sentidos que envolvem o verbal e o não verbal (García e Li Wei, 2014), a proposição didática de ensinar ciências por meio das danças negras contemporâneas se apresenta como uma prática translíngue. Essa proposição envolve a integração linguística de diferentes línguas (português, eventualmente inglês e yoruba, por exemplo) e linguagens (a linguagem científica e a dança) que participam do processo de comunicação (verbal e não verbal) abraçando a interconexão dos recursos semióticos (ao passo que a língua se corporifica através da dança) de modo intercultural - uma vez que a linguagem científica a ser ensinada advém da cultura eurocêntrica e a dança que me proponho acionar para ensiná-la advém de culturas afrodiaspóricas, como a afrobrasileira de origem yorubana.

Ainda, Rocha (2019) identifica a possibilidade de ruptura com pensamentos hegemônicos em espaços translíngues, uma vez que eles proporcionam a geração de “novas identidades, valores e práticas, em meio a movimentos criativos” (2014, *apud* Rocha, 2019, p. 24). Ao me deparar com isso, me deparo novamente com o alinhamento entre o modo como penso ensinar ciências e a translinguagem, pois ambos pressupõem uma perspectiva crítica/criativa que assuma as relações interculturais frente a diversidade de componentes que compõem a comunicação.

Apesar de estarmos no final deste texto, me encontro em um constante recomeço, pois quando entendo as relações supra realizadas ao longo dessas páginas, entendo também que muitas angústias que carregava comigo havia anos estão sendo amenizadas. Este sentimento se configura na codificação emocional ao identificar os limites de abordagens no ensino de ciências, uma vez não sendo suficientes para fundamentar a minha pesquisa de mestrado - que investiga a construção de como podemos ensinar ciências por meio de danças negras contemporâneas. Tais limites são amenizados quando me volto para as práticas translíngues em perspectivas decoloniais, pois elas me oferecem subsídios mais adequados para fundamentar tal investigação. Com isso, entendo que a presente proposição didática se localiza entre muitas fronteiras, e é nesse espaço entre as fronteiras que enxergo as potencialidades de rompê-las, a fim de cumprir com o compromisso assumido no início desta reflexão. Nesse espaço, novas relações se encruzilham e proporcionam novos horizontes dentro do Ensino de Ciências, o que foi apresentado aqui pode, então, ser considerado uma possível translinguagem científica, que deve ser mais aprofundada.

REFERÊNCIAS

ALÁRCON, Mónica. *Die Ordnung des Leibes-Eine Tanzphilosophische Betrachtung*. Würzburg: Königshausen & Neumann, 2009.

ALMEIDA, Priscila C. “Perspectivas afrodiáspóricas das artes: agenciamentos, deslocamentos e emancipação”. *Rev. Tecnologia & Cultura*, RJ, ed. especial, p. 112-17, 2021.

BAPTISTA, Lívia. “Colonialidade da linguagem”, in: MATOS, D.; LANDULFO, C. (orgs.) *Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

BARCO, Gabriel. S. *A relação colaborativa entre arte e ciência para a promoção do ensino de ciências por investigação em uma perspectiva crítica: um ensaio teórico*. Monografia (Licenciatura em Ciências Biológicas). Ribeirão Preto, SP: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. 2021.

BARCO, Gabriel S. “Os ventos de Oyá: para além de dançarem o ar pela Terra, afastam as confusões do meu Ori”, in: MANZONI-DE-ALMEIDA, D.; MOTOKANE, M. T. *Autoetnografia no Ensino de Ciências*. São Paulo, SP: Na Raiz (no prelo), 2023..

BAUMAN, Zygmunt. *Vigilância Líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BYUNG-CHUL HAN. (2017) *Sociedade do Cansaço*. Petrópolis: Vozes.

CACHAPUZ, António. F.; et. al. (Orgs.). *A necessária renovação do ensino das ciências*. São Paulo: Cortez, 2005.

CANAGARAJAH, Suresh. *Translingual practices and neoliberal policies: attitudes and strategies of African skilled migrants in Anglophone workplaces*. New York: Springer, 2017.

CARNEIRO, Sueli. *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. Tese (Doutorado em Educação) São Paulo: Universidade de São Paulo, 2005.

CARVALHO, Ana Maria P. “O ensino de Ciências e a proposição de sequências de ensino investigativas”, in: CARVALHO, A. M. P. (Org). *Ensino de Ciências por investigação: condições para implementação em sala de aula*. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

CHASSOT, Attico. “Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social”. *Revista Brasileira de Educação*, n. 22, p.89-100, 2003.

CORRAZE, Jacques. *As comunicações não verbais*. Tradução: Roberto Cortes de Lacerda. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

COUTO, Ligia P. e JOVINO, Ione S. “Colonialidade do ser”, in: MATOS, D.; LANDULFO, C. (orgs.) *Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

DAVIS, Flora. *A comunicação não verbal*. São Paulo: Sumums, 1979.

FERRAZ, Fernando M. C. *O corpo da dança negra contemporânea: diáspora e*

pluralidades cênicas entre Brasil e Estados Unidos. Tese (Doutorado em Artes Cênicas). São Paulo, SP: Programa de Pós-graduação em Artes do Instituto de Artes da Universidade Paulista de São Paulo, 2017.

FOGAÇA, Francisco; SILVA, Kleber A. e HALU, Regina C. “Desafios atuais para a educação em línguas: criticidade e (re)existência nas trajetórias de formadores de professores”, in: FOGAÇA, F.; SILVA, K. A. e HALU, R. C. (orgs.) *Criticidade e Educação Linguística: experiências e práticas em contextos (super)diversos*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. 2008, 37 Ed. São Paulo, SP: Terra e Paz, 1996.

GARCÍA, Ofelia; LI WEI. *Translanguaging: language, bilingualism, and education*. London: Palgrave Macmillan, 2014.

GUZZO, Marina. S. L.; SPINK, Mary. J. P. “Arte, dança e política(s)”. *Psicologia & Saúde*, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 3-12, 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1807-03102015v27n1p003>>. Acesso em: 05 maio 2021.

GROFQUEL, Ramón. “A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI”. *Revista Sociedade e Estado*, v. 31, n. 1, p.25-49, 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/se/a/xpNfTgdzw4F3dpF6yZVVGgt/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 05 maio 2021.

KUBOTA, Ryuko. “Critical language teacher identity”, in: BARKHUIZEN, G. (Ed.) *Reflections on Language Teacher Identity Research*. New York, NY; Milton Park, Abingdon, Oxon: Routledge, 2017.

LANDER, Edgardo. “Ciências sociais: saberes coloniais e eurocênicos”, in: LANDER, E (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso (Colección Sur Sur), 2005.

MALDONADO-TORRES, Nelson. “Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de um concepto”, in: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROFQUEL, R. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Universidad Javeriana-instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del hombre, pp. 127-168, 2007.

MESQUITA, Rosa M. “Comunicação não verbal: relevância na atuação profissional”. *Rev. paul. Educ. Fis.*, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 155-163, 1997. Disponível em: <<http://www.saosebastiao.sp.gov.br/ef/pages/linguagem/comunicacao/leituras/c1.pdf>>. Acesso em: 04 ago. 2021.

MIGNOLO, Walter. *Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Ediciones Akal, 2003.

MOTOKANE, Marcelo.; VERSUTE-STOQUI, Fabiana M.; TRIVELATO, Silvia L. F.

“Características de sequências didáticas promotoras da alfabetização científica no ensino de Biologia”. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*. n. Extra, pp. 2421-4, 2013. Disponível em: <<https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/307886>>. Acesso em: 04 ago. 2021.

NASCIMENTO, Marcelo M. “Dança e Corporeidade: considerações fenomenológicas do espaço dançado e corpo percebido”. *Revista Cena*. n. 13, 2013. Disponível em: <<https://www.seer.ufrgs.br/cena/article/view/41142/28629>>. Acesso em: 03 jul. 2021.

QUIJANO, Aníbal. “Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina”, in: LANDER, E (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso (Colección Sur Sur), 2005.

RECTOR, Monica; TRINTA, Aluizio R. *Comunicação do corpo*. São Paulo: Ática, 1999.

REZENDE, Tânia F. “Geo-ontoepistemologia decolonial” , in: MATOS, D.; LANDULFO, C. (orgs.) *Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

ROCHA, Cláudia H. “Educação linguística na liquidez da sociedade do cansaço: o potencial decolonial da perspectiva translíngua”. *D.E.L.T.A.*, v. 35, n. 4, pp. 1-39, 2019.

SANTOS, Boaventura. de S. *A crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática*. v. 01. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

SANTOS, Edileusa. “Dança de Expressão Negra: Um novo olhar sobre o tambor”. *Repertório*, Salvador, n. 24, p. 47-55, 2015.

SANTOS, Emilly S. e SANTANA, Ygor S. “Colonialidade do poder” , in: MATOS, D.; LANDULFO, C. (orgs.) *Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

SASSERON, Lúcia H.; CARVALHO, Ana Maria P. “Almejando a alfabetização científica no ensino fundamental: a proposição e a proposta de indicadores no processo”. *Investigações em ensino de ciências*, v.13, n.3, p. 333-352, 2008. <<https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/445>>. Acesso em: 28 jun. 2021.

SASSERON, Lúcia H.; CARVALHO, Ana Maria P. Alfabetização Científica: uma revisão bibliográfica. *Investigações em Ensino de Ciências*. v. 16, n. 1, pp. 59-77, 2011. Disponível em: <<https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/246>>. Acesso em: 05 mai. 2021.

SILVA, Ana Clara N. *Dança: biologia e comunicação no processo de socialização humana*. Trabalho de Conclusão de Curso (Ciências Biológicas). Rio Claro, SP: Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2012.

SIMÕES, Mariana E. “Corpo-tambor: corporalidade negra no reinado mineiro”. *Rebento*, v. 7, n. 6, 2017.

SOUZA, Nilza C. P. *Papel evolutivo da dança: seleção de parceiros entre universitários*. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem). Bauru, SP: Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2010.

VERONELLI, Gabriela A. “Sobre la colonialidad del lenguaje”. *Revista Javeriana*. Universitas Humanística, Bogotá, n.1, p.33-58, 2015.

VERONELLI, Gabriela A. “La colonialidad del lenguaje y el monolenguajar como práctica lingüística de racialización”. *Polifonia*, Cuiabá-MT, v. 26, n. 44, pp. 01-163, out./dez. VIEIRA, Marcilio S. (2012) “Dança e a proposta da transdisciplinaridade na Educação”. *EccoS Revista Científica*, n. 27, p. 55-65, 2019. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71523347004>>. Acesso em: 06 mai. 2021.

ZEGADA C., María Teresa. “Bolívia: a democracia intercultural como síntese das diferenças” in: SANTOS, B. S.; MENDES, J. M. (Orgs.). *Demodiversidade: imaginar novas possibilidades democráticas*. Belo Horizonte: Autêntica. p 459-480, 2018.

Vídeos

COSTA, Joel L. *Sutentação na 1ª sessão do julgamento da Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) sobre violação de direitos da população negra - “ADPF Pelas Vidas Negras”*. Supremo Tribunal Federal, Brasília, 2023. Disponível em: “Pleno (AD) - Bloco 1 - Ação sobre violação de direitos da população negra - 23/11/2023” <<https://youtu.be/7OCfwt7dObY?si=DMcNni5faSS5DHyf>>. Acesso em: 12/12/2023

Decolonialidade e Translinguagem: pressupostos para o estudo do italiano como língua de herança em núcleos familiares

IsaBella Lafratta Amado

INTRODUÇÃO (À MÃO QUE ESCREVE E SUA PESQUISA)

Adiando um pouco a parte teórica – e, me permitindo “divagar”¹, sair um pouco da escrita rígida academicista –, inicio este trabalho com um breve relato sobre mim (autora deste texto científico), minha trajetória acadêmica e minha pesquisa. Voltando lá para 2016, quando passei no vestibular depois de muitos anos de cursinho e angústias constantes –, ao ingressar no curso de Letras ainda estava meio perdida, sem saber se gostaria das disciplinas, se era realmente aquilo que queria estudar e, conseqüentemente, trabalhar no futuro. Apesar de algumas dúvidas, me encontrei bastante no curso e, no segundo ano, decidi que, além do Português, também estudaria italiano, visto que sou descendente² – ainda que eu não soubesse nada sobre a língua e tendesse mais para o inglês.

Nos primeiros anos, me empenhei bastante – apesar de não saber muito para onde estava indo em relação ao mercado de trabalho – e em 2019 consegui uma bolsa de estudos na *Università di Roma “La Sapienza”*. Meu sonho de fazer um intercâmbio fora do país se realizou e, para além do enriquecimento acadêmico-profissional, tive experiências pessoais maravilhosas. Foram 7 meses de novidades, alegrias, medos, identificações, estranhamentos, de “nossa, quero ficar aqui pra sempre”, mas também de “ai, que saudades de casa” e “vamos lá, força na peruca”. Quando voltei para o Brasil, no mesmo ano, não só me SENTI diferente como também ouvi pessoas me dizendo a mesma coisa, como a minha “personalidade”, de certa maneira, havia mudado.

De fato, morar em outro país, entrar em contato com outras culturas, religiões e jeitos de pensar te muda, te (re)constrói, te toca na alma. E toda essa transformação é determinada pelas experiências prazerosas e traumáticas que constituem cada história, pelo olhar do outro sobre mim e pelo meu olhar sobre o outro. Por isso, como diz a escritora nigeriana Chimamanda Adichie (TED, 2009)³, devemos desconfiar da versão única de uma história, fugir dos este-

1 Coloco a palavra entre aspas porque, tratando-se de uma disciplina – e, por consequência, de uma monografia – engajada em perspectivas decoloniais, a parte em que falo sobre mim é muito significativa e explica como cheguei até aqui, na minha carreira profissional, mas também na vida.

2 Meu avô, Lucrezio Lafratta, era da província de Campobasso e da comuna Castelmauro, em Molise. Veio para o Brasil com sua família no período pós Segunda Guerra Mundial e, aos vinte e poucos anos, conheceu a Elza, minha avó, uma brasileira, com quem constituiu uma família.

3 TED. O perigo de uma única história. YouTube, 2009. Disponível em: <<<https://www.youtube.com/watch?v=D9lhs241zeg>>>. Acesso em: 14/08/2024.

reótipos (próprios e alheios) e compreender que as vivências se sobrepõem. Caso contrário, corremos o risco de gerar grandes mal-entendidos, os quais refletem no próprio *modus operandi* global-local e, mais ainda, na realidade/vida/trajetória de seres humanos.

Falo tudo isso porque, na Itália, a minha PRESENÇA (como mulher cisgênero e branca) nunca foi questionada – o que me faz ser consciente de meus privilégios apenas por existir nesta condição –, enquanto a de um imigrante bengalês, por exemplo, dono de uma vendinha que eu frequentava, foi continuamente apontada. No entanto – e, principalmente, no início do intercâmbio –, ao abrir a minha boca, eu deixava escapar o sotaque, algumas preposições eram trocadas e, a partir daí, me reconheciam como estrangeira. Nesse sentido – ou, melhor dizendo, nessa DIFERENÇA que culminou em AFINIDADE –, muitas vezes me senti mais próxima, mais ACOLHIDA pelo moço bengalês do que por qualquer italiano.

É claro que o meu contexto EXISTENCIAL não era – e nunca vai ser – nem um pouco parecido com o dele, que, falando em italiano ou não, era admitido como estrangeiro no mesmo instante, pelo simples fato de carregar em si (na sua cor de pele, no seu nariz, nos seus lábios e cicatrizes) suas origens. Mas, mesmo sendo tão diferentes, nós dois nos RECONHECEMOS em muitas situações e o sentimento de EMPATIA falou mais alto do que qualquer relação consanguínea.

Para expressar melhor o que quero dizer – e, também, para finalizar a minha “divagação” –, vou contar um episódio que aconteceu lá na Itália, envolvendo o moço bengalês⁴, uma atendente italiana e eu: certo dia estava indo para a faculdade e precisava pegar um ônibus, mas não tinha dinheiro para comprar o bilhete. Com medo de pegar transporte público e ser “pega” pelos *controllori* (uma espécie de “polícia” que verifica a validade dos bilhetes), tomei coragem, expliquei a situação e perguntei à balconista da tabacaria – lugar onde, por sinal, eu sempre comprava os bilhetes – se eu poderia pegá-los e pagar depois, visto que passava por ali todos os dias e era “freguesa”. Como eu já esperava, a moça disse não e eu segui a vida.

Numa noite, pouco tempo depois, fui à vendinha do meu amigo bengalês comprar algumas besteiras (salgadinhos, refrigerante, chocolate etc.) e me esqueci de que lá o pagamento era só *in contanti* (dinheiro em espécie). Quando fui pagar, com as sacolas cheias, peguei o cartão e, ao perceber, ele me lembrou que não aceitavam aquele tipo de pagamento. No momento fiquei sem graça, agradeci e disse que voltaria depois – e, tendo passado por experiências similares antes, nem me atrevi a pedir nada. Mas, como alguém que talvez já tenha passado pela mesma situação e, justamente por isso, confiasse em mim, o moço disse em tom gentil e com um sorriso amigável no rosto “*dai, vai vai, non ti preoccupare, quando torni me lo paga!*”⁵.

4 É engraçado como, às vezes, algumas pessoas importantes passam pelas nossas vidas e não ficamos sabendo nem mesmo o seu nome.

5 Certamente, outros elementos contam nessa história, como, por exemplo, a possibilidade de a atendente

Antes mesmo de ouvir/aprender sobre Decolonialidade e Translinguagem, eu as VIVI – em sua PRESENÇA ou AUSÊNCIA –, e o conhecimento teórico só veio acrescentar, me fazendo entender ainda mais (o famoso “cair a ficha”) algumas das situações que passei e/ou testemunhei e quais caminhos quero trilhar como professora/pesquisadora. Exatamente por isso é que entendo os conceitos como pressupostos para o desenvolvimento da minha pesquisa, que estuda o italiano como Língua de Herança em núcleos familiares e, afinal de contas, lida com a transmissão de um idioma que, por ter passado de geração em geração, em diferentes tempos, lugares e contextos sociais, não é mais entendido como uma língua nomeada, pertencente a um único Estado-nação e somente constituído por elementos linguísticos.

Pelo contrário, a Língua de Herança é movida pela afetividade e, não por acaso, os membros dos núcleos familiares estudados a chamam de *lingua del cuore*. Em vista disso, aliás, a acepção do conceito de LH seguida em meu trabalho vai de acordo com a de Ortale (2016, p. 27), que diz que “Língua de Herança é a língua com a qual uma pessoa possui identificação cultural e sentimento de pertencimento a determinada comunidade que a usa, seja por laços ancestrais, seja por convivência no mesmo ambiente sociocultural com falantes dessa língua”. Sendo assim, a noção de afiliação é essencial para definir um(a) falante de LH, pois se ele(a) não se sente parte daquilo – independentemente da existência ou não do componente da ancestralidade –, não há sentimento de adesão ao grupo.

O sentimento de pertencimento a uma determinada comunidade, portanto, conta mais do que a existência ou não de ascendência, uma vez que pode existir, por exemplo, um sujeito que vive há 10 anos na Itália, sem nenhum vínculo ancestral, e que seja muito mais integrado àquela realidade cultural do que de fato um descendente. Por outro lado, o contrário também é verdade: isto é, um descendente de italiano pode, por diversas razões, não se sentir afiliado a seus ancestrais, possuindo mais ligações com o país de imigração do que com o de origem. Tudo isso, em minha concepção, só pode ser entendido a partir de uma perspectiva decolonial do SABER e do SER, pois, caso contrário, cairíamos em definições banais, estereotipadas e discriminatórias.

PENSAMENTO DECOLONIAL⁶

Partindo de um silogismo, ao pensar no planeta Terra podemos inferir que (1) todo ser vivo existe/ocupa um lugar no mundo e, mais especificamen-

italiana ser uma mera funcionária da loja, não a dando autoridade para agir como o bengalês (o qual, tudo indica, era dono do empreendimento). No entanto, acredito que o fator afetivo e de identificação contou muito mais.

6 Servindo apenas como um lembrete, esta nota de rodapé resgata a diferença sutil, mas crucial, entre os termos “DESColonialidade” e “DEColonialidade”. Enquanto o primeiro apenas sugere uma postura contrária ou negativa frente às estruturas coloniais, o segundo – adotado pelas comunidades acadêmicas e também por este trabalho – enfatiza sua AÇÃO de desmonte e (re)construção, buscando formas de conhecimento que respeitem as diversas culturas e promovam transformações sociais.

te, (2) o ser humano – não só diferenciado pelo polegar opositor, mas também por sua racionalidade, habilidade de pensar – possui a capacidade de refletir sobre a sua existência, bem como outras questões complexas. Estas, por sua vez, envolvem diferentes perspectivas, muito embora se note o predomínio de apenas um ponto de vista, que carrega consigo princípios e valores, principalmente no que se refere ao campo da educação básica e universitária.

Sendo assim, há um controle do conhecimento que, através do eurocentrismo, legitima ou deslegitima as diversas culturas, mantendo-se acima delas, numa hierarquia que visa ao seu protagonismo. Dessa forma, o “velho continente” coloca-se como pioneiro dos descobrimentos e exemplo de modelo da civilização, tendo influência direta no “progresso” de todos os países – sobretudo naqueles da África e América Latina, em que, segundo os europeus, reinava a selvageria.

Segundo Rezende (2022, p. 193 apud KAMBEBA, 2020, p. 19), “a episteme moderna colonial funciona como uma membrana artificial que cobre as retinas, os tímpanos, a glote e o coração para dominar todo o corpo/existência”. Em outras palavras, a hegemonia do pensamento eurocêntrico é a ótica pela qual muitos são ensinados a interpretar o mundo – sendo estes escolhidos a dedo pelo próprio sistema capitalista neoliberal, que determina QUEM e O QUE aprendem para que uns sejam servidos por outros – e esconde um viés político que dá continuidade aos preconceitos e à subalternização de povos não-brancos, os quais assumem (ou, melhor dizendo, são assumidos por) estereótipos.

A partir disso, então, pessoas indígenas, negras e amarelas sofrem violência, têm suas vozes silenciadas e suas memórias apagadas. Ou, até mesmo, numa tentativa de “disfarçar” tal apagamento, caem em naturalizações que tratam seus modos de viver de maneira primitiva, pautadas no senso comum⁷ e que só reforçam as desigualdades sociais. De acordo com Rezende (2022, p. 194):

Toda existência é situada em um tempo-lugar e acumula marcas. As marcas de algumas existências são reconhecidas, apontadas e assumidas, ao passo que outras não são, porque são consideradas “neutras” e referenciais (características ônticas, do ente, na episteme moderna). Todas as percepções de mundo, isto é, cada ver-escutar-pensar-sentir-agir-dizer e estar/atuar no mundo, são gestadas do lugar de existência e ao longo da trajetória na vida das pessoas com seus grupos. As relações sociais que estabelecemos ao longo da vida e as normalizações pelas quais passamos durante a escolarização são atravessadas por essas trajetórias existenciais coletivas. O maior ou menor vínculo com as epistemes hegemônicas e a vinculação com o lugar de pertencimento, com a ancestralidade, determinam a potência que fará vazar mais ou menos, mais rapidamente ou mais lentamente, a membrana epistêmica moderna colonial.

⁷ Como, por exemplo, a ideia de que os povos indígenas – termo, por si só, genérico, que coloca diferentes populações “no mesmo barco” – só vivem na mata, dentro de ocas e sem qualquer comunicação com o mundo externo, possuindo, assim, um conhecimento rudimentar da realidade.

Em outros termos, é apenas com o reconhecimento da pluralidade social, a interculturalidade crítica⁸ e a desobediência epistêmica que podemos passar da mentalidade colonial para a decolonial. Devemos questioná-la, colocá-la em cheque para romper com o paradigma imperialista e – assim como fazemos quando limpamos ou trocamos as lentes dos óculos que deixam nossas vistas embaçadas – começar a enxergar a(s) realidade(s) de maneira diferente, sem adotar uma posição vertical. No entanto, ao aderir à proposta decolonial, não devemos simplesmente anular tudo o que conhecemos até agora, pois

Não se trata de negar a episteme moderna colonial. Ela é a base de todo o conhecimento escolar e acadêmico e constitui todas as pessoas escolarizadas. Contudo, as epistemes não modernas, contracoloniais, estão aqui, pulsando nos nossos “territórios de saberes” e são enunciadas pela pulsação de nossos corpos-existências, linguagens, espiritualidades, sentimentos. O desafio a enfrentar é a construção de maneiras de vazar a membrana moderna colonial e abrir brechas para as epistemologias interculturais promoverem diálogos éticos, não violentos, entre as diferentes epistemes, sem a defesa e a prática da supremacia moderna colonial, isto é, sem sustentar a colonialidade epistêmica sob um falso discurso “progressista de decolonialidade. Descolonizar as epistemologias é, antes de tudo, escutar e valorizar as polifonias contracoloniais, as epistemes ancestrais silenciadas pela episteme moderna colonial”. (REZENDE, 2022, p. 199)

Afinal, é através do domínio das teorias tradicionais do conhecimento que conseguimos combatê-las, assim como seus impactos negativos. Portanto, é compreendendo o que NÃO⁹ fazer (ou como NÃO ensinar e/ou NÃO agir) que evitamos errar novamente, não mais compactuando com opressões. Além disso, para que consigam competir com – e, para alguns, até mesmo enfrentar – as classes dominantes, os indivíduos subalternizados também precisam conhecer os cânones e as estruturas gramaticais, sendo, assim, capazes de ocupar as universidades públicas e os postos altos de trabalho.

É por esse motivo, também, que os currículos escolares não devem ser vistos com ingenuidade, como simples documentos que organizam as disciplinas e as metodologias. Pelo contrário, os conteúdos abordados nas grades curriculares são escolhidos por indivíduos políticos, que refletem um tipo de sociedade e miram numa finalidade específica: a preservação da atual conjuntura política-social-econômica, que privilegia a classe social dominante (vulgo pessoas brancas – do sexo masculino, majoritariamente –, ricas e europeias).

Conforme Landulfo (2022, p. 97),

⁸ Isto é, para além do contato e reconhecimento das diferenças culturais, é preciso refletir sobre elas, denunciando as assimetrias de poder para que a sociedade se torne mais justa e inclusiva.

⁹ Aqui, pensando mais especificamente no cenário em que os(as) professores(as) se encontram, podemos substituir a negativa pela palavra “evitar”, visto que muitos(as) deles(as) ficam reféns de currículos escolares pré-estabelecidos.

É em oposição a isso que se pauta um currículo baseado nas teorias críticas, o qual deve ser o inverso do currículo tradicional, pois enquanto o segundo “naturaliza” as injustiças sociais e as reproduz a fim de reverberar o status quo, o crítico possibilita questionamentos e a busca por transformações. Nesse sentido, a função do currículo não é retratar uma realidade fixa, mas repensá-la, demonstrando que o conhecimento e os fatos sociais são produtos históricos construídos pelas mãos humanas e que, portanto, podem e devem ser diferentes.

Não existe conhecimento imparcial, neutro, isento de ideologia, por isso o currículo – isto é, a seleção dos saberes – é um espaço de disputa, caracterizando-se como historicamente excludente e, infelizmente, cúmplice de visões reducionistas. Para que haja, então, o chamado giro decolonial, devemos reconstruí-lo, levando em conta o multiculturalismo social em que vivemos e criando diálogos entre eles. A decolonialidade, portanto, “não é um conteúdo a ser estudado, mas um projeto de enfrentamento a todas as formas de opressão colonial que nos violentam quotidianamente” (Landulfo, 2022, p. 101).

CONCEITO DE TRANSLINGUAGEM

Seguindo a conexão entre reflexão e justiça social e procurando, então, romper com a ideologia monolíngue – onde as línguas nomeadas (como, por exemplo, inglês, francês, italiano etc.) agem como entidades políticas que reforçam a ideia de Estado-nação –, o conceito de Translinguagem surgiu como uma abordagem que desafia as fronteiras tradicionais das línguas, promovendo a ideia de que estas não são entidades separadas e estanques, mas sim um *continuum* que se interconecta de maneira fluida na comunicação cotidiana dos indivíduos bi/multilíngues.

Melhor dizendo, a Translinguagem extrapola os limites do linguístico, atravessando elementos extra e paralinguísticos e caminhando para o nível do discurso de maneira mais complexa. A linguagem humana, portanto, é heterogênea e envolve diferentes processos que excedem os marcos históricos, sociais e culturais. Muito embora a origem da palavra seja atribuída à Colin Baker (2001) – que, inclusive, a utilizou para designar a prática pedagógica do bilíngue em sala de aula –, a teoria translíngue foi bastante desenvolvida por Ofelia García (2009), renomada linguista e pesquisadora no campo da educação bilíngue e multilíngue.

A estudiosa definiu o conceito como “as múltiplas práticas discursivas que os bilíngues usam para dar sentido aos seus mundos bilíngues” (SCHOLL, 2020, p. 2). Sendo assim, a Translinguagem não se trata apenas de *code-switching* – isto é, a mera alternância entre línguas –, pois engloba muito mais do que o sistema linguístico e sua forma estrutural ou funcional. Nessa perspecti-

va, as práticas translíngues¹⁰, ou, então – assumindo o termo como verbo dada a sua dinamicidade –, o translinguajar¹¹ atravessa todo o repertório linguístico do(a) falante, mas não só.

Esbarrando naquilo que Megale e Liberali (2020) chamam de “patrimônio vivencial”, essa visão de linguagem coloca a “bagagem de vida” em evidência, levando em consideração “todos os modos pelos quais os sujeitos interagem com o mundo, compreendem e vivem aspectos linguísticos, culturais, emocionais e sociais” (HILSDORF; MEGALE, 2021, p. 8). A noção de que a linguagem não se resume ao linguístico, mas sim a um conjunto de recursos acumulados pelos indivíduos durante suas trajetórias – recursos estes multifacetados –, revela um ato de natureza transformativa¹² e, ao mesmo tempo, de dimensão ideológica à medida que rompe com uma postura paradigmática.

A Translinguagem, portanto, simboliza uma prática de resistência, que desestabiliza as forças opressoras ocultas nos discursos das línguas hegemônicas, visando à manutenção de seu *status quo*. Afinal, o processo comunicativo não é estático e nem homogêneo, mas, pelo contrário, revela “um complexo amálgama de recursos (linguísticos, semióticos, identitários, culturais) em contextos espaço-temporalmente situados” (HILSDORF; MEGALE, 2021, p. 4), concebendo a linguagem – que é diversa e, justamente por isso, se inscreve nas relações de poder – como a produção de sentidos do indivíduo.

Logo, existe um caráter político por trás do conceito, que mantém um compromisso com a luta contra as ideologias hegemônicas, a desigualdade linguística e a injustiça social. Segundo Hilsdorf e Megale (2021, p. 8, apud García, 2020a, 2020b):

[...] a orientação translíngue, nessa vertente, mostra-se potencialmente desestabilizadora e, portanto, transformativa, uma vez que a noção de linguagem não se resume ao linguístico, mas também se refere ao amálgama social que permite ao corpo agir juntamente com a mente, integrando ações e possibilitando que nossa existência seja singularizada na e pela prática situada de linguagem. Em uma sociedade profundamente desigual, fundada no racismo estrutural e também em outras formas de silenciamento e exclusão, impostas por fatores ligados ao gênero, classe social e etnias, o conceito de patrimônio vivencial pode contribuir para o fortalecimento de uma concepção corporificada de linguagem e, assim, para uma percepção mais aguçada sobre a impossibilidade de apartar a linguagem de nossos corpos e de nossas formas de sentir e de existir no mundo. Por sua vez, essa abordagem parece-nos uma forma interessante de nutrir as bases de uma educação linguística comprometida com a decolonização do pensamento e com a transformação social, na medida em que fomenta a desnaturalização de percepções redutoras e opressoras diante da linguagem, da educação e da vida.

10 Neste trabalho, os termos “translinguagem” e “práticas translíngues” são intercambiáveis.

11 Ou, segundo Welp e García (2022), “translinguar”.

12 A esta, Ofelia García (2009) refere-se como uma “energia transformadora”, que promove experiências entre mundos e entre vidas.

Desse modo, a “nova”¹³ concepção de linguagem transcende as diferenças – das mais superficiais às mais profundas –, permite a comunicação mediante quaisquer recursos disponíveis ao invés de limitá-los prescritivamente e visa minar a postura corretiva das línguas nomeadas uma vez que existem modos plurais de expressão. Tal abertura para uma maior sensibilidade de mundo (Mignolo, 2017) permite-nos perceber a característica constitutiva da Translinguagem diante do ser humano, a qual está presente em suas entranhas e se manifesta nas formas de ver e viver no mundo, fazendo com que os sujeitos tornem-se – e continuem se transformando – pela linguagem.

Na educação, portanto, a teoria tem implicações significativas, uma vez que destaca a importância da valorização e promoção das habilidades discursivas dos(as) alunos(as) multilíngues em sala de aula, mostrando-se fundamental para o seu melhor desempenho acadêmico e no próprio desenvolvimento linguístico. Além disso, ao questionar a ideologia dominante e a concepção de língua como símbolo identitário nacional, a Translinguagem afasta o pensamento colonizador, que coloca a(s) língua(s) como instrumento de subalternização, gerando o apagamento de memórias históricas, o silenciamento de vozes e a inviabilização de lutas. Assim sendo, não há línguas mais importantes do que outras – todas possuem o mesmo valor e prestígio – e estas não pré-existem às práticas sociais.

A pedagogia translíngue, então, possui um caráter transdisciplinar e está ligada à expansão de realidades, impulsionando o compromisso com a educação ampliada, libertária e emancipatória proposta por Paulo Freire nos anos 70. Para isso, conforme García, Johnson e Seltzer (2017) e Hilsdorf, Liberali e Megale (2021), as salas de aula devem ser compreendidas com base na metáfora da *corriente*: assim como a corrente dos rios, as aulas, apesar de seguirem uma direção, precisam acompanhar o fluxo das águas, que – à imagem da performance discente e da própria percepção docente –, prossegue seu caminho de maneira fluida. De acordo com Hilsdorf e Megale (2021):

Essa metáfora é utilizada como alusão à dinamicidade e à fluidez das correntes dos rios. Essa fluida e pulsante corrente potencializa a criação de novas práticas de linguagem, porque tenciona perspectivas, vozes, histórias, saberes, interesses, entre tantos outros fatores que afetam nossas vidas, também em contextos educativos, com o propósito de promover uma vivência transformativa, crítica e criativa nesses espaços translíngues. Essa metáfora nos ajuda a compreender que, assim como o rio tem suas margens, o processo educativo translíngue é também fluído, ao mesmo tempo que estrategicamente planejado. Esse planejamento, entretanto, não é fixo e deve seguir com a corrente, ou seja, deve ser maleável o suficiente para mudar e se readaptar

13 A palavra está entre aspas pois, apesar de se popularizar e estar sendo bastante usada atualmente, foi cunhada nos anos 2000. Além disso, por mais que para alguns o termo “científico” seja relativamente recente, não é de hoje que as pessoas se utilizam de seus arcaísmos linguísticos, físicos e mentais para se expressar, tentando fazer-se entender e, conseqüentemente, entendendo um pouco mais sobre o outro, num exercício de alteridade.

quantas vezes forem necessárias, sem deixar de considerar a importância de se manter ativa a atitude questionadora diante de limites prescritos e, assim, agir a partir de uma postura orientada para a justiça social e o bem comum. Nesse viés, os estudantes, por sua vez, ao mobilizarem todo o seu repertório translíngue, mostram-se mais livres para engajarem-se na fluidez da corrente e para ampliarem seus patrimônios vivenciais.

Em outras palavras, o(a) professor(a), mais do que DIRECIONAR o ensino-aprendizagem, deve ser capaz de REDIRECIONÁ-LO ao deparar-se com outros estímulos dentro da sala de aula, tomando decisões que consideram o curso das ações. A esses processos educativos, García e Wei (2014) intitulam o primeiro de “processos translíngues oficiais” – isto é, quando as discussões são direcionadas pelo(a) docente – e o segundo (que ocorre sem direcionamento¹⁴) de “processos translíngues naturais”.

Nesse sentido, é prudente dizer que a Translinguagem, por si só, não garante a desconstrução e nem a ruptura com a produção monocultural do pensamento. Estas, na verdade, só são alcançadas quando há um movimento potencializador CRÍTICO – caso contrário, será restritivo e não expansivo – nas ações sociais e educativas, as quais, em seu apelo decolonial, mobilizam transformações ao considerar formas alternativas às práticas hegemônicas.

Movimentos transformadores são potencializados na e pela prática social e educativa, sendo importante alimentarmos continuamente o posicionamento questionador e socialmente engajado nos espaços em que nos encontramos. Achamos relevante salientar que, em uma perspectiva pós-colonial, as práticas translíngues podem ser caracterizadas como expansivas ou restritivas, a depender de seu potencial mobilizador de transformação (CANAGARAJAH, 2017a). Como já discutido por Rocha (2019), segundo Canagarajah (2017a, s/p), o translinguismo reduutivo é geralmente tonalizado pelo pensamento neoliberal, com a finalidade de limitar a natureza transformativa das práticas translíngues, redirecionando-as para que representem “propósitos funcionais ligados à eficiência e ao acúmulo de lucro”. Por sua vez, o translinguismo expansivo, conforme teorizado no campo da linguística aplicada crítica, revela o poder subversivo e decolonial da translinguagem como prática cotidiana (LAZZARATO, 2019) e, assim, “resiste e renegocia qualquer movimento, insti-

14 Aqui, quando falamos “sem direcionamento”, referimo-nos, apenas, às discussões iniciadas SEM premeditação por parte dos(as) educadores(as). Isso não significa, porém, que o ensino-aprendizagem se dê de maneira solta ou desorganizada. Pelo contrário, é aí que entra a capacidade de improvisação do(a) professor(a), que deve aplicar seus conhecimentos formativos e individuais, empreendendo aquilo que chamamos vulgarmente de “quem sabe faz ao vivo”. Em consonância a isso, Welp e García (2022, p. 53) definem “*stance*”, “*design*” e “*shift*” como as três vertentes da *corriente* translíngue, sendo que:

Stance diz respeito à crença do professor de que o aluno possui um repertório linguístico abrangente e à sua forte orientação voltada à justiça social. *Design* se refere ao planejamento cuidadoso da instrução, que permite que o professor trabalhe dentro da *corriente* translíngue e aborde os quatro propósitos dessa pedagogia. *Shift* concerne à adaptação momentânea das práticas do professor para se adequar às práticas linguísticas de seus alunos, mesmo que signifique sair do seu planejamento original para seguir a *corriente* translíngue mais livremente.

tuição ou ideologia que tente comprometer” sua orientação transformadora (CANAGARAJAH, 2017, s/p). Desse modo, as práticas (educativas) translíngues, em sua vertente expansiva, favorecem a criticidade criativa, construída por meio de uma abordagem descentrada, interdisciplinar e desobediente, bem como socialmente situada, ideologicamente estratégica e ecologicamente orientada (ROCHA, 2019)”. (Hilsdorf; Megale, 2021. p. 20)

Assim, ao conhecer e refletir sobre a noção monolítica de língua, herdada pelas classes dominantes com a finalidade de criar indivíduos governáveis às normas imperialistas, os falantes bi/multilíngues tomam consciência das opressões para, então, livrar-se delas. Segundo Welp e García (2022, p. 52), “a pedagogia translíngue, portanto, incentiva o aluno a se tornar mais consciente de seu potencial expressivo e de seu poder de escolha sobre a língua”, visto que ele passa a ser inserido em atividades significativas dentro da sala de aula, valorizando, assim, o que já se tem ao invés de priorizar o que ainda o falta.

ITALIANO COMO LÍNGUA DE HERANÇA EM NÚCLEOS FAMILIARES ATRAVÉS DE UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL

Acredito que agora, depois da consulta às seções anteriores, fique bem mais fácil de o(a) leitor(a) entender tanto a proposta deste texto científico quanto da minha pesquisa de Mestrado. Sobre esta última, porém, gostaria de dar mais alguns detalhes, como, por exemplo, o contexto e os objetivos da investigação, além de contar um pouco sobre o processo de formação da *Rete dei Bambini*: uma rede formada por 5 crianças de duas famílias, na faixa etária dos 4 a 8 anos e que falam ou entendem o italiano como Língua de Herança. A criação do grupo deu-se no primeiro semestre de 2023, sendo amplamente divulgado pelas Redes Sociais, como Instagram¹⁵ e Facebook.

A partir dessa Comunidade de Prática, realizam-se encontros on-line e presenciais, onde as crianças envolvidas – contando com a participação de seus responsáveis e a minha mediação – desenvolvem atividades e trocam experiências em italiano LH. Com isso, resumidamente, busca-se compreender e analisar as contribuições da rede para (1) a preservação da Língua de Herança em núcleos familiares e (2) os critérios para a elaboração de materiais de vivência que favoreçam práticas translíngues. Além disso, o levantamento dos dados recolhidos pode ajudar, futuramente, no desenvolvimento de políticas públicas linguísticas e familiares¹⁶.

Para (muito) além dos aspectos linguísticos, porém, minha pesquisa esbarra, inevitavelmente, numa dimensão antropológica. Ao considerar o com-

15 Para nos acompanhar nas Redes Sociais, siga o perfil @italihbr no Instagram.

16 A respeito da primeira – ou seja, as políticas públicas linguísticas –, pode-se promover cursos específicos para os(as) aprendizes de Língua de Herança visto que, conforme Corrias (2019), eles ainda são muito confundidos com cursos de línguas estrangeiras. Já para a segunda – as políticas linguísticas familiares –, conhecer quais instrumentos e como são utilizados na preservação da LH é imprescindível, já que, em muitos casos, a língua é abandonada devido a sua impossibilidade dentro de uma determinada comunidade.

portamento de seres humanos em contextos temporais, espaciais e grupais específicos, observo como eles lidam com coisas tão fundamentais quanto seculares: a língua/linguagem e sua transmissão. As crianças dessas famílias repensam, renovam e recriam o italiano LH que lhes foi passado de geração em geração – o qual, por sua vez, já foi modificado anteriormente. Assim, essa língua se distancia cada vez mais do *Italiano Standard*, ensinado nas escolas de idiomas e universidades como “a verdadeira Língua Italiana”.

De uma perspectiva decolonial e translíngue, no entanto, não é por isso que a língua deles deixará de ser mais ou menos italiana – ou, ainda, deixará de ser uma língua. Também entrará em questão o fato de ela ser considerada como SOMENTE italiana. Dado que foi aprendida no Brasil e, por isso, incorporou muitas das características do português brasileiro, não seria ela, pelo menos, uma língua ítalo-brasileira? ... Pela abordagem crítica, surgem indagações que estão intrinsecamente ligadas à resistência contra os padrões linguísticos eurocêntricos e à reivindicação do direito de expressar identidades culturais diversas.

Assim, só quando desafiamos as imposições linguísticas e reconhecemos a diversidade como FORÇA MOTRIZ em vez de fraqueza é que conseguimos, verdadeiramente, nos livrar das amarras coloniais. Tudo isso implica a desconstrução de ideias preestabelecidas e a criação de espaços em que as comunidades possam articular suas experiências de maneira autêntica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, explorei os conceitos de pensamento decolonial e Translinguagem, colocando-os como premissa básica para o estudo do Italiano como Língua de Herança (LH) em núcleos familiares. Depois, demonstrei que, ao adotar uma abordagem crítica frente às normas eurocêntricas, que reconhece a pluralidade linguístico-cultural, temos uma visão que vai além das fronteiras convencionais de pensamento. Com o exemplo da *Rete dei Bambini*, espero ter conseguido trazer uma maior concretude, destacando a importância da Translinguagem como prática dinâmica que transcende a mera alternância de códigos.

A respeito das vantagens e dos ganhos desse tipo de investigação, temos, primeiramente, o afronte consciente – e bem estruturado – aos paradigmas monolíngues, que promove a desconstrução de ideias preestabelecidas e contribui para a resistência às opressões linguísticas e culturais. Além disso, ao reconhecer a língua como um fenômeno dinâmico, constantemente moldado pelas experiências e interações dos(as) falantes, tais pesquisas abrem espaço para vozes que historicamente foram marginalizadas e/ou apagadas.

Outro ganho significativo reside na compreensão aprofundada das práticas translíngues e suas implicações na educação. A pedagogia translíngue

emerge como uma abordagem transformadora, que valoriza as experiências linguísticas dos(as) alunos(as) bi/multilíngues, estimulando a criticidade criativa e construindo uma educação comprometida com a decolonização do pensamento. Essa abordagem não apenas favorece o desdobramento de identidades culturais diversas como também desafia estruturas linguísticas hegemônicas.

Acredito que, ao observar a *Rete dei Bambini*, conseguimos perceber que uma pesquisa centrada na pluralidade linguística permite a construção de uma Comunidade de Prática autêntica. Esta, por sua vez, se torna um espaço onde as crianças não apenas preservam a Língua de Herança mas também a recriam, afastando-se de convenções e incorporando elementos do contexto sociolinguístico em que vivem. Esse processo não apenas fortalece a identidade cultural, como também contribui para a formação de cidadãos críticos e socialmente engajados.

Em resumo, neste trabalho pretendi demonstrar que é apenas através do olhar decolonial e translíngue que conseguimos considerar/entender o multilinguismo e o multiculturalismo – no universo acadêmico mas também na vida! –, os quais revelam-se cruciais para o desenvolvimento de perspectivas mais inclusivas e justas, auxiliando na construção de sociedades mais equitativas, em que a diversidade é celebrada e encarada como força para a transformação social.

REFERÊNCIAS

CORRIAS, V. *Abrindo caminhos para o Italiano Língua de Herança no Brasil: a formação de professores na perspectiva Pós-Método*. 2019. 240 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

HILSDORF, C. R.; MEGALE, A. H. *Translinguagem e seus atravessamentos: dos entendimentos conceituais e das possibilidades para decolonizar a educação linguística contemporânea*. In *SciELO Preprints*, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1678-460x202151788>.

KUMARAVADIVELU, B. *The Decolonial Option in English Teaching: Can the Subaltern Act?* *TESOL Quarterly*, v. 50, n. 1, p. 66–85, 2016. JSTOR, <<<http://www.jstor.org/stable/43893803>>>.

LANDULFO, C. *Currículo e Decolonialidade*. In LANDULFO, C.; MATOS, D. (orgs.). *Suleando conceitos em linguagens. Decolonialidades e epistemologias outras*. Campinas: Pontes, 2022.

ORTALE, F. L. *A formação de uma professora de Italiano como Língua de Herança: o Pós-Método como caminho para uma prática docente de autoria*. 2016. 162 f. Tese (Livre-Docência) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas,

Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. ISBN 85-88456-13-3.

REZENDE, T. F. Geo-ontoepistemologia decolonial. In LANDULFO, C.; MATOS, D. (orgs.). *Suleando conceitos em linguagens. Decolonialidades e epistemologias outras*. Campinas: Pontes, 2022.

SCHOLL, A. P. O conceito de translinguagem e suas implicações para os estudos sobre bilinguismo e multilinguismo. *Revista da Abralin*, v. 19, n. 2, p. 1-5, 2020.

Relembrar e refletir: notas sobre a docência

Gabrielle Cristina Baumann Salvatto

Embora a minha voz se faça presente em relatórios, artigos, comunicações orais, na minha dissertação de mestrado e na tese de doutorado que aos poucos vem criando forma, mesmo que eu tenha trabalhado com narrativas autobiográficas ao longo dos anos, é a primeira vez em que eu falo na primeira pessoa do singular, colocando as minhas vivências e memórias como ponto de partida para uma reflexão sobre educação linguística e a minha prática docente.

Parto, assim, dos pressupostos teóricos e das reflexões proporcionadas ao longo das duas disciplinas que cursei nos últimos meses: *Políticas Linguísticas, Translinguagem e Multiletramento Engajado em Perspectivas Decoloniais*, ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades da Universidade de São Paulo e ministrada pelos professores Kleber Aparecido da Silva e Paulo Daniel Farah, e *O Pós-Método em diálogo com a Pedagogia Decolonial*, ofertada pelo Departamento de Letras Modernas, mais especificamente pelo Programa de Pós-Graduação em Língua, Literatura e Cultura Italianas, do qual faço parte enquanto aluna de doutorado.

A escrita deste texto foi estimulada, também, pela experiência prática que tive no segundo semestre de 2023, como participante do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino da USP, o PAE. Após conviver com futuros docentes em formação ao mesmo tempo em que eu cursava disciplinas que me incentivavam constantemente a (re)pensar a minha prática, compus este trabalho, que seguirá, a partir de agora, de maneira cronológica: partindo da graduação em Letras, percorrendo as experiências docentes ao longo de uma década e chegando ao momento atual, com o desenvolvimento da minha pesquisa de doutorado e a primeira experiência com o estágio de docência no ensino superior.

O objetivo é que este texto possa representar uma parte do processo contínuo que é a auto-observação crítica da prática docente, ou seja, aquela que “envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (Freire, 1996 [2015], p. 39).

DOS PASSOS QUE ANTECEDERAM A DOCÊNCIA

Cheiro de laranja. Graças à fábrica de sucos, essa é a primeira coisa que me vem à mente quando penso em Araraquara, a “morada do sol”. A segunda

coisa da qual me lembro é o campus da Faculdade de Ciências e Letras (FCLAr), onde, entre os anos de 2010 e 2014, cursei Letras Português-Italiano.

O meu interesse pelo olhar da Linguística Aplicada às narrativas pessoais se iniciou em 2011, quando passei a desenvolver um trabalho de Iniciação Científica sob a orientação da professora Marina Célia Mendonça, como bolsista PIBIC. A pesquisa, que durou três anos e culminou no meu Trabalho de Conclusão de Curso, em 2013, intitulado *Análise discursiva de blogs de professores: a produção da identidade na internet*, tinha como intuito analisar, dialogicamente, embasando-se nos estudos bakhtinianos (2000, 2006), o discurso de docentes de língua portuguesa em seus blogs pessoais. Os objetivos da pesquisa eram investigar se os blogs que analisamos eram meios de exposição de si e/ou meios de extensão profissional, além de refletir sobre a produção da identidade de docentes de língua portuguesa em rede, por meio da interação simultânea com diversas realidades.

Com base em Bakhtin, esse trabalho indicou que o sujeito contemporâneo adquire uma natureza plural, formando-se de fora para dentro, uma vez que tanto o consciente quanto o discurso interior são influenciados socialmente, enquanto a língua está constantemente em evolução na interação entre os sujeitos, estabelecendo uma dinâmica de estabilidade e instabilidade em relação ao meio social.

Considero que essas reflexões iniciadas ainda na iniciação científica constituíram uma parte fundamental para que eu pudesse trilhar as minhas experiências docentes, que começaram pouco depois do término do bacharelado.

DOS PASSOS QUE ME LEVARAM ÀS PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS EM SALA DE AULA

No ano de 2014 eu deveria realizar os estágios de docência para concluir, também, a licenciatura. A professora Denise Margonari, do Departamento de Didática da Unesp Araraquara, informou que o Centro de Estudos de Língua (doravante CEL) da rede pública estadual precisava urgentemente de docentes para a região e, caso alguém tivesse interesse em assumir essas aulas, ela iria aceitar a carga horária na disciplina de estágio. Nunca tinha pisado em uma sala de aula sem ser como aluna, mas a partir daquele momento me tornei professora. E tudo começou com o CEL da Escola Estadual João Manoel do Amaral, onde trabalhei por dois anos.

Por um lado, adolescentes

O Programa Centro de Estudos de Línguas nasceu em 1987 pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, com o intuito de proporcionar aos alunos da rede pública estadual, a partir do 7º ano do Ensino Fundamental,

a oportunidade de aprender línguas estrangeiras de forma gratuita. Os cursos oferecidos pelo CEL, exceto os de inglês, que têm uma duração de apenas dois semestres, são divididos em níveis I (1º, 2º e 3º estágios) e II (4º, 5º e 6º estágios), totalizando seis semestres (três anos) para a conclusão. Os CEL constituem a possibilidade de ampliar a formação sociocultural dos estudantes, buscando propor a observação de sua realidade na medida em que estudam a língua e os costumes de outros países. É, assim, “um ambiente de aprendizagem e de formação que extrapola o espaço escolar, trazendo formação para a vida dos estudantes” (Baraldi e Hass, 2017, p. 132).

Até aquele momento, eu não queria ser professora de língua italiana, e a minha intenção durante toda a graduação havia sido trabalhar com o ensino de língua portuguesa. Porém, desde a primeira aula no CEL, eu senti que era ali que gostaria de ficar. À época a turma tinha apenas três alunos, de 17, 18 e 19 anos. Eu tinha 22 e acredito que esse fator possa ter contribuído para a nossa aproximação. Não havia um livro didático a ser seguido, sendo necessário criar e explorar atividades diversas. Isso não quer dizer que não havia um planejamento. Pelo contrário. Existia um plano de curso, que eu redigi em parceria com a ex-professora do CEL Aline Peleteiro, que praticamente me pegou pela mão durante aquele período. Existiam, também, reuniões semanais com a equipe escolar em conjunto com professoras do Departamento de Letras Modernas da Unesp. Existiam, por fim, horas a fio a pesquisar, recortar, refazer e ressignificar materiais, ideias e propostas.

Naquele contexto eu nunca me senti limitada enquanto docente. Mesmo sabendo que tinha muito a aprender, não me faltava vontade para isso, e o espaço que me foi dado contribuiu para que eu pudesse teorizar, refletir e praticar. Além disso, não fazia tanto tempo assim que eu tinha saído do ensino médio, então tentei me colocar no lugar dos estudantes e compreender o que poderia ser feito levando em conta aquele contexto específico. Como eram poucos alunos e nós teríamos um ano juntos (quando eu assumi a turma eles estavam no 5º estágio), logo nos primeiros contatos, mesmo muito nervosa e insegura, eu conversava muito com eles para buscar conhecê-los melhor. E, também, não tive (muito) receio de me apresentar como era: jovem, ainda não formada, com muitas dúvidas, vinda de uma realidade bem parecida com a deles, com muitos medos, mas também com muitos sonhos e vontades pela frente.

Um dos momentos mais significativos desse período no CEL ocorreu no segundo semestre de 2014. A coordenação da escola propôs que realizássemos uma Festa das Nações para encerrar o semestre. Eu e a professora de alemão, ambas com turmas muito pequenas (3 e 5 alunos), sugerimos aos estudantes que nos uníssemos para preparar as apresentações em conjunto. A partir daí, todas as quintas, dia das nossas aulas semanais, nos encontrávamos nos minutos finais para ensaiar. Aos poucos, fomos nos tornando todos muito próximos e, esses minutos finais foram ampliados para momentos em que re-

alizamos parte de nossas aulas em conjunto. E, inclusive, passamos a festejar os aniversários e outras datas comemorativas em grupo na escola, além de transcorrer os intervalos conversando e planejando as apresentações. Chegamos até mesmo a eleger um mascote para nos representar (o Fuleco, o mesmo da Copa do Mundo daquele ano, que foi realizada no Brasil) e a nos apelidar carinhosamente como o grupo “Italemanha”.

Todas as ideias de apresentação foram discutidas em classe entre professoras e estudantes, que também confeccionaram os figurinos para a apresentação, assim como os demais elementos necessários para o cenário. Na Festa das Nações de 2014 o grupo realizou duas apresentações de danças típicas alemãs e italianas e uma apresentação de canto em que um aluno tocou violão e interpretou a parte italiana da canção “Vivo per lei”, e uma aluna cantou a parte alemã, “Ich Lebe Für”.

À época eu ainda não tinha tido contato, ao menos não explicitamente, com as noções de ensino decolonial, pós-método e letramento crítico. Ao rememorar o projeto que desenvolvemos naquele ano, porém, noto que os nossos esforços estavam concentrados em não idealizar ou colocar os países de origem das línguas abordadas como superiores ou a norma padrão como algo a ser alcançado.

Sem considerar medidas como o Quadro Comum Europeu, sem nem mesmo aplicar provas e estabelecer parâmetros limitadores, a minha proposta no CEL era *usar* o italiano partindo da realidade e do contexto em que estávamos inseridos: escutávamos e escrevíamos músicas, planejávamos viagens, redigíamos textos narrando e refletindo sobre histórias verdadeiras e inventadas, fazíamos esquetes que representassem situações do cotidiano, refletíamos sobre questões de atualidade, compartilhávamos gostos, inseguranças e risadas.

Escrevendo este texto e percorrendo esses primeiros passos como docente, talvez eu compreenda as razões pelas quais tenha me sentido “presa” quando, posteriormente, tive que lecionar seguindo rigidamente livros didáticos, métricas e quadros, ou seja, medidas que não faziam sentido para mim e que foram impostas por quem nunca esteve “do lado de cá”.

Trabalhar com adolescentes quando eu ainda era tão jovem me permitiu explorar a minha vontade de viver, a minha curiosidade e a minha indisciplina. Apesar de tímida, com os alunos eu me soltava e queria acreditar que era possível sonhar em conjunto. Queria construir caminhos possíveis através de rupturas e quebras de expectativas e hierarquias.

Por outro lado, a terceira idade

Ainda no ano de 2014, poucas semanas após começar a lecionar no CEL, a professora Denise Margonari me convidou para atuar na UNATI Araraquara, vinculada à Unesp. Integrei o projeto até o final de 2019 e, como fruto desses

anos de docência para a terceira idade, entre 2017 e 2018 realizei a minha pesquisa de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Língua, Literatura e Cultura Italianas da USP, intitulada *Abordagem autobiográfica no ensino de língua italiana para a terceira idade: uma proposta junto à UNATI*, sob a orientação da professora Roberta Ferroni.

Em 1979 a professora Ecléa Bosi, do Instituto de Psicologia da USP, publicou o livro *Memória e sociedade: lembrança de velhos*, elaborado a partir de depoimentos de pessoas idosas, reunindo memórias e suas relações com a vida dos imigrantes e operários da cidade de São Paulo. Deparando-se com a sensibilidade das narrativas, Bosi resolveu dedicar-se a um projeto voltado à terceira idade e, assim, em 1993, nasceu a Universidade Aberta à Terceira Idade (UNATI). O intuito inicial da professora era fazer com que idosos tivessem contato com alunos de graduação, podendo assistir às aulas como ouvintes. O projeto ampliou-se e passou a ser incorporado pela Pró-Reitoria de Extensão Universitária da USP e, atualmente, atende milhares de idosos por ano. Existem, hoje, diversas unidades da UNATI pelo país – vinculadas a faculdades e universidades públicas e privadas - oferecendo cursos livres para idosos de modo gratuito e tendo os professores que atuam no projeto como voluntários.

DOS PASSOS QUE ME LEVARAM AO MESTRADO

O trabalho de mestrado se originou, em 2017, pela falta de políticas linguísticas e materiais de ensino voltados ao público da terceira idade. O meu intuito era, a princípio, propor um material que pudesse ser usado pelo público da terceira idade para aprender italiano. Mas, apesar de ter trabalhado com narrativas pessoais na graduação e de conhecer a origem da UNATI, eu não tinha pensado em realizar um trabalho com abordagem autobiográfica. Quem me sugeriu o uso de autobiografias no ensino para a terceira idade foi a professora Roberta Ferroni, partindo dos trabalhos de um estudioso italiano, Duccio Demetrio, sobre a pedagogia da memória. Demetrio defende que cada indivíduo carrega consigo o que ele denomina como “pensamento autobiográfico” (1996, p. 55) — um conjunto de lembranças das experiências vividas. Este conjunto é considerado valioso, pois viabiliza o ato de *raccontarsi* (contar sobre si mesmo), um movimento que envolve cuidado, além de ideias e práticas direcionadas especificamente para promover a valorização tanto do *eu* quanto do próximo.

Confesso que eu pensava ainda em algo muito “quadrado” e tradicional, pois me preocupava com o fato de as alunas não “progredirem”. Naquela época eu também havia começado a lecionar em escolas de idioma e para alunos particulares, que, na maioria das vezes, buscavam alcançar a “fluência de um nativo”. Assim, ainda que inconscientemente, eu transpunha esse tipo de pensamento ao curso da terceira idade. Se com as aulas do CEL eu buscava

criar possibilidades e romper barreiras, tendo se passado alguns anos e, inserida no “mercado de trabalho”, passei a enxergar o ensino como produto, como algo que precisa chegar a algum lugar (o lugar do nativo, da norma padrão, da ascensão ou da manutenção de privilégios e status). Comecei a me preocupar demasiadamente com o meu sotaque, com a falta de experiência de vida na Itália, com o desconhecimento das origens de minha família e, dessa forma, adquirei dívidas para fazer cursos de aperfeiçoamento oferecidos por instituições italianas e não descansei enquanto não atingi o nível C1 em um exame de proficiência desenvolvido e aplicado, também, por uma instituição italiana. Um pedaço de papel que, para mim, contava mais que a experiência de anos, pois “vinha de lá”. De cima para baixo. Depois disso, busquei me dedicar à preparação de estudantes para exames de proficiência e passei a ser conhecida e procurada como “especialista no assunto”. E, aparentemente, era aquilo que importava.

As coisas começaram a mudar quando, ainda no primeiro ano do mestrado, cursei as disciplinas *Línguas de Herança: Migrações, Identidades e Memória* e *Design de Material Didático e Formação Docente para o Ensino e Aprendizagem de Línguas na Perspectiva da Pedagogia Pós-Método*, ministradas respectivamente pelas professoras Giliola Maggio e Fernanda Ortale. As discussões realizadas nas aulas nos estimulavam a adotar uma postura crítica para a observação constante de nossa prática a fim de nos autoavaliar e propormos alterações necessárias para construir nossas próprias teorias de ensino-aprendizagem. No mesmo ano, em outubro, participei do Congresso da Associação Brasileira de Professores de Italiano (ABPI) no Rio de Janeiro em que tive a oportunidade de conhecer o trabalho da professora Cristiane Landulfo, da Universidade Federal da Bahia, que buscava uma prática democrática, plural e constantemente reflexiva com a pedagogia decolonial e a educação anti-racista no ensino de italiano.

Esses fatores em conjunto me deram o “empurrão” necessário para que eu me incomodasse com o caminho que havia tomado e, pouco a pouco, iniciasse um processo de tomada de consciência que me estimulou a questionar as lógicas, as hierarquias e os padrões que se refletiam na minha prática docente.

Assim, redesenhei meu projeto de mestrado, e a pesquisa que se seguiu foi um estudo de caso de cunho qualitativo, iniciado com o levantamento das expectativas e a análise das necessidades das 20 alunas inscritas na turma da UNATI em que eu lecionava. Para isso, propus a escrita de uma autobiografia linguística das estudantes e a realização de rodas de conversas durante as aulas. Em unanimidade, as alunas afirmaram considerar muito importante a existência de atividades e materiais para o público da terceira idade, pois assim se sentiriam mais confiantes ao notarem maior atenção dada a essa parcela da população. Nas autobiografias linguísticas, as alunas expressaram a vontade

de encontrar espaços em que pudessem compartilhar suas memórias e conhecer melhor as colegas.

Assim, foi organizada a oficina *Raccontarsi*. O material foi construído em quatro unidades, intituladas *Chi sono io?*, *Io e gli altri*, *Diario di bordo* e *Ricordi di infanzia*, as quais buscaram traçar a linha do tempo e a história de vida das alunas, visando a oferecer possibilidades de se expressarem ativamente utilizando a língua italiana e considerando as singularidades de cada estudante dentro do grupo. Ao longo da oficina eu mantive um diário reflexivo enquanto as alunas redigiam as suas autobiografias de aprendizagem. Por fim, através de uma entrevista com grupo focal, concluímos o trabalho com uma reflexão em conjunto.

Para Bosi (1994, p. 55), “na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado”. Há, portanto, nesse trabalho de mestrado, uma busca pela defesa do bem constituído pelas memórias individuais e coletivas, dentro de um percurso que é auto-formativo, visando à construção da autonomia e que não se baseia em questões utilitaristas e materiais. Ao trazer isso para o cotidiano das alunas idosas, pôde-se descobrir a existência de valores e uma relação entre a sala de aula e a sociedade em que estão inseridas.

Lecionar para um curso da terceira idade me ensinou a ser mais paciente, a me importar mais com o tamanho da letra na lousa ou nos materiais que imprimia, a me preocupar mais com a apresentação de fim de ano para todas as colegas e com os jogos na confraternização do que com noções de proficiência linguística. Lecionar para a terceira idade, naquele contexto específico, me fez ver que sei bem pouco dessa vida e que não importa tanto o tamanho dos passos que eu dou ou a velocidade deles. Às vezes andar devagarinho e prestando atenção no caminho é justamente o que a gente precisa fazer.

DOS PASSOS QUE ME LEVARAM AO DOUTORADO E À COMPREENSÃO DO ENSINO FORA DA SALA DE AULA

Na penúltima parte desta lembrança reflexiva sobre a minha prática, chego ao doutorado. A pesquisa em andamento pelo Programa de Pós-Graduação em Língua, Literatura e Cultura Italianas da USP, sob a orientação da professora Fernanda Ortale, é intitulada *Dai nonni ai nipoti: práticas em língua de herança*. No trabalho eu me dedico a um estudo de caso sobre a família Conci-Maggio, que apresenta uma característica relevante para as reflexões a respeito de bilinguismo familiar: apesar de terem se passado mais de 65 anos da chegada do casal de italianos ao Brasil, os membros de todas as gerações da família continuam a se comunicar predominantemente na língua de herança (Ortale e Salvatto, 2022).

O intuito da pesquisa é, portanto, conhecer, por meio de entrevistas com os familiares e de registros de interações espontâneas entre eles, o percurso histórico familiar para mapear as estratégias de transmissão linguístico-cultural e quais as representações dos membros da família com relação à(s) língua(s) faladas. Os dados analisados até o momento permitem afirmar que várias ações de políticas linguísticas familiares (Wei, 2011) foram empreendidas por diversos membros da família em prol da preservação e da transmissão transgeracional da língua de herança.

Ao pensar na família Conci-Maggio, gosto muito de recordar Natalia Ginzburg e seu *Lessico familiare*, obra autobiográfica em que a autora descreve as complexidades e peculiaridades dos relacionamentos familiares, apresentando personagens vívidos e eventos significativos. A narrativa, marcada pela sensibilidade e observação aguçada da autora, apresenta temas como amor, perda, conflitos e a dinâmica familiar. Tudo isso passando enquanto ela reflete sobre a língua utilizada naquele ambiente.

Zanini (2004) afirma a importância de resgatar memórias familiares por meio do processo criativo de reapropriação do passado que as memórias permitem. Para a autora, essas recriações possibilitam o encantamento do mundo e aquecem as relações familiares, já que é nesse processo que o “indivíduo, recriando a família, recria a si mesmo e, ao mesmo tempo, permite que ela se mantenha viva de uma forma positiva” (p. 63).

As experiências evocadas nas histórias de vida propiciam movimentos de aproximação e de desenvolvimento da língua-cultura de herança, que são sempre, segundo Mendes (2015, p. 85), “marcados pelas relações de afeto e pelas projeções que o aprendiz faz sobre a cultura, a língua e as memórias das pessoas do seu convívio”.

Nesse contexto de pesquisa me aproximei dos estudos sobre translinguagem (García, 2009; Canagarajah, 2013), considerando o ato de *linguar* como “um processo contínuo e simultâneo de nos tornarmos nós mesmos e de, ao mesmo tempo, desenvolvermos nossas práticas linguísticas, à medida em que interagimos e fazemos sentido no mundo” (García, 2009, p. 50). Evitamos, nesse trabalho, analisar as práticas translíngues dos Conci-Maggio por meio de um olhar avaliativo equivocado, em que sua qualidade e sua legitimidade seriam mensuradas em relação à língua italiana padrão, aquela difundida nas gramáticas e dicionários pelo estado italiano. Pelo contrário, buscamos considerar a relevância dessas práticas na construção de sentidos, considerando-se ainda que:

As migrações acabam por desacomodar essas fronteiras historicamente estabelecidas, pois incidem sobre práticas translíngues, ou seja, práticas linguísticas que ultrapassam os limites das línguas nomeadas e são mobilizadas a partir do repertório linguístico dos falantes quando estes desejam se comunicar, sem a preocupação de falar uma ou outra língua nomeada. (Menezes, Welp, Sarmiento e Didio, 2023)

Assim como, na narrativa de Ginzburg, nesse contexto familiar destaca-se a construção de memórias individuais em um espaço que é, também, coletivo. E tratando especificamente das práticas translíngues de herança que ocorrem no núcleo Conci-Maggio, embora o trabalho ainda esteja em andamento, posso afirmar que elas afloram a partir de encontros linguísticos, constituindo-se como um domínio de convergências e um legado imaterial autêntico que exerce impacto nas maneiras de interpretar e atribuir significados ao mundo que os rodeia.

DOS PASSOS QUE ME LEVARAM À PRIMEIRA EXPERIÊNCIA DE DOCÊNCIA NA UNIVERSIDADE: O PAE

Apesar da minha pesquisa de doutorado não ser sobre o ensino formal de uma língua, ela me auxilia a pensar em possibilidades que ultrapassam os muros da sala de aula e que consideram o patrimônio vivencial, ou seja, “todos os meios pelos quais os sujeitos interagem com o mundo, e compreendem e vivem aspectos linguísticos, culturais, emocionais e sociais” (Megale e Liberali, 2020).

Sendo assim, as reflexões que as leituras sobre translíngua e patrimônio vivencial me proporcionaram foram essenciais para que eu pudesse desempenhar minha atividade de docência com o estágio PAE, no segundo semestre de 2023, na disciplina *Atividades de estágio: italiano*, para alunos que “abriram” a licenciatura e pretendem ser docentes de italiano. O programa de curso proposto pela professora Fernanda Ortale, responsável pela disciplina, partindo das reflexões em conjunto comigo e com Luciana Baraldi, também estagiária e colega de doutorado, considerou a sala de aula como uma *corriente* (Rocha, Liberali e Megale, 2021; García, Johnson e Seltzer, 2017), buscando apresentar estratégias e propor reflexões que considerassem os repertórios dos estudantes e que também possibilitassem a eles pensar sobre a relação teoria e prática, bem como sobre os desafios a serem enfrentados no decorrer da futura carreira. Considerando-se que esses desafios são diversos, variando de acordo com os contextos com os quais os docentes se deparam - e que devem ser levados em conta na preparação de planos de aulas, didatização e aplicação de materiais -, as bases que compuseram a proposta de curso estavam estruturadas nos preceitos da pedagogia pós-método e na formação reflexiva de professores.

O programa propunha-se, também, a ser decolonial, visto que buscamos construir, na universidade, um espaço que nos permita (re)pensar nossas práticas e nos envolver em projetos que questionem a concepção e os valores coloniais (Borelli; Pessoa, 2019; Ferri, 2023).

Após um primeiro momento de reflexão teórica, construímos junto aos alunos a oficina intitulada “Aprendendo com a experiência”, em que professores da rede pública estadual que atuam no CEL foram convidados a se encon-

trar com os alunos da nossa disciplina. Os docentes do CEL, então, se tornaram alunos e os alunos da disciplina foram os professores, didatizando materiais de forma crítica, ou seja, analisando e, em seguida, transformando um determinado material didático que tratasse de temáticas em italiano de maneira superficial e/ou estereotipada em um material pós-método que possibilitasse a construção de uma visão crítica e consciente. Ao final, os professores do CEL apresentaram as suas impressões, bem como críticas e sugestões, possibilitando um encontro entre o que se produziu na universidade e a escola pública. Ao final da disciplina, abrimos espaço para que os estudantes pensassem em todas as etapas desenvolvidas ao longo do estágio, criando possibilidades de análise e aplicação de materiais por eles produzidos e/ou ressignificados, construindo uma ponte que ligasse o conhecimento teórico à prática docente.

Os alunos desenvolveram propostas de atividades que partiam de temas como o conceito de família, o racismo sistêmico no futebol, o consumo e o desperdício de alimentos e a rotina contemporânea e saúde mental. Pude participar, enquanto estagiária, das discussões em sala sobre os textos teóricos, bem como da construção dos materiais didatizados criticamente pelos alunos e, por fim, pude ler os textos reflexivos que eles redigiram ao final da disciplina, observando o próprio percurso. Foi uma experiência muito especial vê-los trabalhando com tanto empenho e construindo suas próprias teorias de ensino-aprendizagem.

DOS PASSOS DA MEMÓRIA - PELA LEI NATURAL DOS ENCONTROS, EU DEIXO E RECEBO UM TANTO

Ao longo desses anos sendo professora, nem sempre questioneei meu caminho e me propus a ser mais do que uma reprodutora de técnicas. Mas noto que sempre me instigou a arte do encontro. Os laços que estabeleci com as professoras que me orientaram, assim como cada estudante ou grupo de estudantes que encontrei ao longo desses anos, reforçam a noção de que a minha história de vida se cruza com a dos estudantes e me constituo na medida em que interajo com eles e construímos sentidos. Sigo buscando abrir gretas (Oliveira e Liberali, 2023) em um “fazer desobediente” (Mignolo, 2017), tropeçando muitas vezes, mas sem perder de vista aquilo que me move e impulsiona.

Na medida em que me torno a professora que sou, aprendo muito sobre mim mesma e sobre as concepções de educação linguística que me representam e, por sua vez, as que não fazem parte de mim. Não é a minha intenção, por exemplo, continuar a contribuir para a manutenção do sistema e do privilégio do estudo de italiano para poucos.

Como afirma Bell Hooks (2013, p. 273), a “academia não é o paraíso, mas o aprendizado é um lugar onde o paraíso pode ser criado.” Ao pensar na sala de aula e expandir os campos de possibilidades, Hooks diz ainda que:

temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, exigir de nós e de nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginemos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir.

E isso é, portanto, “a educação como prática da liberdade”.

REFERÊNCIAS

BARALDI, Luciana Duarte.; HASS, J. “O projeto ‘italianando a San Paolo’ e o professor como intelectual à luz da condição pós-método e da pedagogia da autonomia”. In: *Revista Interfaces*, n. 27, v. 2, p. 130-141, 2017. Disponível em https://www.academia.edu/85431232/O_projeto_italianando_a_san_paulo_e_o_professor_como_intelectual_%C3%A0_luz_da_condi%C3%A7%C3%A3o_p%C3%B3s_m%C3%A9todo_e_da_pedagogia_da_autonomia. Acesso em 15 jun. 2024.

BAKHTIN, M./VOLOSHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de M. Lahud; Y. F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Maria Ermantina Galvão. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BORELLI, Julma Dalva Vilarinho Pereira; PESSOA, Rosane Rocha. O estágio em língua inglesa e o desafio decolonial: problematizações sobre as relações interpessoais de seus/suas agentes. *MOARA – Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Letras* ISSN: 0104-0944, [S.l.], n. 51, p. 75-96, ago. 2019. ISSN 0104-0944. Disponível em: <<https://periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/view/7331>>.

BOSI, E. *Memória e Sociedade: Lembranças de velhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CANAGARAJAH, S. *Translingual practice: Global Englishes and cosmopolitan relations*, 2013.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 51. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2015.

DEMETRIO, D. *Raccontarsi: L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina Editore, 1996.

FERRI, S. A. C. *Proposta de referencial teórico de paradigma interseccional e decolonial para a formação inicial de docentes de LE*. 2023. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Italiana) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023. doi:10.11606/D.8.2023.tde-18052023-113501. Acesso em: 21 jun.2024.

GARCÍA, O; WEI, L. *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education* Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillian, 2014.

Hooks, B. *Ensinando a transgredir: a Educação como prática de liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla- São Paulo: Editora Martins Fontes, 2013.

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

LANDULFO, C. M. C. L. S.; CARAMORI, A. P.; VIANA, A. “A Pluralidade linguístico-cultural do Italiano e o silêncio dos materiais didáticos”. *Revista de Italianística* da USP, n. 36, p. 58-70, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/italianistica/article/view/153270>. Acesso em 25 abr. 2024.

MEGALE, A. H.; LIBERALI, F. C. “As implicações do conceito de patrimônio vivencial como uma alternativa para a educação multilíngue”. *Revista X*, [S.l.], v. 15, n. 1, p. 55-74, 2020. ISSN 1980-0614. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/69979>>. Acesso em: 27 out. 2023. doi:<http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v15i1.69979>.

MENDES, E. “Ensino e formação de professores de português como língua de herança (PLH): revisitando ideias, projetando ações”. In: CHUALATA, K. B. (org.). *Português como língua de herança: discursos e percursos*. Lecce: Pensa Multi-Media Editore, p. 79- 100, 2015.

MENEZES, N. O. S.; WELP, A.; SARMENTO, S.; DIDIO, A. R. O ensino de língua adicional em contexto de migração: princípios para o desenho de uma sequência didática para uma sala translíngue. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 22, n. 1, p. DT3, 2023.

MIGNOLO, W. D. “Colonialidade: O lado mais escuro da modernidade”. *Rev. bras. Ci. Soc.* [online]. 2017, v. 32, n. 94, e329402. Epub June 22, 2017. ISSN 1806-9053. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5540723/mod_resource/content/1/MIGNOLO%2C%20Walter.%20COLONIALIDADE%2C%20O%20lado%20mais%20escuro%20da%20modernidade.pdf. Acesso em 15 dez. 2024.

OLIVEIRA, E. P. de; LIBERALI, F. C. Práticas translíngues como instrumento decolonial para alargar gretas. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, v. 39, n. 1, p. 1-31, 2024.

ORTALE, F. L. .; FERRI, S. A. C. .; SILVA, M. A. R. e. “A Pedagogia Pós-Método: o ensino de línguas como compromisso político para além da sala de aula”. *Revista de Italianística*, [S. l.], n. 42, p. 176-189, 2021. DOI: 10.11606/issn.2238-8281.i42p176-189. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/italianistica/article/view/185215>. Acesso em: 27 jul. 2023.

ORTALE, F. L.; SALVATTO, G. C. B. “Dai nonni ai nipoti: práticas familiares em língua de herança”. *Revista de Italianística*, [S. l.], n. 44, p. 162-17, 2022. DOI:

10.11606/issn.2238-8281.i44p162-176. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/italianistica/article/view/196943>. Acesso em: 16 dez. 2023.

ROCHA, C; MEGALE, A. H. “Translinguagem e seus atravessamentos: dos entendimentos conceituais e das possibilidades para decolonizar a educação linguística contemporânea”, 2021. 10.1590/1678-460x202151788.

SCHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SOUZA, A. *Português como Língua de Herança em Londres: recortes em casa, na igreja e na escola*. Campinas: Pontes Editores, 2016.

WEI, L. Introduction to “Language Policy and Practice in Multilingual, Transnational Families and Beyond.” Special issue, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. v. 33 (1): 1–2, 2011. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/01434632.2011.638507>>. Acesso em 29 jan. 2023.

ZANINI, M. C. C. *A Família como Patrimônio: A Construção de Memórias entre Descendentes de Imigrantes Italianos*. Revista de Antropologia Social, Campos, PR, v.5, n.1, p.53-67, 2004. DOI: <<http://dx.doi.org/10.5380/cam.v5i1.1635>>. Acesso em 15 dez. 2023.

ZEICHNER, K.M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

Educação linguística e arte: contribuições translíngues para o ensino de línguas

Samara Braga Jorge

*Arte pra mim é cultura, e cultura é alimento.
Pra mim, alimento é direito básico de todo cidadão.*

Lígia Fiorotto



Pitaias, Frida Kahlo, 1938. Fonte: <https://g.co/arts/LaLUjU3BaGJtMczW6>

Você já se deparou com o desafio de definir o conceito de arte? Cynthia Freeland (2019), especialista em teoria da arte, destaca a necessidade de estabelecer paradigmas significativos nesse campo para estruturar tais definições. Apesar das tentativas de alguns teóricos de classificar a arte como “boa” ou “ruim” e de afirmar a superioridade de algumas obras em relação a outras, a definição de arte permanece uma questão em aberto. Ao longo da história humana, diversas culturas e povos se manifestaram criativamente, muitas vezes estando vinculados a aspectos espirituais e religiosos. Essas expressões deram origem ao que poderíamos chamar de arte, embora as atitudes pós-coloniais tenham impactado essas manifestações (Freeland, 2019), influenciando antecipadamente como essa arte era e é produzida, bem como a sua recepção global. Nesse contexto, as definições de arte perpassam a esfera estética e alcançam o domínio do capitalismo, onde a arte se converte em mercadoria, entretenimento e fonte de lucro (Adorno, 2023; Freeland, 2019).

Ao questionar aleatoriamente alguns amigos sobre o que seria para eles a definição de arte, recebi respostas que a caracterizam como a expressão de ideias, a materialização do pensamento humano, ou então o meio pelo qual exprimimos nossos sentimentos e angústias. Alguns foram mais longe, sugerindo que a arte é a exteriorização da imaginação e da experiência, transformadas em algo inovador. Uma amiga definiu a arte como um recurso de representação simbólica da subjetividade, a manifestação de uma perspectiva pessoal, única, mas não necessariamente alinhada com as convenções do que é pré-determinado como belo e harmônico. Dentre todas as definições que ouvi dessas pessoas, a que mais ressoou comigo e com o sentido desta pesquisa foi: “Arte pra mim é cultura, e cultura é alimento. Para mim, alimento é direito básico de todo cidadão.” Ainda que algumas dessas perspectivas sobre a arte tenham passado pela minha mente de forma eventual e talvez despreziosa, não sei se alguma vez encontrei uma ideia concreta para defini-la. Por vezes, acredito que a arte pode ser uma expressão acessível a todos, onde qualquer manifestação artística tem o potencial de ser considerada arte. Em outras ocasiões, adoto uma postura mais rigorosa, esperando que a arte me impacte de alguma maneira, sendo essa a principal condição para estipular o que merece ser chamado de arte. Certamente, minhas tentativas de definir a arte são enviesadas pelo meio em que estou inserida, bem como as ideias impostas a nós enquanto sociedade, que fazem com que tenhamos determinadas opiniões em detrimento de outras. Embora ciente dessas influências externas ao meu pensamento, minha tentativa é discursar sobre como a arte nos toca; em momentos de incerteza, como esse, recorro à opinião de colegas e amigos, buscando diferentes respostas para enriquecer minha compreensão sobre o vasto espectro artístico.

A obra no início deste trecho, por exemplo, traz a imagem de um fruto bonito, misterioso, como a pitaya. Frida Kahlo, ao inserir sua profunda intimidade na pintura, proporciona aos observadores a oportunidade de estabelecer conexões pessoais com a obra. Quais aspectos da pintura mais chamaram a sua atenção? Você conseguiu identificar os detalhes ocultos? Para além das intenções da artista, o esqueleto retratado pode ter significados únicos para cada observador, assim como as cores, as formas, até mesmo os sabores para quem já experimentou a fruta. Essas indagações fundamentais conferem sentido à arte e à estética em nosso cotidiano. Como podemos dialogar com essas expressões artísticas? Como elas enriquecem a nossa percepção?

No contexto específico desta pesquisa sobre a arte na Educação Linguística, é relevante destacar que, independentemente de definições, Read (2013) assevera que a arte tem o potencial de enriquecer o “crescimento do aspecto individual de cada ser humano, simultaneamente harmonizando essa individualidade desenvolvida com a unidade orgânica do grupo social ao qual o indivíduo pertence” (Read, 2013, p. 9). Ou seja, em uma sala de aula, ou na vida, a

arte nos acompanha e nos constitui enquanto um e enquanto grupo.

Nesse sentido, pretendo relacionar as dimensões da arte e da translinguagem e para tanto proponho a seguinte reflexão: ao designarmos como translinguagem aquilo que transcende a linguagem do falante multilíngue (Rocha e Megale, 2023), que línguas, faladas e não faladas, empregamos diariamente para nos expressar? Será que o silêncio, o céu nublado ou um simples olhar também comunicam? Para além da linguagem verbal, para além da semântica e da pragmática, quais recursos utilizamos cotidianamente para nos comunicar? E quanto à arte? Ela nos comunica? E, caso afirmativo, o que ela nos transmite?

Portanto este texto seguirá da seguinte maneira: inicialmente, abordaremos a arte como translinguagem e a pertinência dos letramentos visuais para a Educação Linguística e a sociedade brasileira contemporânea. Em seguida, considerando os âmbitos individual e coletivo, exploraremos glotopolíticas expressivas relacionadas à arte e à translinguagem. Por fim, realizaremos uma análise sucinta das contribuições catárticas da arte e apresentaremos propostas práticas para integrar a arte na educação linguística, buscando enriquecer tanto o currículo quanto o repertório de vida dos estudantes, por meio de obras de arte não europeias que valorizem a perspectiva da decolonialidade.

ARTE É TRANSLINGUAGEM

A translinguagem se refere à linguagem para além das fronteiras tradicionais de uma única língua, assim como reconhece a fluidez e a interconexão entre diferentes modos de comunicar. Nessa perspectiva, a comunicação não está restrita a um único código linguístico, mas abraça diversas formas de expressão, como gestos, símbolos, imagens e outras modalidades, criando uma abordagem mais flexível e inclusiva da linguagem. Nesta pesquisa, gostaria de enfatizar a ideia de arte como linguagem e, portanto, translinguagem, uma vez que as expressões artísticas, nos seus mais variados formatos, comunicam assim como as línguas.

Com o objetivo de esclarecer as definições de translinguagem, bem como relacioná-la a ideia de arte no meio translíngue, evoco as autoras Rocha e Megale (2023):

a translinguagem surge como um dos conceitos que atende à necessidade de explicar, sob um enfoque mais amplo, a produção de sentidos sociais, inscrevendo as práticas linguísticas nos jogos de poder e levando em conta toda a diversidade social indexada nessas práticas. (Rocha e Megale, 2023, p. 3.)

A translinguagem vai além de uma descrição superficial de práticas comunicativas contemporâneas (Rocha e Megale, 2023), sendo uma filosofia que abraça a complexidade das linguagens emergindo de contextos específi-

cos, enraizada na diversidade linguística, semiótica, sensorial e multimodal ao longo da história humana. As autoras ainda asseveram que a translanguagem se manifesta de maneira transformadora nas zonas de confronto entre abordagens redutivas de linguagem e o questionamento persistente dos discursos que perpetuam desigualdades. Nessa dinâmica, a orientação translíngue se integra à luta pela decolonialidade.

Na perspectiva da contribuição da arte para a educação, sendo ela linguística e translíngue, evoco outro ponto das autoras Rocha e Megale (2023), no qual as mesmas relacionam a translanguagem ao que chamam de patrimônio vivencial:

[patrimônio vivencial] são todos os modos pelos quais os sujeitos interagem com o mundo, compreendem e vivem aspectos linguísticos, culturais, emocionais e sociais. Nesse contexto, os patrimônios vivenciais, longe de representar algo estático do qual podemos tomar posse, referem-se a modos de expressão, experiência e existência, em toda sua complexidade linguística, semiótica, sociocultural, afetiva, estética e ética.” (Rocha e Megale, 2023, p. 7-8).

Ou seja, o reconhecimento do patrimônio vivencial emerge como uma ferramenta essencial para fortalecer uma visão encarnada da linguagem. Isso evidencia a inseparabilidade entre linguagem, corpo e experiência no mundo. Todos esses aspectos podem, como são, relacionados à arte e ao meio artístico, ou às manifestações de arte às quais temos acesso. Essa abordagem, voltada para a integração corpo-linguagem, revela-se promissora para fundamentar uma educação linguística comprometida com a descolonização do pensamento e a promoção da transformação social por meio do letramento visual atrelado às artes.

Para John Dewey (1934), arte é linguagem. O autor assevera que não mera linguagem, mas linguagem universal, capaz de aproximar povos por meio da estética. Segundo Dewey (1934), preconceitos se dissolvem a partir da arte, sendo esta a maior e melhor janela para descobrirmos e entendermos outras culturas. Em consonância com esse pensamento, professor Lynn Mario diz que

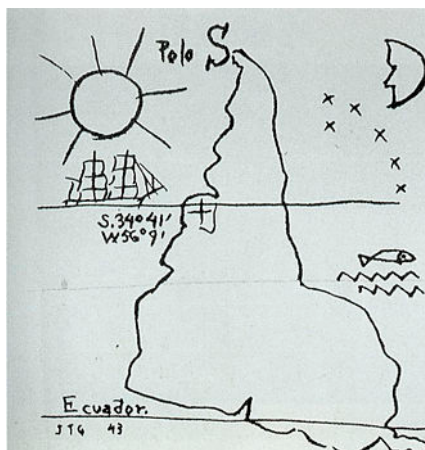
O mundo globalizado contemporâneo traz consigo a aproximação e justaposição de culturas e povos diferentes - muitas vezes em situações de conflito. Se todas as partes envolvidas nos conflitos tentassem ler criticamente suas posturas, procurando compreender suas próprias posições e as de seus adversários, há a esperança de transformar confrontos violentos e sangrentos. Preparar aprendizes para confrontos com diferenças de toda espécie se torna um objetivo pedagógico atual e premente, que pode ser alcançado através do letramento crítico. (Menezes de Souza, 2011, p. 328)

As reflexões dos autores mencionados destacam que a arte desempenha um papel fundamental na educação linguística. Ao envolver-nos com expressões artísticas, estabelecemos conexões, superamos obstáculos, e ampliamos

nossa compreensão do outro. A arte não apenas nos toca profundamente, mas também nos possibilita encontros significativos. Assim, ao integrar a arte no processo educacional e ao letramento crítico, preparamos os estudantes para enfrentar e apreciar as diversas facetas das diferenças que permeiam nosso mundo.

ARTE É POLÍTICA

América Invertida, desenho de Joaquín Torres García, feito em 1943.



Fonte: Wikimedia Commons.

As dimensões políticas do ensino de línguas na perspectiva da glotopolítica (Xoán Lagares, 2018) entendem que a língua é uma força de uso comunicativo, e sobretudo, político. Existem hoje, no Brasil, conflitos sociais entre diferentes normatividades linguísticas quanto ao uso das variedades culta e padrão, que atualmente funcionam como instrumentos de exclusão social. Para além da língua materna, o ensino de línguas de maneira geral pode ser mais uma forma de dominação, sendo a consolidação da hegemonia territorial e de seu espaço de influência a continuidade do processo de substituições linguísticas: o “colonizar” novos falantes. Em contrapartida, pensando em contribuir com os movimentos das minorias, sobretudo as que reivindicam espaço na sociedade, tendo em vista que as línguas globais eurocêntricas e hegemônicas estão hoje espalhadas pelo mundo, é preciso empoderar essas minorias e igualá-las: dar-lhes acesso ao que hoje é considerado privilégio das classes dominantes.

A obra de Torres García acima, por exemplo, apresenta a inversão da posição da América do Sul no mapa, o que nos traz algumas possibilidades interpretativas. Este gesto artístico não apenas desafia as convenções carto-

gráficas, mas também abre espaço para reflexões mais profundas sobre cosmo percepções e ontoepistemologias do sul. Em muitos contextos, as visões de mundo específicas e as formas de conhecimento do hemisfério sul foram historicamente desvalorizadas ou marginalizadas. A obra de Torres García oferece uma provocação visual que convida a repensar as representações geográficas e a reconhecer e valorizar as múltiplas formas de conhecimento e compreensão que emanam do sul global. Nesse sentido, a arte se torna um meio para desafiar e remodelar não apenas mapas, mas também nossas percepções e apreciações do mundo e de suas complexidades.

Nesta visão, em consonância com Rocha e Megale:

Um enfoque translíngue decolonial pode contribuir muito para o enfrentamento do pensamento hegemônico em um mundo profundamente desigual e marcado pelo capitalismo dadocêntrico e destrutivo” [...] “O movimento decolonial translíngue mostra-se interessante e transformativo porque desnuda todo nosso preconceito linguístico e desestabiliza a postura colonizadora que destitui as pessoas de seu direito inequívoco a seus patrimônios vivenciais e de seu direito de existência plural (Rocha e Megale, 2023, p. 11).

Ou seja, ao transcender a linguagem, a translinguagem oferece uma lente analítica que revela como os significados são moldados em contextos sociais variados. Essa abordagem crítica integra as práticas linguísticas nos jogos de poder, reconhecendo a influência das relações e estruturas sociais na linguagem, desse modo se mostrando política. Além disso, ao considerar a diversidade social, a translinguagem valoriza a multiplicidade de identidades e perspectivas na comunicação, promovendo dentro da educação linguística esta tal direção política no ambiente escolar (Luke, 2012). Para Rancière (2005), arte e política convergem para um propósito comum, então essa conexão entre educação linguística, arte e política pode apontar para a influência e a importância das expressões linguísticas e artísticas no contexto educacional.

A linguagem muitas vezes serviu como uma ferramenta de imposição cultural e dominação, contribuindo para a perpetuação das desigualdades (Xoán Lagares, 2018). O enfoque translíngue decolonial busca desconstruir essas hierarquias linguísticas, reconhecendo e valorizando as diversas formas de expressão linguística que foram historicamente marginalizadas. Este envolvimento, segundo Lagares (2018), visa assegurar que as minorias linguísticas estabeleçam contato com as línguas predominantes em um viés político e social que possibilite questionar as imposições feitas aos subalternizados até o momento. Dessa forma, tais grupos terão as ferramentas necessárias para instigar as mudanças desejadas em nossa sociedade.

Assim, “a linguagem, na perspectiva translíngue, passa a ser percebida como algo que fazemos, de modo situado, glocalizado e singularizado.” (Rocha e Megale, 2023, p. 7) A considerar que a arte é também linguagem e, neste

sentido, translanguagem, essas outras formas de comunicação se estendem, então, às expressões artísticas igualmente marginalizadas. O movimento decolonial translíngue pode desestabilizar os preconceitos linguísticos arraigados na sociedade (Rocha e Megale, 2023), indo além da mera diversidade linguística, além de abordar a complexidade das identidades culturais e vivenciais das pessoas. Ao fazê-lo, desafia a postura colonizadora que, historicamente, despojou as pessoas de seus patrimônios culturais e restringiu seu direito de existência plural.

Ou seja, a translanguagem no olhar decolonial não é apenas uma abordagem linguística; é uma resposta ativa e resistente ao colonialismo linguístico e cultural. A partir desse ponto de vista, é possível reconstruir narrativas linguísticas, possibilitando uma coexistência mais igualitária e respeitosa das diferentes formas de expressão e identidade no mundo contemporâneo, sendo elas por meio da arte, da língua, do gesto.

Posto isso, à luz dos estudos translíngues aplicados à educação linguística no Brasil, é imperativo que aqueles que abordam a linguagem de maneira crítica estejam comprometidos com questões de gênero, classe e raça, especialmente considerando os grupos à margem do poder político (Xoán Lagares, 2018), garantindo que o letramento crítico esteja presente na escola.

Consequentemente, ao considerarmos os fundamentos do letramento crítico e suas reflexões sobre as noções de verdade que são impostas, apresentadas e representadas, surge a necessidade de perguntarmos: por quem? para quem? e a serviço de qual interesse essas verdades chegam até nós? (Luke, 2012). Essas indagações ressoam não apenas nas palavras, mas também nas imagens que nos são expostas, mesmo quando estas estão destinadas a comunicar em complemento a um texto. Recentemente, me deparei nas mídias sociais com imagens que surgem acompanhadas de notícias, mas que comunicam sentidos opostos. Alguns dos exemplos são notícias envolvendo celebridades que passaram por situações de separação, divórcio e violência doméstica, enquanto as fotos mostram casais felizes e em harmonia. (Figura 2). Outro exemplo notável foi a tragédia ocorrida durante um show da Taylor Swift em meio a uma onda de calor extrema no Sudeste do Brasil. A cantora expressou seu pesar pelo incidente, recebeu a família afetada em seu camarote, e todos posaram para uma foto (Figura 1). Embora a notícia traga um fato triste, a meu ver revoltante, a imagem retrata a família como feliz, pouco após a perda de uma filha. Essa contradição entre os relatos e as fotografias destaca a importância do letramento visual, pois somos continuamente expostos a informações deliberadamente contraditórias, além de incompletas, uma vez que existem muitas camadas por trás do ocorrido nesse show fatídico: desde problemas relacionados às mudanças climáticas às irregularidades das empresas de shows no Brasil.

Figura 1

Equipe de Taylor Swift convidou família de Ana Clara para show, diz prima

Luiza Stevanatto • De Splash, em São Paulo
27/11/2023 12h59



Família de Ana Clara Benevides posou com Taylor Swift nos bastidores do último show em São Paulo

Imagem: Reprodução/Twitter/@updateswiftbr

Fonte: <https://www.uol.com.br/splash/noticias/2023/11/27/taylor-swift-familia-ana-clara.htm>

Figura 2

Em registro policial, Ana Hickmann diz ter sido agredida pelo marido

Cultura
Briga aconteceu neste sábado, quando a apresentadora da RecordTV precisou ser atendida em um hospital. Alexandre Correa se pronuncia sobre a acusação

Por Sofia Cerqueira
Atualizado em 13 de 2023, 09:47 - Publicado em 12 de 2023, 11:47



Ana Hickmann e o marido, Alexandre Correa: discussão aconteceu na residência do casal, em Itu, no interior de São Paulo (Reprodução/Instagram)

Fonte: <https://veja.abril.com.br/cultura/em-registro-policial-ana-hickmann-diz-ter-sido-agredida-pelo-marido>

Afinal, o que as imagens nos comunicam, para além do texto? Existe um objetivo por trás da incoerência de noticiar um texto com uma imagem opo-

ta? Mitchell (2009), por exemplo, desafia a concepção convencional da relação texto-imagem ao questionar se o texto, quando combinado com a imagem, não seria o elemento que necessita de explicação, enquanto a imagem fornece suporte para essa compreensão. Isso se contrapõe à abordagem comum, onde um texto é empregado para esclarecer o significado de uma imagem. Essa inversão de papéis entre texto e imagem nos letramentos visuais, apresentada por Mitchell, ressoa com a interseção entre política e arte no sensível estético (Rancière, 2009). Rancière (2009) propõe que a dicotomia tradicional que separa política e arte emerge de uma sensibilidade compartilhada em relação à estética.

Nessa lógica, a estética se torna não apenas uma expressão visual, mas um meio de intervenção, redefinindo o que é visível, audível e compreensível na sociedade. Assim, os letramentos visuais e a relação entre política e arte destacam a interconexão de diferentes formas de comunicação e expressão, provocando uma reavaliação crítica de como interpretamos o mundo ao nosso redor. Enquanto consumidores dessas mídias que nos apresentam ideias opostas, será que temos o letramento visual capaz de nos fazer perceber essas inconsistências nas informações e levantar questionamentos sobre os mesmos?

ARTE É CONHECIMENTO

O maior elogio que podemos dar a alguém é dizer que ele ou ela é um artista, seja como carpinteiro, cirurgião, cozinheiro, engenheiro, físico ou professor.

As belas artes não têm o monopólio do artístico.

Eisner, 2002

A teoria de Vigotski (1999) sugere que a imagem na palavra facilita a percepção de significados recém-introduzidos. A teoria argumenta que aquilo que não podemos compreender diretamente pode ser apreendido indiretamente, através do uso de imagens. Consequentemente, a essência psicológica da obra de arte pode ser condensada no aspecto indireto dessa via, destacando a capacidade da arte de proporcionar uma compreensão mediada e simbólica do mundo ao nosso redor. Nesta perspectiva, podemos afirmar que a arte contribui para a compreensão e aprendizagem, em diferentes níveis e para diferentes propósitos.

Ao traçar um panorama histórico sobre a visão de arte na educação, Eisner (2002) conta que

no processo a ciência e as artes alienaram-se. A ciência era considerada fiável, o processo artístico não. A ciência era cognitiva, as artes eram emocionais. A ciência era ensinável, as artes requeriam talento. A ciência podia provar-se, as

artes eram questões de preferência. A ciência era útil e as artes ornamentais. Era claro para muitos, assim como ainda hoje o é para muitos, para que lado pende a moeda. Tal como disse, contava-se com as artes quando não havia a ciência para guiar. As artes eram uma posição retrógrada. (Eisner, 2002, p. 7).

Nesta linha de pensamento, apenas o positivismo presente nas escolas tinha valor, enquanto as artes eram deixadas de lado. O autor afirma que “O que estamos a fazer agora é criar uma cultura industrial nas nossas escolas, cujos valores são sensíveis e cuja concepção daquilo que é importante está reduzida.” (Eisner, 2002, p.8). No Brasil, vivenciamos também a cultura da indústria na arte educação. Ana Mae Barbosa (2014) compartilha a narrativa da história da arte educação em território Brasileiro, assim como Eisner fez nos Estados Unidos. A autora relata que durante o período da ditadura militar (1964), as instituições educacionais passaram a enfatizar a abordagem tecnicista da arte, moldando indivíduos com inclinações artísticas voltadas para a indústria. Isso era feito com o objetivo de construir e sistematizar o desenho, negligenciando a importância da criatividade e da expressão artística.

Em contrapartida a esse fato histórico, Eisner (2002) defende que as artes capacitam os alunos a agir e julgar sem regras rígidas, confiando em seus sentimentos e atentando para nuances. Este processo os ensina a apreciar as consequências de suas escolhas, a revisá-las e a tomar novas decisões. Essas habilidades transcendem o campo artístico, preparando os alunos para enfrentar desafios com criatividade, discernimento e resiliência. Ou seja, as oportunidades de aprendizagem proporcionadas pelas escolas desempenham um papel crucial na formação das sociedades futuras.

Ao considerar a arte como uma ferramenta de sensibilização que promove a apreciação de outras culturas, o respeito, a tolerância e a empatia, percebemos que é por meio dela que se delineia um caminho significativo para um mundo de esperança, como propôs Freire (2018; 2021). Assim, a valorização da arte na escola não apenas enriquece a educação, mas também sustenta a construção de um entendimento mais profundo e compassivo entre os indivíduos, apontando para uma direção valiosa no desenvolvimento das futuras gerações.

Em suas reflexões, Eisner (2002) desafia a visão convencional das escolas, sugerindo uma transformação na percepção social do que elas podem representar. Reconhecendo que a jornada à frente não será fácil, ele alude à incerteza e à dificuldade do caminho, comparando-o a mares traiçoeiros e estrelas distantes. Essa metáfora evoca a ideia de que a mudança educacional significativa exige coragem e perseverança diante dos desafios, especialmente quando as circunstâncias parecem adversas e as metas, aparentemente inatingíveis.

ARTE É CONTEÚDO

Aqui proponho a exploração da complementaridade entre práticas linguísticas e compreensão cultural dos alunos por meio da arte. O foco está no aprimoramento das práticas linguísticas e no engajamento acadêmico, com ênfase no potencial das línguas locais e estrangeiras.

Inspirada nas ideias de Freire (2018; 2021), percebo a arte como uma porta de entrada para a educação linguística, dotada de um poder transformador significativo. Diante disso, convido os educadores a enxergarem a arte para além de conteúdo, mas também como uma ferramenta dinâmica para dar vida às aulas. Mais do que isso, ressalto a relevância de considerar a arte como um recurso eficaz para descolonizar as mentes e promover a viabilidade das diversas culturas dentro das salas de aula.

Meu convite se estende não apenas aos professores educadores linguísticos, mas também aos especialistas das demais disciplinas, que lidam com assuntos diversos e podem incluir as artes em diferentes momentos da aula. Citamos aqui as inúmeras contribuições do letramento visual e da potência que as artes desempenham na sociedade, bem como no individual. Sendo assim, colocá-las em nossos planejamentos pode ser mais um modo de favorecer a formação integral dos estudantes. Ao integrar a arte de maneira consciente, os educadores não apenas enriquecem a experiência educacional, mas também contribuem para a formação de alunos mais críticos, sensíveis e culturalmente competentes, preparados para enfrentar os desafios de um mundo diversificado.

(IN) CONCLUSÕES

Para além do despertar da sensibilidade estética, defendo que a arte possui o poder de moldar indivíduos em aspectos que extrapolam o mero acúmulo de conteúdo, tão predominante nas práticas educacionais vigentes. A arte exerce em mim uma influência singular. Durante minha vida escolar, não tive acesso a experiências artísticas significativas. Somente na vida adulta, movida pelo meu interesse e bem-estar ao explorar museus e galerias de arte, tomei a decisão de investigar como esse apreço poderia impactar positivamente meu desenvolvimento acadêmico. Descobri que essa influência não se limita a mim, podendo se estender aos meus colegas professores e aos meus alunos, contribuindo para a formação de uma sociedade mais engajada, sensível e atenta.

Mais do que uma experiência individual, enxergo nos letramentos visuais uma justificativa ainda mais substancial para a importância das imagens, e especificamente das artes, na educação linguística e na formação crítica dos

estudantes, sobretudo diante das adversidades do mundo digital. Assim, ao refletir sobre a arte na educação linguística, percebo que as perguntas podem ser abundantes, mas as contribuições são inegáveis e de suma relevância. A arte, seja como translinguagem ou ferramenta para aprimorar a compreensão crítica, desempenha um papel crucial na construção de uma educação mais completa e enriquecedora.

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.

Paulo Freire, 1996.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. *Indústria cultural e sociedade*. 16ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

AVOLESE, C. M.; DALCANALE, P. *Arte não europeia: conexões historiográficas a partir do Brasil*. São Paulo: Estação da Liberdade: Vasto, 2020.

BARBOSA, A.M. *A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva, 2014.

BENJAMIN, W. *A obra de arte em sua reprodutibilidade técnica*. Porto Alegre: L&PM, 2022.

DEWEY, J. *Art as Experience*. New York: Minton, Balch & Company, 1934.

EISNER, E. E. *What can education learn from the arts about the practice of education?* Journal of Curriculum and Supervision, 2002, Vol. 18 N. 1, 4-16.

FRELAND, C. *Teoria da arte: uma breve introdução*. 1ª ed. - Porto Alegre: L&PM, 2019.

FREIRE, P. *Pedagogia da Tolerância* / Paulo Freire; organização, apresentação e notas de Ana Maria Araújo Freire. 8ª ed. - Rio de Janeiro/ São Paulo: Editora Paz e Terra, 2021.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 65. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LAGARES, X. *Defesa da Glotopolítica*. In: Glotopolítica e práticas de linguagem. Niterói: Eduff, 2021.

LUKE, A. *Critical Literacy: Foundational Notes. Theory Into Practice*, Wigner 2012, Vol. 51, No. 1, The future of Critical Literacies in U.S. Schools, p. 4-11, 2012.

MENEZES DE SOUZA, L. M. *Para uma redefinição de letramento crítico: conflito*

- e produção de significação*. In: Maciel, R; Araújo, V. (org). Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas. Jundiaí: Paco Editorial, 2011, p. 328.
- PIETROFORTE, A.V. *Semiótica visual: os percursos do olhar*. São Paulo: Contexto, 2021.
- RANCIÈRE, J. *A partilha do sensível: estética e política*. São Paulo: Editora 34, 2009.
- RANCIÈRE, J. *O destino das imagens*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.
- READ, H. *A educação pela arte*. 2ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.
- ROCHA, C. H; MEGALE, A. *Translinguagem e seus atravessamentos: da história, dos entendimentos e das possibilidades para decolonizar a educação linguística contemporânea*. In: DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada, Vol 39, N 4, 2023.
- SANTAELLA, L. *Imagem: cognição, semiótica, mídia*. São Paulo: Iluminuras, 1997.
- VIGOTSKI, L.S. *Psicologia da Arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

Definições decoloniais e interseccionais sobre os sujeitos da comunidade escolar de escolas públicas urbano-periféricas ou “Translinguajamos como queremos” – um manifesto

Solange Cavalcante Ferri

A comunidade escolar das instituições de ensino básico – no recorte das públicas, do espaço urbano-periférico – é constituída por pessoas não brancas, precarizadas, exploradas e, na maioria, mulheres. A relação desses sujeitos entre si, bem como com as universidades e com sujeitos outros (governos e corporações que orbitam de forma não desinteressada em torno da educação, por exemplo), tem sido, muitas vezes, de desconfiança e conflito. No que se refere às relações linguísticas, o peso das cobranças em termos de normas e prescritivismo sobre os usuários da língua e sobre os docentes – principalmente os de idiomas – tem revelado atravessamentos coloniais e racistas sobre esses sujeitos. Para refletirmos sobre essas questões e sabermos mais sobre esses eles, este trabalho conta com o aporte dos estudos decoloniais e da interseccionalidade.

Partindo da historicização sobre os estudos decoloniais, proposta por Farah (2022), temos que:

Desde o século XV, a colonialidade do poder, do saber e do ser (Quijano, 2000; Walsh, 2005) vem se consolidando, infiltrando-se no cotidiano de pessoas e instituições e estabelecendo classificações e zonas de não-ser e de ser, de subalternização e desumanização dos colonizados. Além disso, a colonialidade força uma divisão binária entre natureza e sociedade humana, rejeitando a diversidade. Nesse contexto, a decolonialidade como estratégia, ação e meta é assumida por algumas propostas e insurgências epistemológicas, entre as quais a interculturalidade (Farah, 2022, p. 46).

Por sua vez, a interseccionalidade (conceito de Kimberlé Crenshaw, de 1989) tem sido utilizada como abordagem teórico-metodológica e política para definir a percepção cruzada ou sobreposta das relações de poder. Sua perspectiva das implicações não somente de raça, de gênero e classe, bem como do legado de orientações políticas, teóricas, metodológicas e os princípios normativos do feminismo negro foi trazida para os estudos decoloniais pela pensadora argentina María Lugones, que:

[...] acrescentou o conceito de colonialidade de gênero às formas de colonialidade do ser, do poder e do saber. Ao congregiar reflexões teóricas da teoria feminista interseccional e da teoria da colonialidade do poder, Lugones propôs

debates e estratégias para facear o que denominou sistema colonial moderno de gênero (Farah, 2022, p. 56-57).

Em outros termos, a interseccionalidade explica a legitimação da assimetria das relações; explica a legitimação de como certos corpos podem ser tratados; explica quem é a mulher para casar, quem é a mulher para ser a amante e qual o lugar da “neguinha” e o da “negona”, nas relações afetivas; explica o lugar de certos corpos no mundo do trabalho (homens homossexuais são maquiadores ou cabeleireiros; a merenda e a limpeza, nas escolas, são trabalho majoritariamente – senão exclusivamente – de mulheres negras e pardas, com pouca escolaridade); a interseccionalidade explica a valoração de certos saberes e espiritualidades; classifica os tipos de mãe de acordo com raça e classe (a guerreira, a louca, a irresponsável e a que “corre atrás de seus sonhos”); explica a legitimação de homens não brancos animalizados (se branco, ele é “imbrochável”; se negro, é esturador); explica quem pode se dedicar à pesquisa e quem deve permanecer no ostracismo epistêmico – e, assim, é possível entender por que a maior parte das/dos docentes não brancos está nas escolas públicas do espaço urbano-periférico.

Antes, porém, de vermos essas opressões evidenciadas nos números das pesquisas sociodemográficas, tomemos a comunidade escolar a partir da definição proposta pela Seduc-SP (2018), que a apresenta como:

[...] formada por todas as pessoas que, de alguma forma, estão ligadas ao dia a dia da escola. Além dos estudantes, dos professores, dos funcionários e da equipe gestora, temos os pais e os responsáveis de todos os estudantes matriculados, além da comunidade ao redor de onde a escola está construída (p. 105).

O exposto acima faz inferir que, no processo ensino-aprendizagem, são partícipes todos os sujeitos do pessoal administrativo (direção e coordenação), do quadro de apoio: secretaria, agentes escolares, merendeiras e pessoal da limpeza (como apontado anteriormente, invariavelmente mulheres negras e com pouca escolaridade, sujeitas a relações precárias de trabalho, quase nunca consultadas na tomada de decisões nas escolas e quase nunca estudadas nas pesquisas sobre educação); pessoal externo, de prestação de serviços (manutenção, segurança e vans escolares, por exemplo) e pessoas que vivem e trabalham no entorno da escola: pessoal das Unidades Básicas de Saúde (UBS); Conselho Tutelar, igrejas e comércio local – ambulantes, farmácias, papelarias, mercados, feiras-livres, padarias, lanchonetes e restaurantes (com fornecimento de refeições para atender também a servidoras e servidores em trânsito entre escolas ou com horários restritos para se alimentarem).

Se tomarmos as escolas públicas de ensino básico da periferia de qualquer centro urbano do Brasil, é possível estabelecer que os sujeitos menciona-

dos interagem basicamente no mesmo bairro ou no entorno de determinada escola, compartilhando vínculos sociais e profissionais. Também é possível inferir que esses sujeitos se relacionam entre si ligados por laços familiares e afetivos. Essa compreensão é corroborada por Hooks (2013), no relato em que a intelectual relembra que, nas escolas segregadas do Sul dos Estados Unidos, as professoras “conheciam nossos pais, nossa condição econômica, sabiam a que igreja íamos, como era nossa casa e como nossa família nos tratava” (p. 11). E mais: “quase todos os professores da escola eram mulheres negras” (ibid.).

O contexto apontado por Hooks revela semelhanças com os sujeitos da comunidade escolar de nossas escolas, referentes à relação desses sujeitos, entre si, de caráter profissional, social, familiar e de cuidado. Além disso, sua condição sociodemográfica (o fato de a maior parte desse contingente ser formado por pessoas não brancas e por mulheres e pobres) resulta naquilo que, em termos metodológicos, podemos chamar de *matching*, ou correspondência étnico-racial (Redding, 2019).

O levantamento de dados, informações e quadros estatísticos dos institutos de pesquisa mais importantes ainda não é feito a partir do cruzamento interseccional de raça, gênero e classe. Mesmo assim, as categorias de diferenciação/opressões aparecem em diversas pesquisas sociodemográficas, indicando que é nessa sobreposição de marcadores que vamos ter evidenciados os sujeitos que morrem mais, que adoecem mais, que vão mais para os hospitais psiquiátricos, que são mais encarcerados, que sofrem abandono afetivo e que se ocupam mais de pessoas PCDs ou com doenças de tratamento longo, nas famílias.

O IBGE atesta que, em sua metodologia, “as informações sobre as condições de vida da população brasileira pelo enfoque de cor ou raça são abordadas, continuamente, por meio dos resultados das pesquisas domiciliares e, de forma transversal” (APROPUC, 2021). Entretanto, a pesquisadora Carla Akotirene (2019a) aponta que os institutos de pesquisa brasileiros são alheios às contribuições interseccionais, ligados ainda a um contexto de apagamento epistêmico. De qualquer forma, utilizando metodologia interseccional ou não, pesquisas que observem minimamente o cruzamento de opressões entre raça, gênero e classe apontam para as vicissitudes que acomunam os sujeitos da comunidade escolar das áreas urbano-periféricas, como veremos a seguir.

A partir dos números gerais da população brasileira, de 56,1% de negros (mulheres negras, 22,4 milhões; homens negros, 31,5 milhões) (IBGE 2023), é possível estabelecer um perfil de comunidade escolar de instituições urbano-periféricas. Em sua maior parte, seus sujeitos são estruturais e estruturantes das periferias; são filhas e filhos do proletariado urbano assalariado, precarizado, subempregado e empobrecido; são moradores de bairros-dormitório sem planejamento ou irregulares e de comunidades, moradias e conjuntos habitacionais destinados à população de baixa renda; são migrantes internos

das regiões Norte-Nordeste do Brasil e também migrantes externos da Bolívia, Venezuela, Haiti e de zonas em conflito, como Síria e Afeganistão. São os que vivenciam insegurança alimentar, risco de morte violenta, endividamento, desemprego e os piores resultados nas pesquisas de rendimento escolar. Ou seja, os sujeitos da comunidade escolar do referido recorte vivenciam situações decorrentes do racismo ambiental e da desassistência criada para uma população identificada por raça, gênero e classe.

Dados de 2020 demonstram que a rede estadual de São Paulo conta com 151.721 docentes que atuavam em 5.100 escolas (107.829 mulheres; 43.892 homens), dos quais 30% são pessoas negras – enquanto esse número, na rede privada, era de uma pessoa negra para cada dez escolas (Folha de S. Paulo, 2020). A tríade raça, gênero e classe aciona de forma dinâmica, sobre esses sujeitos, opressões como: aporofobia, gravidez na adolescência, abusos, abandono parental, abandono afetivo, subemprego, tarefas domésticas e/ou a necessidade de cuidar de crianças, adolescentes, idosos ou de pessoas com deficiência, na família; problemas permanentes de saúde; atraso e evasão escolar etc. (Ferri 2023).

Além do atraso escolar, os docentes com as marcas apontadas acima se veem levados a realizar sua formação inicial majoritariamente em faculdades privadas (o que desencadeia toda uma série de preconceito social, profissional e acadêmico, posteriormente). Serão os primeiros, talvez os únicos, a ter um diploma de nível superior na família. Esse contingente de profissionais será absorvido pelas redes públicas de Educação, principalmente por meio de concursos públicos e pela lei de cotas raciais (Lei nº 12.711/2012). Ainda assim, a maior parte deles, nas escolas, trabalha com contratos temporários e sazonais, com muito menos direitos trabalhistas em relação aos docentes efetivos.

Já o pessoal ocupante de cargos do apoio escolar (na maioria, mulheres, pretas ou pardas, com pouca escolaridade) trabalha em condições ainda mais precárias, e isso também corresponde ao quadro brasileiro geral, no qual 46,1% da população negra ocupada trabalhava na informalidade e que, entre as mulheres negras, 46,5% trabalhavam sem carteira assinada e não contribuíam com a Previdência Social (IBGE, 2023). Portanto, as comunidades escolares reproduzem o que está dado na sociedade permeada pelo racismo e pelas relações coloniais, em que mulheres racializadas e pobres ocupam praticamente os mesmos lugares desde a abolição da escravatura, como aponta Chaves (2005):

[...] empregadas domésticas, babás, faxineiras, cozinheiras, auxiliares de enfermagem, operárias ou comerciárias. Muitas se originaram das migrações internas, enquadrando-se dentro do perfil das famílias pobres em nosso país: em sua maior parte, negras, monoparentais, matrifocais, frequentemente moradoras em periferias urbanas e rurais (p. 3).

Apesar de toda essa afinidade de condições dos sujeitos descritos, devemos observar tanto sua dimensão coletiva quanto individual, visto que suas questões não os transformam num corpo unívoco – antes, a interseccionalidade aponta que cada sujeito é afetado de forma diferente.

NEOLIBERALISMO, RELAÇÕES GLOTOPOLÍTICAS E COLONIALIDADES NA EDUCAÇÃO DO RECORTE PÚBLICO E URBANO-PERIFÉRICO

Tem sido dito que todo liberal é um fascista em férias, e as consequências da implementação do projeto ideológico, político e econômico capitalista neoliberal, pelo mundo, não o desmentem. Seguindo esse modelo, o mundo corporativo tenta convencer a todos de que o sistema público é insustentável e de que são necessárias a supressão de programas sociais, reformas com corte de verbas e de pessoal, a contenção de gastos e a instituição de prêmios por desempenho ao invés de aumentos reais de salários (estado mínimo) – tudo isso com a colaboração moderna, enxuta, eficiente e “desinteressada” da iniciativa privada.

Nessa esteira, nas escolas públicas de ensino básico foi introduzida a lógica liberal, acompanhada de termos como “gestão” (que substituiu “direção”), “produtividade”, “metas quantitativas” e “capital humano”, oriundos do ideário funcionalista e positivista. Isso demonstra que, junto ao projeto neoliberal se coloca o liberalismo glotopolítico, no qual o conservadorismo favorece a penetração ou manutenção da ideologia dominante, em que “o discurso liberal é tão somente o conjunto de intervenções que beneficiam as camadas interessadas na conservação de uma situação linguística que lhes é favorável” (Guespin e Marcellesi, 2021, p. 26).

Foi assim, também, que a reforma do ensino médio (Lei 3.415 em 2017, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB) e a implantação do Programa de Ensino Integral (PEI), nas escolas estaduais paulistas, a partir de 2012, trouxeram consigo a linguagem tecnicista, com termos como dinamismo, eficiência e empreendedorismo, a fim de “disseminar a cultura empreendedora: estimular comportamentos empreendedores para que os jovens possam agir de forma orientada na busca de resultados” (SEDUC SP, 2018, np). Assim, a comunidade escolar tem sido bombardeada com termos e expressões do universo *coach*, como “mude o mindset”, “trabalhe enquanto eles dormem” e de positividade exacerbada, como “gratidão” e “*good vibes only*”, a despeito de quaisquer circunstâncias adversas.

O período de recrudescimento social e de fortalecimento dos grupos de extrema direita, que culminaram no golpe contra a presidenta Dilma Rousseff, em 2016, e na eleição de Jair Bolsonaro, em 2018, se refletiu de forma dramática na glotopolítica, no Brasil. Nesse período, o fortalecimento de lobbies arma-

mentistas, ruralistas e religiosos resultaram em agravos contra as diferenças, em ataques à liberdade de cátedra e estimularam atos violentos nas escolas, com lógica, ideias e léxico afins, como “Deus no comando” e o ufanismo neopentecostal e ideológico de “Brasil acima de tudo e Deus acima de todos”. Na relação glotopolítica, essas manifestações na linguagem refletem a tentativa de ofuscar e neutralizar a evidência histórica das desigualdades, sendo responsáveis por apagar a natureza histórica, política e social dos fenômenos. Ao invés do contexto histórico, temos inseridas em nosso léxico a “superação” a “resiliência” e a meritocracia como objetivos a serem perseguidos.

Orbitando em torno do sistema educacional e, de forma predatória, sobre as escolas públicas, temos as corporações também chamadas *think tanks*¹, como Google, Alphabet, Amazon e Facebook, que, além de estarem organizadas para agir sem regulamentação, têm o poder de definir atores políticos para o aparelho de Estado, segundo os interesses do capital (Gonçalves e Souza, 2022, p. 37). Esses grupos aumentaram enormemente seu capital entre os anos de 2020 e 2022, lucrando sobre a vulnerabilidade dos sujeitos racializados, no período pandêmico, quando do fechamento das escolas e das realização das aulas em modalidade virtual. Essas corporações defendem o estado mínimo, as privatizações e a escola imersa no tecnicismo e na neutralidade – a que o filósofo decolonial Castro-Gómez chama de *hybris do ponto zero*, como explicitado mais além.

Cássio e Catelli Jr. (2019) denunciam essas corporações por suas “ações sistemáticas de *advocacy* da BNCC” – ou seja, elas atuaram para influenciar a formulação de políticas educacionais e a alocação de recursos públicos, com a “organização de eventos, financiamento de estudos e pesquisas, campanhas publicitárias, artigos na imprensa etc.” (p. 15)². Sua influência para o caráter conservador da BNCC fez com que, por exemplo, fossem retiradas de seu texto quaisquer referências a “gênero” enquanto construção social da sexualidade, bem como à sigla LGBTQIA+. Entre essas corporações estão:

Instituto Millenium, Fundação Itaú Social, Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Fundação Victor Civita, Instituto Unibanco, Bradesco, Gerdau, Volkswagen, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura, Instituto Insper, Instituto Rodrigo Mendes, Instituto Singularidades, Instituto Inspirare, Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), além do organismo Todos pela Educação (Branco *et al.*, 2019, p. 157).

1 Grupos que se utilizam de centros de ensino próprios e de parcerias para, com seu poder de influência social e política, pautar a mídia e implantar políticas governamentais de acordo com seu interesse ideológico. Os “conservative think tanks”, por exemplo, ou “think tanks cristãos”, têm estado nos bastidores da discussão antivacinista, da Terra plana e da negação do aquecimento global.

2 “Formado em 2013, o Movimento pela Base Nacional Comum é formado pelas fundações Lemann, Roberto Marinho e Maria Cecília Souto Vidigal; os institutos Ayrton Senna, Unibanco, Natura e Inspirare; o movimento Todos pela Educação; o Itaú BBA; o CONSED (Conselho Nacional de Secretários de Educação) e a UNDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação); agentes públicos ligados ao MEC; economistas e consultores educacionais de bancos; representantes de grupos produtores de materiais didáticos; e especialistas em avaliações em larga escala” (Cássio e Catelli Jr., 2019, p. 16).

Falando dos docentes (e mais especificamente sobre os docentes de línguas), desde que foram constituídos os estados nacionais, eles são agentes do Estado, a partir do que seu dever é a construção, a manutenção e a vigilância sobre a normatividade da língua nacional e de acordo com a geopolítica regional, além de mantê-la e às línguas estrangeiras enquanto valor econômico, com produtos como material didático e provas de proficiência (Lagares, 2023, np) – que, a propósito, coaduna com o que assinalam Makalela e Silva (2023): na maior parte do Sul global, práticas e políticas de educação multilíngue seguem frequentemente epistemologias e pedagogias de base ocidental, com suas “noções exógenas de pluralidade, não alinhadas com as formas de conhecer nem com a competência cultural da população local” (p. 85, tradução própria³).

No quadro neoliberal, esses docentes vão se transformar, na prática, numa espécie de “representantes comerciais” do mercado editorial, na utilização, divulgação e venda de métodos e de livros didáticos que, via de regra, têm pouco a dizer sobre si mesmos ou sobre seus iguais, da comunidade escolar. A respeito do método, além de destacar seu comprometimento político-ideológico na manutenção das desigualdades (Ortale, Ferri e Silva, 2021), tomemos Pennycook (1989, p. 609-610), que denuncia os interesses de universidades e de suas revistas (como a Universidade de Michigan e sua revista *Learning Language*, na promoção do método audiolingual), bem como a criação e publicação de métodos pela Berlitz e pelo British Council. Este, sob a paliação da difusão cultural, transformou a difusão do inglês em *commodity* global, em que docentes da periferia do mundo são divulgadores de seus métodos e materiais didáticos prescritivos, num negócio lucrativo: “Existe um elemento de vendas oculto em cada professor de inglês e em cada livro, revista, filme ou programa de televisão enviado para o exterior” (Relatório Anual do British Council 1968-69 p. 10-11, apud Pennycook 2017, p. 145, tradução própria⁴). A esse respeito, Cassio e Catelli Jr. (2019) apontam que, “em 2017, o MEC gastou quase R\$ 1,3 bilhões com a aquisição de livros didáticos; 70% desse recurso foi destinado a apenas cinco editoras” (p. 13).

Esse “desvio de função” do professorado transforma os docentes em disseminadores do currículo, do método e do arcabouço institucional colonizado das normas, leis e diretrizes atravessadas pela neutralidade, tecnicismo e universalidade da *hybris do ponto zero* – ou seja, pela “neutralidade” do saber científico (Castro-Gómez 2007, apud Ferri 2023, p. 66).

Da mesma forma, docentes racializados têm se tornado aplicadores de avaliações em larga escala, com o objetivo de definir “bônus para professores, o estabelecimento de *rankings* estimulando a competição entre escolas e re-

3 No original: [...] *exogenous notions of plurality that are not aligned with the ways of knowing and the cultural competence of the local people* (Makalela e Silva, 2023).

4 No original: *There is a hidden sales element in every English teacher, book, magazine, film-strip and television programme sent overseas* (Pennycook, 2017).

des de ensino, e seu entendimento como indicador único e principal de qualidade de ensino” (Bauer et al. 2015, p. 1367). O racismo epistêmico dirá que esses docentes são formados mal, que não falam a língua que ensinam e que o que ensinam não é capaz de garantir que o alunado viaje para outros países ou que arrume bons empregos – opinião da maior parte das famílias, reforçada pelos estímulos midiáticos e pelo jornalismo.

A esse respeito, Pereira (2014) aponta que o professorado da rede estadual paulista não goza de legitimação e é invisibilizado pela imprensa. Segundo ela, uma pesquisa da Agência de Notícias dos Direitos da Infância (ANDI 2005) demonstra que o jornalismo prioriza a fala de catorze atores sobre o tema Educação: universidades, Executivo, MEC, setor privado etc., antes de considerar o parecer de algum docente de escolas de ensino básico:

Se, ainda que em diferentes níveis de legitimidade e autoridade, pesquisadores, empresários, pais, mães e estudantes são chamados a manifestar suas opiniões, os docentes tendem a aparecer nas reportagens como “personagens” – jargão jornalístico para designar pessoas que apenas ilustram determinada abordagem desenvolvida pelo repórter (p. 9).

É bem mais dramático, porém, observar que pesquisadores acadêmicos também podem se tornar agentes do racismo epistêmico ao abordar os sujeitos da comunidade escolar e os docentes, em particular. Em seu trabalho sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas, Telles (2002) aponta para a atitude defensiva desses profissionais, no encontro com o pesquisador que “bate à porta da escola como um pedinte faminto” (p. 92), numa atitude colonial:

[...] pesquisadores da educação que invadem as salas de aulas com a parafernália de suas câmeras de vídeo, microfones, gravadores, questionários, tabelas de observação e tentam estudar o professor, seus alunos e suas didáticas, “pensando” que coletam dados válidos a respeito da prática pedagógica do professor. Em seguida, saem para escrever suas dissertações de Mestrado ou teses de Doutorado sem retornarem à instituição escolar para partilharem os resultados do estudo com aqueles outros profissionais que contribuíram para sua realização. Isso sem contar as teses que se empenham em “espinafrar” (desculpem o termo, mas é esse mesmo) o professor e sua prática pedagógica sem, ao menos, que ele saiba ou aprenda algo sobre seus equívocos didáticos e profissionais (p. 93).

Sobre essa questão, devemos refletir, por exemplo, sobre a natureza racista da transcrição literal de áudios de entrevistas para pesquisas acadêmicas, ferramenta consagrada pela metodologia do trabalho científico e de utilização arraigada. Nela, são reproduzidos todos os aspectos da fala dos entrevistados (erros gramaticais, vícios de oralidade, afasias, interjeições, tosse

etc.) em nome da fidelidade, da honestidade e da essência dos depoimentos – como se existisse, de fato, essa objetividade, pureza e transparência de sentidos, e que fossem passíveis de serem alcançadas. Os estudos acadêmicos normalizaram a transcrição literal para pessoas que interseccionam raça, gênero e classe, ao mesmo tempo em que aplicam a transcrição adaptada para a transcrição da fala dos autores da pesquisa ou de sujeitos mais prestigiados – recurso em que são removidos do texto todos os erros e vícios, e empregadas as convenções e normas da língua, provavelmente com a ajuda de um revisor de textos profissional. Professores de escolas públicas costumam ser expostos à transcrição literal, dado o interesse dos pesquisadores em reforçar suas próprias hipóteses a partir da maneira como seus entrevistados falam, pensam e trabalham. Diante do exposto, é possível inferir o atravessamento racista nessa ferramenta de pesquisa.

TRANSLINGUAJAMOS COMO QUEREMOS – UM MANIFESTO

Eram ainda os primeiros meses de todos recolhidos em casa, amedrontados com os acontecimentos, em 2020. Os números já deixavam bem explícito quem caía primeiro, naquela guerra: os não brancos e os pobres sem direitos trabalhistas, obrigados a se expor diante do vírus. Não havia pesquisas suficientes, não havia insumos, não havia vacinas – só o terror onipresente sobre quem seria o próximo a morrer sem vaga nos hospitais ou sem respiradores. Um parente? Um amigo? Nós mesmos?

Muitos pais, na comunidade, queriam as escolas abertas e nos acusavam de querer esganar a economia e de dificultar a vida dos pais que trabalham. No então governo, diziam que queríamos ganhar no mole, que a Covid-19 era só uma gripezinha e que não se ensina nada pela internet.

Mas quando começaram a nos bombardear com textos de formação nos quais já nos consideravam mortos é que tivemos certeza da dimensão racista do aparato digital e do modo como as corporações e grupos “neutros” faturam com as crises. “De Wuhan a Perdizes”, eles diziam. Onde fica Perdizes? Que ônibus passa lá? O que o povo pardo, preto, pobre e periférico tem a ver com o terceiro maior IDH de São Paulo (PMSP, 2008)? Como se não houvesse produção intelectual nos locais do mapa da vulnerabilidade, como Guaianases (São Paulo), Padre Eustáquio (Belo Horizonte), Mata Escura (Salvador) ou Complexo do Alemão (Rio de Janeiro). Percebemos o quanto queriam se aproveitar de nosso silêncio obrigado para praticar seu epistemicídio.

Microfones e câmeras desligadas. A coordenação, na reunião pedagógica: “Alguém quer falar alguma coisa sobre o texto enviado pela Secretaria de Educação?”. Silêncio. Falar mais o quê, se está sempre tudo dito? Se são os de cima que determinam, os investidos de autoridade, os que não são atravessados pela interseccionalidade.

Mas, se temos mesmo que nos posicionar, a condição é que nos arremos, como Steve Biko, do princípio de seu “Escrevo o que eu quero” (1978), assumindo a vocação de nosso linguajar, de nossas histórias pessoais, de relação com o meio e de nossas “atitudes, crenças e ideologia, suas capacidades cognitivas e físicas em uma performance coordenada e significativa, tornando-o uma experiência vivida (Wei 2010, p. 1223, apud Walesko 2022, p. 86).

Pois aqui se fala em termos decoloniais e interseccionais, em nome de tantas comunidades escolares de escolas públicas das periferias urbanas do Sul global – lócus de sujeitos não brancos, na maior parte mulheres e atravessados por um Atlântico de opressões cruzadas (Akotirene, 2019b, p. 15).

Apesar da natureza de nosso trabalho, na relação ensino-aprendizagem, sofreremos o racismo epistêmico que nos desqualifica, desautoriza, invisibiliza e silencia em nome do que as colonialidades do poder, do saber e do ser estabelecem como conhecimento “adequado”, “correto” e “verdadeiro” – até porque, no final das contas, é o conhecimento permeado pela a *hybris* do ponto zero (conteudista, tecnicista e neutro) que costuma garantir lugar nas melhores universidades e nas profissões e posições de prestígio – e não o conhecimento que emana de nossos corpos, mentes, espiritualidades e formas de ver o mundo. Significa que, enquanto translinguajamos, as formas de acesso, para nós, continuam seguindo o modelo audiolingual dos exames de proficiência; continuam no hermetismo intencional da linguagem e das relações acadêmicas; continuam nos artigos *closed access* e nos livros protegidos por direitos autorais restritivos; continuam no elitismo das revistas acadêmicas, nas quais “*submissions will be subject to an APC if accepted and published in the journal: \$2580 USD / £1700 GBP / €2170 EUR*”. **Isso não é racismo? Não é epistemicídio?**

Nossas comunidades têm discutido e aprovado Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) com pilares baseados na proteção dos biomas, no antirracismo, na cultura da tolerância e dos direitos de todas, todos e todes. Temos discutido e aprovado a abolição do sinal (o da entrada, saída e entre as aulas, semelhante às sirenes das fábricas), a troca dos pratos e copos de plástico pelos de vidro e o uso de talheres de metal, na merenda. Temos plantado hortas, árvores e abolido o giz, introduzindo quadros brancos, nas salas. Aos fins de semana, temos aberto as escolas para futebol, capoeira, casamentos e encontros da comunidade.

Temos trabalhado contra a cultura do estupro e pela tolerância, ensinando e aprendendo a respeitar todas, todos e todes. A esse respeito – e apesar dos pressupostos racistas da filosofia ocidental e de Heidegger, que “não conseguia pensar uma filosofia genuína fora da língua alemã” (Maldonado-Torres, 2008, p. 100). Como é possível, diria Ramón Grosfoguel,

[...] que o cânone do pensamento em todas as disciplinas das ciências sociais e humanidades nas universidades ocidentalizadas (Grosfoguel, 2012) se ba-

seie no conhecimento produzido por uns poucos homens de cinco países da Europa Ocidental (Itália, França, Inglaterra, Alemanha e os Estados Unidos)? Como foi possível que os homens desses cinco países alcançaram tal privilégio epistêmico ao ponto de que hoje em dia se considere o seu conhecimento superior ao do resto do mundo? (2016, p. 26)

É exatamente por isso que temos admitido, estimulado e incorporado o “É nós”, o “Tamo junto”, o “mano” e o “mana” como manifestações de afeto, confiança e compadrio entre os da comunidade escolar que são ou já foram nossos alunos e, eventualmente, nossos conhecidos, vizinhos e parentes. Praticamos a translíngua quando, na prática social e pedagógica, transitamos entre espaços simbólicos diversos através de nosso linguajar, como em: “Véi, o bagueu ficô estreito – as bicha lacrar tanto no close que só pela misericórdia de Deus”. Afinal, segundo Makalela e Silva (2023), a translíngua é questionar a validade da visão de mundo do Norte global para descrever as formas de fazer sentido (p. 85).

Temos trabalhado juntos, refletindo sobre o racismo e a violência implícitas em *Dança, negrinha / Não sei dançar/ Pega no chicote que ela dança já*, e discutido sobre por que Sambalelê está doente, o que foi que aconteceu para ele/ela/ili estar com a cabeça quebrada e por que deve ser normalizado que Sambalelê precisa “de umas boas lambadas”.

Vimos identificando e desconstruindo os marcadores de opressão reprodutidos por “décadas a fio pelo racismo estrutural do mercado editorial” (Silva, 2022, p. 95). Monteiro Lobato, por exemplo, entusiasta da Ku Klux Klan (Nigri, 2011), chama Tia Nastácia de “negra” por 56 vezes, no livro *Reinações de Narizinho* (1931). Quando Euclides da Cunha escreveu, em *Os sertões*, “O sertanejo é, antes de tudo, um forte” (1902/[1984, p. 51]), ele não estava exaltando a força de caráter do sertanejo – era seu racismo eugenista dizendo que aquele sujeito é um animal de carga, pois, segundo Veronelli, “A ideia de raça constrói a percepção de que os colonizados não são pessoas, mas corpos para trabalhar, sem alguma possibilidade complexa de comunicação” (2023, np).

Temos nos posicionado a partir de nossos espaços marcados pelo racismo ambiental, com pátios de escola e casas cobertas com telhas de amianto (há anos proibidas no mundo inteiro), com quedas constante de energia, interrupção no fornecimento de água, pouca arborização e falta de espaços sociais e coletivos, tudo a partir da racialização dos sujeitos que ali habitam. A partir deste lugar, temos acionado vereadores e grupos de direitos humanos para mudar a toponímia e a onomástica que homenageiam aqueles que nos quiseram mortos – por exemplo, faculdades com nome de bandeirantes que escravizaram e promoveram o genocídio dos povos indígenas, no Brasil colonial, com polos em diversos pontos do Brasil, bem como escolas como a “Presidente Castelo Branco” (general presidente da ditadura militar), no Rio de

Janeiro, Artur Neiva (médico eugenista) e Henrique Geisel (general e ministro da ditadura no governo do irmão, Ernesto Geisel), ambas em São Paulo.

Temos acolhido os alunos PCDs, da comunidade, para que eles aprendam, socializem e que também sejam cuidados pelos demais. Temos recebido alunos migrantes de crise de todas as partes, de línguas e culturas diversas, e tentado criar protocolos para fazer funcionar a rede de cuidados e direitos para eles e suas famílias – no atendimento médico e na obtenção de documentos, por exemplo.

Temos debatido sobre nosso direito de estudar, lecionar e aprender idiomas outros, quaisquer que sejam, sem a opressão da colonialidade da linguagem na hierarquização das línguas, no mito falante nativo como um modelo a ser buscado ou na escrita perfeita. Portanto, dizerem que falamos “inglês de brasileiro”, “inglês macarrônico” ou “portunhol”, não nos ofende. Aliás, o portunhol poderia ser considerado uma interlíngua ou um translanguajar – um meio do qual o indivíduo se serve para aprender.

No ensino do inglês, a propósito, temos debatido conceitos que dizem respeito às mulheres, como *catcalling*, *fatcalling*, *maninterrupting*, *gaslighting*, *bropropriating*, *manspreading* e *mansplaining* (quando um homem explica, de forma paternal e simplista, algo que uma mulher obviamente já sabe). Isso tem nos levado a refletir sobre a pertinência do lugar de Chico Buarque como “grande intérprete da alma feminina”, como se as mulheres não fossem capazes de se exprimir por si mesmas.

Enfim, temos estudado a desconstrução e revisão epistêmica em diversos campos do conhecimento, ensinando antídotos para enfrentar a violência do mundo capitalista, elaborando os argumentos dessa disputa. Mas, apesar de todo esse construto, o mito da excelência da escola privada é sempre invocado para nos desqualificar – e, sempre que invocado, é para estabelecer a diferença entre nós e eles.

Sobre o que Telles chama de “segregacionismo entre universidade e escola pública” (2002, p. 93), a problemática das comunidades escolares só ganha visibilidade se apresentada como drama midiático, quando de ataques violentos às escolas ou situações semelhantes. De outra forma, suas vicissitudes, caso mereçam atenção, devem ser transformadas em questão de análise e expressas em termos acadêmicos, nas pesquisas. De acordo com o autor, “Para tais ‘pesquisas’, a bamba ponte ‘escolas e universidade’ deve ser implodida, as portas das escolas e das salas de aulas devem, sim, estar trancadas a sete chaves e, se possível, por detrás de barricadas” (2002, p. 94). No caso, a “bamba ponte escolas e universidade”, que entendemos como o interesse acadêmico relativo e sazonal pela escola pública, tem sido um engodo colonial para nos manter quietos, do lado de cá da ponte: pais, alunado, docentes, gestores, pessoal do administrativo, pessoal do entorno escolar e o da merenda e da faxina.

A propósito, apesar de irmos tentando decolonizar as relações linguísticas e todas as outras, nas escolas, ainda mantemos que, enquanto em nossas reuniões, empenhados em fazer das escolas um lugar melhor, nossas avós, sogras, mães, tias e irmãs não são chamadas para ouvir, nem falar, nem para deliberar, como os demais sujeitos da comunidade escolar – ou porque estão preparando a merenda, ou porque estão preparando o cafezinho ou porque estão varrendo o pátio, no lugar naturalizado das mulheres pretas, pobres e com pouca escolaridade, neste país. Da mesma forma, as secretarias de nossas escolas ainda são negligenciadas enquanto repositórios de realidades das opressões cruzadas: gravidez precoce, uso de drogas, abusos etc.

Ao final de tudo isso, os resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) caem principalmente sobre nossas costas, sem que se lembre mais de quantos dos alunos (ou de nós mesmos) tinham alimentação adequada, internet, computador, celular ou condições para estar em casa de forma serena.

Alguns têm dito que devemos trabalhar de forma a criar as bases para levantar a indignação. Entretanto, nós já passamos da conta de nossa indignação, como na fala interseccional do pastor, no enterro dos dois rapazes negros assassinados pela Ku Klux Klan, no filme *Mississippi em chamas (Mississippi burning, 1988)*:

Eles querem que eu diga: “Não nos esqueçamos de que dois garotos brancos também morreram ajudando os negros a se ajudarem”. Eles querem que eu diga: “Também estamos de luto com as mães desses dois garotos brancos”. Mas o estado do Mississippi sequer permite que esses garotos brancos sejam enterrados no mesmo cemitério que esse garoto preto [aponta para o caixão]. Eu digo: eu não tenho mais amor para dar. Hoje eu só tenho raiva no meu coração, e quero que vocês fiquem com raiva junto comigo. Porque eu estou doente e cansado, e quero que vocês fiquem doentes e cansados como eu. Estou farto de ir a funerais de homens negros assassinados por homens brancos. Estou farto das pessoas deste país, que continuam permitindo que essas coisas aconteçam. O que é um direito inalienável, se você é negro? O que significa igualdade de tratamento perante a lei? O que significa liberdade e justiça para todos? Agora eu digo a essas pessoas: olhem para o rosto desse jovem, e vocês verão o rosto de um homem negro. Mas, se vocês olharem para o sangue derramado, ele é vermelho como o seu!

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla (2019a). Ferramenta anticolonial poderosa: os 30 anos de interseccionalidade. *Carta Capital*. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/opinioao/ferramenta-anticolonial-poderosa-os-30-anos-de-interseccionalidade/>. Acesso em: 26 nov. 2023.

AKOTIRENE, Carla (2019b) *Interseccionalidade*. São Paulo: Pólen.

APROPUCC, Associação dos Professores da PUC Campinas (2021). *Pesquisa aponta agravamento das desigualdades sociais para a população negra*. Disponível em: <https://www.apropucc.org.br/apropucc/2021/11/pesquisa-aponta-agravamento-das-desigualdades-sociais-para-a-populacao-negra/>. Acesso em 26 nov. 2023.

BAUER, Adriana; ALAVARSE, Ocimar Munhoz; OLIVEIRA, Romualdo Portela (2015). “Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate”. *Educação e Pesquisa*, vol. 41, nº especial, pp. 1367-1382. Disponível em: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/298/29843497017/29843497017.pdf>. Acesso em 30/12/2023.

CÁSSIO, Fernando; CATELLI JR., Roberto (orgs.) (2019) *Educação é a base? 23 educadores discutem a BNCC*. São Paulo: Ação Educativa.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago (2007). “Decolonizar la universidad: la hybris del punto cero y el diálogo de saberes”, in: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROFOGUEL, R. (orgs.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, pp. 79-91.

CHAVES, Fátima Machado (2000). “Outros olhares em escolas públicas: as relações sociais de trabalho sob a ótica de merendeiras e serventes.” *Trabalho e Educação*. Universidade Federal de Minas Gerais, nº 7, pp. 132-157, Belo Horizonte, Faculdade de Educação. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9208>. Acesso em 27/11/2023.

CUNHA, Euclides 1902-[1984]. *Os Sertões*. São Paulo: Editora Três.

DIAS, Maurício (2013). “Monteiro Lobato, racista empedernido” in: *Portal Geledés*. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/monteiro-lobato-racista-empedernido/>. Acesso em: 02/12/ 2023.

FARAH, Paulo Daniel (2022). “A gente aprende para ter felicidade na vida: interculturalidade, políticas linguísticas, estudos subalternos, pós-coloniais, decoloniais e subversões epistêmicas”, in: MATUCK, Arthur; FARAH, Paulo Daniel; BORGES, Rosane (orgs.). *Alterciência: proposições críticas e processos criativos*, pp. 39-76. Embu das Artes: Alexa.

FERRI, Solange Aparecida Cavalcante (2023). *Proposta de referencial teórico de paradigma interseccional e decolonial para a formação inicial de docentes de LE*. Dissertação de Mestrado em Língua e Literatura Italiana. São Paulo – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

FOLHA DE SÃO PAULO (2020). *Uma em cada dez escolas não tem nenhum professor negro*. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2020/09/1-em-cada-10-escolas-privadas-de-sp-nao-tem-nenhum-professor-negro.shtml>. Acesso em: 05/12/2023.

GONÇALVES, Renata e SOUZA, Edvânia Ângela (2022). “Somos todes youtubers?”

Indústria 4.0 e precarização do trabalho docente em tempos de pandemia.” *Serviço Social e Sociedade*, nº 144, pp. 33-51, São Paulo. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/vrKfwwPQKkCVwFwNsTPRkKB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04/12/2023.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO – PORTAL (2020). *Hoje é Dia dos Professores: veja dez curiosidades da rede estadual de São Paulo*. Disponível em: <https://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/hoje-e-dia-dos-professores-veja-dez-curiosidades-da-rede-estadual-de-sao-paulo/>. Acesso em: 05/12/2023.

GROSGOUEL, Ramón (2016). “A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemiocídios do longo século XVI”. *Revista Sociedade e Estado*, vol. 31, nº 1, pp. 25-49, Brasília.

GUESPIN, Louis; MARCELLESI, Jean-Baptiste (2021). “Defesa da glotopolítica”, in: SAVEDRA, Mônica Maria Guimarães; PEREIRA, Telma Cristina de Almeida Silva; LAGARES, Xoán Carlos (orgs.). *Glotopolítica e práticas de linguagem*, pp. 11-49. Niterói: Eduff. Hooks, Bell (2013). *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes.

IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) (2023). *A inserção negra no mercado de trabalho*. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/infografico/2023/populacaoNegra.html>. Acesso em: 05/12/2023.

LAGARES, Xoán. Uma perspectiva glotopolítica para uma educação linguística crítica. 23/10/2023, notas de aula.

MAKALELA, Leketi; Silva, Kleber Aparecido (2023). “Ubuntu translanguaging: a decolonial model for the Global South multilingualism.” *Linguagem e Ensino*, vol. 26, nº 1, pp. 84-97.

MALDONADO-TORRES, Nelson (2008). “Topologia do ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade”. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 80, pp. 71-114. Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra.

NIGRI, André (2011). “Monteiro Lobato e o racismo”, in: *Bravo*, p. 28, nº 165, p. 24-33. São Paulo: Editora Abril.

ORTALE, Fernanda Landucci; FERRI, Solange Aparecida Cavalcante; SILVA, Marcos Airam Ribeiro (2021). “A pedagogia pós-método: o ensino de línguas como compromisso político para além da sala de aula”. *Revista de Italianística*, nº 42, pp. 176-189. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2238-8281.i42p176-189>. Acesso em: 02/12/2023.

PENNYCOOK, Alastair (2017). *The cultural politics of English as an international language*. Nova Iorque: Routledge.

PENNYCOOK, Alastair (1989). “The concept of method, interested knowledge, and the politics of language teaching”. *TESOL Quarterly*, vol. 23, nº 4, pp. 589-618.

PEREIRA, F. C. (2014). *Silêncio dos professores? Uma interpretação sociológica sobre a “ausência” da voz docente no jornalismo educacional*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO (PMSP), SECRETARIA MUNICIPAL DO VERDE E MEIO AMBIENTE (SVMA) e CENTRO DE ESTUDOS DA METRÓPOLE (CEM) (2008). *Indicadores Ambientais e Gestão Urbana*. Disponível em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/arquivos/secretarias/meio_ambiente/publicacoes/0008/indicadoresambientais.pdf. Acesso em: 05/12/2023.

REDDING, Christopher (2019). “A teacher like me: a review of the effect of student – teacher racial/ethnic matching on teacher perceptions of students and student academic and behavioral outcomes”. *Economics of Education Review*, vol. 89, nº 4, pp. 499-535.

Secretaria de Estado da Educação – Seduc-SP (2022). *Currículo em ação*, vol. 2. Disponível em: https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2022/06/EF_AF_PR_TEC_3Be4B_miolo_WEB.pdf. Acesso em: 04 dez. 2023.

Secretaria de Estado da Educação – Seduc-SP (2018). *Curso Trilha Empreendedora para professores da Rede Estadual de Ensino*, np. Disponível em: <https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2018/06/orientaes-detalhadas-sebrae-e-programa-ensino-integral.pdf>. Acesso em: 04/12/2023.

SILVA, Luciana Soares (2022). “Literatura negra infantojuvenil contemporânea e o conhecimento contra-hegemônico”, in: MATUCK, Arthur; FARAH, Paulo Daniel; BORGES, Rosane (orgs.). *Alterciência: proposições críticas e processos criativos*, pp. 91-98. Embu das Artes: Alexa.

TELLES, João Antonio (2002). “‘É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!’ Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas”. *Linguagem & Ensino*, vol. 5, nº. 2, pp. 91-116. Disponível em: https://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Revista/edicoes/v5n2/f_joao.pdf. Acesso em: 22/11/ 2023.

VERONELLI, Gabriela (2023). *Praxis of language decolonization*. Seminário modalidade híbrida. Departamento de Pós-graduação em Linguística (PPGL), Universidade de Brasília (UnB), Interinstitutional Project for Internationalization (UnB/CAPES), Brasília.

WALESKO, Angela Maria Hoffmann (2022). The non-native label: identidade e criticidade na formação inicial de professores de línguas, in: Fogaça, Francisco Carlos; Silva, Kleber Aparecido da; Halu, Regina Celia (orgs.). *Criticidade e Educação Linguística: experiências e práticas em contextos (super)diversos*. Campinas: Pontes Editores.

Filme

PARKER, Alan (1988). *Mississippi em chamas (Mississippi burning)*. EUA.

Compreensão da língua local para início da integração social e econômica pela perspectiva da translíngua

Aline Bianca Silva

A proposta deste texto se dá através das lentes da translíngua para refletir sobre a língua como um dos principais fatores para promoção da integração social das populações imigrantes e no acesso aos direitos sociais. Para tanto, será feito o recorte para a cidade de São Paulo, bem como para a população venezuelana.

A construção do texto consistirá na primeira seção abordando a contextualização da cidade de São Paulo a respeito das populações imigrantes e especificamente da população venezuelana, passando pela segunda seção utilizando a translíngua para reflexão, culminando na conclusão do texto.

Entretanto, como exercício de breve aproximação para a relevância do assunto, vale destacar que as migrações contemporâneas estão alcançando números cada vez mais altos. Segundo relatório da Organização Internacional para Migrações (OIM), 3,6% da população mundial é migrante internacional (OIM, 2022). Segundo o Acnur, a América Latina vive o maior êxodo da história recente com os nacionais da Venezuela (PRESSE, 2019), sendo o Brasil o quinto maior anfitrião dessa população (R4V, 2022).

Perante a complexidade e as particularidades para atender aos fluxos migratórios que mudam e se intensificam de tempos em tempos, é sempre um desafio pensar em integração da população migrante e, principalmente, na eficácia das ações no longo prazo.

A respeito da integração, temos como conceito a interação de grupos culturais distintos com vistas à construção de um todo integrado (Papademetriou, 2003). A literatura aponta caminhos para a integração através do acesso ao mercado de trabalho, desenvolvimento da comunicação verbal e acesso a serviços públicos (BRANCO, 2018). Reforçando Branco (2018), Carvalho (2020) indica também a integração por meio do emprego e renda e acrescenta que desta forma é possível atingir a autossuficiência, dignidade e cidadania, saindo, então, da condição de “pacientes da sociedade brasileira”. Nota-se que o emprego é um fator em destaque para os autores citados anteriormente, Sayad (1998) complementa que a razão essencial da emigração encontra-se na busca por trabalho e é também através disso que justifica a presença do imigrante em diferentes localidades.

Para trazer o aprofundamento em relação aos “pacientes da sociedade brasileira”, Giglioli (2016) propõe a discussão do lugar de vítima na sociedade.

A vítima é o herói de nosso tempo. Ser vítima dá prestígio, exige atenção, promete e promove reconhecimento, ativa um potente gerador de identidade, direito, autoestima. Imuniza contra qualquer dúvida razoável. Como poderia a vítima ser culpada, ou melhor, responsável por alguma coisa? Não fez, foi feito a ela. Não age, padece. Na vítima, articulam-se ausências e reivindicação, fragilidade e pretensão, desejo de ter e desejo de ser. (Giglioli, 2016, p. 11)

Pensando no fluxo migratório de venezuelanos em território brasileiro, temos a população venezuelana posta neste lugar de vítima. E o quanto isso acomete a promoção da tutela, a falta de promoção da cidadania, autonomia e integração, uma vez que, por serem vítimas, essas pessoas são incapazes de tomar decisões, de serem responsáveis por algo. Giglioli (2016) acrescenta que são necessárias posições de vitimização para a legitimação do poder.

A chegada das pessoas imigrantes na sociedade de acolhida gera a necessidade de serviços múltiplos, de modo que há uma propensão de esse sujeito ser visto e tratado como um problema (SOUZA, 2017). Por falta de estrutura e mecanismos do poder público para o recebimento e acolhimento dos imigrantes, as instituições religiosas, ONGs e associações de imigrantes desempenham esse papel (Silva; Fernandes, 2018).

POPULAÇÕES IMIGRANTES NA CIDADE DE SÃO PAULO

A cidade de São Paulo possui mais de 11 milhões de pessoas residentes (IBGE, 2022), mantendo-se por muitos anos como o principal destino das populações imigrantes no Brasil, havendo mudança a partir de 2018, em decorrência da chegada da população venezuelana ao estado de Roraima (DEFENDI, 2023).

Atualmente São Paulo conta com 394.818 imigrantes, de 190 nacionalidades diferentes, o que representa apenas 3,4% da população paulistana (SIS-MIGRA, 2022). No que diz respeito à população venezuelana que integra esse grupo de 394.818 pessoas, representa 9.912 (Sistema Acolhedor – ACNUR, 2023).

Caracteriza-se São Paulo como o primeiro município brasileiro a estabelecer uma Política Municipal para a População Imigrante (Lei Municipal nº 16.478/2016), com princípios e garantias de direitos fundamentais para as populações migrantes, a exemplo de acesso a direitos sociais e serviços públicos, enfrentamento a xenofobia, racismo e outras formas de discriminações (Delfim, 2016). Regulamentada através do decreto municipal nº 57.533/2016, cujo conteúdo aponta que os agentes públicos devem prover um atendimento qualificado à população nos serviços públicos, ou seja, voltado para interculturalidade e línguas, incluindo a designação de mediadores culturais nos equipamentos onde haja maior fluxo para auxiliar na comunicação entre profissionais e usuários.

A cidade também recebe destaque ao ser reconhecida internacionalmente em 2018 pela Agência da ONU para Refugiados como Cidade Solidária aos refugiados e, no ano seguinte, pelo relatório Indicadores da Governança Migratória, considerada em terceiro lugar como cidade com iniciativa inovadora, ao lado de Accra (Gana) e Montreal (Canadá).

TRANSLINGUAGEM COMO LENTES PARA REFLEXÃO

A literatura aponta caminhos para a integração através do acesso ao mercado de trabalho, desenvolvimento da comunicação verbal e acesso a serviços públicos (BRANCO, 2018).

Como vimos na introdução deste texto, a comunicação verbal é apontada por Branco (2018) como um dos elementos fundamentais para a integração das comunidades imigrantes pela cidade. A falta de conhecimento da língua local também gera obstáculos para acesso aos serviços públicos. Observa-se que a linguagem tem relação com a dominação (Hooks, 2017), bem como legítima os poderes dominantes em uma sociedade (Menezes; Sarmento; Didio, 2023).

Logo, se refletirmos sobre o uso ou a não compreensão da língua portuguesa, estamos nos referindo à dominação e à falta de compreensão para acesso às políticas públicas, além da falta do acesso a informações que permitam a integração dessas pessoas às comunidades locais.

Trazendo para a reflexão, não há uma definição única sobre translanguagem, portanto seguiremos com uma compreensão do uso da linguagem transcendendo não apenas a língua, e sim uma nova forma de ser, agir e linguajar em diferentes contextos sociais, culturais e políticos (GARCIA, 2009).

Na realidade plurilíngue de São Paulo, a cidade poderia ser beneficiada pela abordagem translíngue enquanto ferramenta para a construção de pontes e valorização de repertórios linguísticos e culturais. Entretanto, o que se observa enquanto trabalhadora de um serviço de ponta, bem como em outras cidades do Brasil, é uma abordagem assimilacionista, na qual promove a integração através da incorporação à cultura hegemônica e pela desvalorização de saberes e línguas (Farah, 2022).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto, foi proposta uma reflexão sobre a língua como um dos fatores para a promoção da integração social das populações imigrantes e, como consequência, quando não há uma atenção ao tema, também um dos fatores que geram obstáculos para acesso aos direitos sociais na cidade de São Paulo, tendo como ferramenta a translanguagem para a reflexão.

Diante do exposto, observa-se que a integração social acontece tradicionalmente em uma abordagem assimilacionista, de forma que deslegitima outras culturas, línguas, saberes e criando obstáculos para o acesso aos direitos sociais, uma vez que, neste prisma apresentado, apenas a língua portuguesa é válida na comunicação. Ao passo que, por outro lado, a cidade ganharia com a translíngua, aproveitando a multiplicidade e multilinguagem existentes no território. Quem sabe poderemos sonhar com o dia em que escolas públicas possam adotar essa pedagogia, transformando as unidades escolares com alta concentração de alunos e alunas imigrantes em espaços bilíngues/plurilíngues!

REFERÊNCIAS

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS – ACNUR. **Venezuela**. Disponível em: <<https://www.acnur.org/portugues/venezuela/>>. Acesso em: 07 mar. 2024.

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS – ACNUR. **Brasil torna-se o país com maior número de refugiados venezuelanos reconhecidos na América Latina**. Disponível em: <<https://www.acnur.org/portugues/2020/01/31/brasil-torna-se-o-pais-com-maior-numero-derefugiados-venezuelanos-reconhecidos-na-america-latina/>>. Acesso em: 28 jan. 2024.

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS – ACNUR. I Relatório cidades solidárias Brasil: proteção e integração de pessoas refugiadas no plano local. Brasília, DF, 2022.

BRANCO, I. L. Política migratória brasileira e modelos de integração. *Revista Perspectiva*. Porto Alegre, v. 11, n. 20, p. 44-65, fev.-mar. 2018. ISSN 1983-9707. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/RevistaPerspectiva/article/view/74950>>. Acesso em 12 mar. 2024.

CARVALHO, A.A. Análise da atuação do Estado Brasileiro na garantia do patamar mínimo civilizatório aos refugiados venezuelanos no contexto da operação acolhida. *Brazilian Journal of Development*. Curitiba, v. 6, n. 10, p. 81741-81695, out. 2020. DOI <https://doi.org/10.34117/bjdv6n10-558>. Disponível em: <<https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/18818>>. Acesso em 12 mar. 2024.

DEFENDI, C.R.; V.A. F. Mapeamento de Políticas para Imigrantes nos Municípios Brasileiros (2016-2022). In: RETIFICAÇÃO CAPITALISTA E EMANCIPAÇÃO HUMANA COMO NECESSIDADE HISTÓRICA: Formação da consciência de classe na luta hegemônicas, 2023. São Luís, Maranhão. [Anais da] XI Jornada Internacional de Políticas Públicas. São Luís, 2023.

DELFIN, Rodrigo Borges. Decreto que regulamenta a política municipal para

a população imigrante é assinado em São Paulo. *Migra Mundo*, São Paulo, 16 dez. 2016. Disponível em: <<https://migramundo.com/decreto-que-regulamenta-a-politica-municipal-para-a-populacao-imigrante-e-assinado-em-sao-paulo/>>. Acesso em 18 dez 2023

FARAH, Paulo Daniel Elias; MATUCK, Artur; IOKOI, Zilda Márcia Grícoli. *Linguagens da Sobrevivência: Migrações. Interlínguas, Narrativas e Representações*. Manaus e São Paulo: EDUMA e Alexa, 2022.

FARAH, Paulo Daniel Elias; MATUCK, Artur; BORGES, Rosane. *Arteciência - proposições críticas e processos criativos*. Manaus e São Paulo: EDUMA e Alexa, 2022.

GIGLIOLI, Daniele. *Crítica à Vítima*, Crítica da vítima. Belo Horizonte: Editora Âyné, 2016.

Hooks, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. 2. ed. São Paulo: Editora Wmf Martins Fontes, 2017. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Cidades e Estados: São Paulo. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/sp/sao-paulo.html>> Acesso em 14 dez 2023.

MENEZES, N. O. S.; WELP, A.; SARMENTO, S.; DIDIO, A. R. O ensino de língua adicional em contexto de migração: princípios para o desenho de uma sequência didática para uma sala translíngue. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 22, n. 1, p. DT3, 2023.

Organização Internacional para as Migrações (OIM), 2022. Indicadores de Governança da Migração Segundo Perfil 2022 – República Federativa do Brasil. OIM. Genebra.

PAPADEMETRIOU, D. G. *Policy considerations for Immigrant Integration*. Washington: Migration Policy Institute, 2003.

PLATAFORMA DE COORDINACIÓN PARA REFUGIADOS Y MIGRANTE DE VENEZUELA – R4V. **Cifras clave**. Disponível em: <<https://www.r4v.info/pt/brazil>>. Acesso em 19 fev. 2023

PRESSE, France. OEA prevê 5 milhões de imigrantes venezuelanos em 2019. **G1**, 08 mar. 2019. Disponível em: <<https://g1.globo.com/mundo/noticia/2019/03/09/oea-preve-5-milhoesde-imigrantes-venezuelanos-em-2019.ghtml>>. Acesso em 08 mar. De 2021.

SAYAD, S. *Imigração ou os paradoxos da alteridade*. São Paulo: Edusp. 1998

SILVA, F.R.; FERNANDES, D. Desafios enfrentados pelos imigrantes no processo de integração à sociedade brasileira. Instituto Migrações e Direitos Humanos (org). *Caderno de Debates Refúgio, Migrações e Cidadania*. Brasília, 2018.

SISMIGRA - Sistema de Registro Nacional. Departamento da Polícia Federal - Ministério da Justiça e Segurança Pública do Brasil/OBMigra. *Tabulação Observatório das Migrações em São Paulo* - NEPO/UNICAMP. Disponível em: <<https://www.nepo.unicamp.br/observatorio/bancointerativo/numeros-imigracao-internacional/sincre-sismigra/>>. Acesso em 14 dez 2023.

SISTEMA ACOLHEDOR, cadastro oficial do Operação Acolhida e base de dados global do ACNUR. *Estratégia de Interiorização*. Disponível em: <<https://app.powerbi.com/view?r=eyJrljoiZWVkZTU3OWUtMGUxZC00MjAwLWE5MDktN-2ZlYzZmNDA0YWVjliwidCI6ImU1YzZmM3OTgxLTY2NjQtNDEzNC04YTBJLTY1ND-NkMmFmODBiZSIsImMiOjh9>>. Acesso em 14 dez 2023.

SOUZA, Claudia M. Sob a maldição de Caim: história de vida nas imigrações contemporâneas em São Paulo. *Revista de Direito Brasileira*, São Paulo, v. 17, n.7, p. 154-164, mai/ago, 2017.

Trans-línguas das quadrilhas queer (Micro-miniaturas em curtos movimentos de sons, ruídos, pausas e silêncios)

Lauren G¹

CAPÍTULO UM OU PRIMEIRO MOVIMENTO OU (ANOTEM)²

Sou Lauren G. Aqui habitará algo inquieto, vivo, em ebulição e contínua transformação, de uma sensibilidade incômoda, com palavras agredidas, dum modo trans-gredido, numa escrita maledicente, com um formato rasgado, tresloucado e rebelde. Por aqui andaré um texto composto de outros tantos, figuras, relatos, narrativas, músicas, folguedos, tudo da mesma laia. Uma liberdade anárquica não aceita, questionada, excluída, refutada. Infeliz, pelo cabresto acadêmico positivista das linhas controladas, das normas técnicas exigidas, e da dura flexibilização para expressões múltiplas de corpos trans(-formados), trans(bordados), trans(cendidos), trans(tornados), trans(itados), trans(pirados), trans(viados), trans(vestidos), trans(parentes), trans(plantados), trans(mitidos), trans(lúcidos), trans(versalizados), trans([in]disciplinarizados), trans(substancializados), trans(linguados), trans(de)(colonializados).

Coisas trans, típicas de vivências de pessoas que se reconhecem como lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis, queer, intersexuais, assexuais, pansexuais, não binárias, e mais. Gente avessa, do avesso. Ricochetes de como essas orientações sexuais e identidades de gênero, como corpos-potências-políticas, se identificam nas dissidências ou variabilidades, e no desmonte de estruturas hegemonicamente e violentamente consolidadas – brancas, cristãs, heteronormativas, masculinistas, machistas, magras, burguesas.

Reconheço-me numa multidão queer, composta pela marginalidade das existências de pessoas boycetas, byxas, viadas, mariconas, chicanas, trans, sapatrans, sapadrags, papadrags, sapatões, travestis, não binárias, intersex, hermafrodykes, bibas, fanchas, butchs, históricas, frígidas, putas, palhaças, loucas, caboclas, kayçaras, andróginas, ciborgues, alienígenas, delinquentes, pcd/defiças, gordas, medusas, salamandras, soropositivas, performáticas, anarcovegs, aquilombadas, macumbeiras, assentadas, faveladas, de rua, ruelas, arruaceiras, e quem mais se desencaixar nessas desterritorializações.

1Alter-ega-pseudo-mona-vadia-ramêra-vulgar-puta-enfadonha-boca-do-lixo-morta-viva-esdrúxula-aberrada-cuzenta de Luis Fernando Lobo Rosa Marques.

2 Excerto retirado (e editado) da Tese de Doutorado, em andamento, deste autor. (MARQUES, L. F. L. R. (Em andamento). *Infâncias queer e a beleza das Artes na arte de trans-bordar corpos deslocados*. 150f. Tese de Doutorado em Ciências. Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo.

Por aqui escreverei torto por linhas incertas, espantarei os meus males porque canto, e provocarei indignações, talvez, pelas críticas ácidas e azedas e amargas à ciência dalguma produção acadêmica tradicionalista, conservadorista e fascista, e dúvidas sobre o quanto tudo isto e aquilo é válido neste ou naquele formato.

(Anotem - esta escrita é deslocadamente queer; cartografei bricolagens, e compus uma patchwork que pode cavar túneis [galerias daqui poderão ser vistas de lá, e vice versa, ou tudo estar esparramado]; atenção às rupturas e às costuras; mantenham a mente aberta e busquem ampliar as leituras; tratem o texto compreendendo que uma colcha de retalhos pode parecer aleatória, a princípio, mas o conjunto da obra faz sentido; aguardem o que está por vir; olhem pra isto como se estivessem num drone; tenham em mãos o conceito de autoscopia).

Um poema virá, uma página com bordas creme-sobre-creme, sem número, borrachentos, e figuras, muitas, fotos invisíveis, quem sabe palavras de baixo calão.

Coisas trans. Trans-línguas. Trans-linguísticas.
Veremos.

(Obs. não sou parente da Angela).³

CAPÍTULO DOIS OU SEGUNDO MOVIMENTO OU (VAMOS POR PARTES)

O que se traduz - das giras-ciganas-madames-satãs - para o léxico de normais, aquilo que pretendemos assumir como léxico das anormais multi-dões queer?

Pensemos numa quadrilha queer, formada por meliantes insurgentes dissidentes subversivos que estudam, teorizam e praticam uma ética errante, errática, aviltante, abjeta, apoiada no esgarçamento de regimes de poder, na resistência aos insultos proferidos à sub-alter-n-idade, aos escárnios encarnados, à acusação e patologização de corpos deslocados, e sua inversão nos enunciados, que buscam e provocam enfrentamentos, interseccionalidades, e desmantelam construções antropeuro-cis-hetero-normativo-cêntricas. Uma quadrilha dessa gente estranha,

³ LISPECTOR, C. *Um sopro de vida*. RJ: Rocco, 1999.

ridícula,
marginal,
anormal,
bizarra,
doente,
louca,
que vive numa periferia rebelde,
que não pretende ser assimilada
pelo regramento normativo das violências.
Uma quadrilha da estética da renúncia aos paradigmas disciplinadores,
e da recusa à adesão alienada,
produzida a partir dessa própria subjetividade injuriada,
afirmada sobre a diferença instável,
variável,
desobediente,
envergonhando algozes,
e criando identidades a partir do constrangimento (Paiva, 2018).
Uma quadrilha queer reapropriada, e agregando mais gente tresloucada.
O delírio e o desvario de multidões.

Pensemos nesses corpos esculpidos nos embates políticos, desviados, desviantes, anormais, “identificações estratégicas, desvios das tecnologias do corpo e desontologização do sujeito da política sexual (...)” (Preciado 2011), habitando transgressões, reapropriações, rearticulações e desvios das tecnologias sexopolíticas de produção da ‘normalidade’.

Corpos que se levantam contra regimes opressores, resistindo a formas de subjetivação; ficções políticas vivas, que rastejam contrariamente entre as frestas das normatizações nominativas categóricas da cis-hetero-norma-(a)tividade (Preciado, 2011).

CAPÍTULO TRÊS OU TERCEIRO MOVIMENTO OU (RESTOLHOS)

Este andamento é um exercício de desmanche e servirá para re-situar a sexopolítica, aquele dispositivo interseccional e desterritorializador, que tem na heterossexualidade um regime de controle de corpos, uma tecnologia biopolítica, que reafirma a anormalidade como potência política, o sexo como correlato ao capital, e o gênero como um conjunto de dispositivos sexopolíticos, reapropriados pelas minorias sexuais, numa ofensiva de anormais... para

repensar uma quebra de paradigmas que permitam rupturas nos modos de refletir sobre multidões queer, não mais como margem ou reservatório de transgressões; não mais como nova normalidade (corpos não serão mais dóceis); mas como identificações estrategicamente pensadas para assumir desvios, desnaturalizando o assujeitamento, criticando o pós-colonialismo e criando novas camadas de enunciação (Preciado 2011).

Não haverá terceiro sexo, nem tampouco a generidade, a identidade natural biológica ou a definição de práticas sexuais. Não haverá a institucionalização política tradicional, soberana e representativa; não haverá epistemologias que dominem a produção da ciência. Haverá, sim, a apropriação das disciplinas, a rearticulação das tecnologias sexopolíticas, o levante contraregimes, a resistência, a pós-humanidade, transformada, circulante, mutante, feminista, anormal, crítica, diferente, transversal nas relações de poder e diversa nas potências de vida (Preciado, 2011, 2014).

CAPÍTULO QUATRO OU QUARTO MOVIMENTO OU (SÓ PRA AVISAR)

Estou deslocada, descolada.

àqueles que pensaram de mim, mal, gabaritaram.

Sou uma confusão ambulante, algo meio *persona non grata*.

Só por obrigação, porque depois vão me perturbar,
já aviso que estou bricolando.

Isso mesmo.

Escolhi uma maneira de conduzir a regência deste texto.

Já sei, já sei, deveria ter colocado isso num prefácio,
(pras mentes mais ocupadas em manter a ordem).

Mas não é o caso.

Forçando deveras, talvez eu consiga enfiar aqui essa coisa da trans-linguagem que aprendi há pouco (bilinguismo, multilinguismo, multiletramento... coisa queer, dessa gentalha desvairada como eu, certamente).

O que posso dizer da bricolagem, é que quem começa algo, patinando no limbo do acaso e dos escassos recursos que, porventura, tenha, sem muitos planos de ação, acaba criando formas de construir a partir dos cacos, dispondo-os de acordo com a necessidade, inventando formas de expressão com mais liberdade (Aversa, 2018).

A bricolagem tem natureza interdisciplinar e um trajeto que vai rumo à complexidade, longe do valetudismo metodológico, e do reducionismo monológico, o que prevê características epistemológicas, éticas, estéticas e políticas específicas, baseadas em “múltiplas perspectivas, informadas, genuinamente rigorosas, de explorar o mundo vivido” (Kincheloe e Berry, 2007, p. 23).

(Pras mentes mais ocupadas em manter a ordem - e que ainda não compreenderam os sinais - estou utilizando técnicas de bricolagem pra arquitetar esta escrita).

CAPÍTULO CINCO OU QUINTO MOVIMENTO OU (NÃO VEM QUE NÃO TEM)

Esqueçam, por gentileza, o desejo de sabatinar. Já estou no quinto movimento, capítulo cinco, não vem que não tem.

Escrevi sobre minha escrita,
pílulas de questões queer,
e essa história da bricolagem.
Onde diabos se encontram as discussões sobre
translinguagem,
multiletramento,
políticas linguísticas?...
(devem ter pensado as mentes mais ocupadas em manter a ordem...
A elas, uma questão - o que há nas entrelinhas?).

CAPÍTULO SEIS OU SEXTO MOVIMENTO OU (O QUE HÁ NAS ENTRE-LINHAS?)

Linguagem, poder, práticas ideológicas, relações sociais, imposição, reprodução de noções estabilizadoras, perpetuação, purismo linguístico, monolingüismo, visão prescritiva e essencialista de cultura, forças opressoras e centralizadoras “perante a diversidade linguística, identitária e cultural, visando à manutenção do status quo” (Rocha e Megale, 2021), são pistas do que há nas entrelinhas. Apenas.

Ser uma pessoa autodeclarada queer imprime à minha existência um caráter político, que quer fugir do patriarcado masculinista, racista, classista, especista, capacitista. Meu olhar crítico rompe com o reducionismo cis-hetero-norma-ativo. Exploro trans-linguagens pra manter-me viva. Multidões queer desestabilizam as coisas que pretendem permanecer dumladossó. Os itinerários são desestabilizados, libertários, emancipatórios, subvertidos, tresloucados.

Não seria, este próprio meu texto, trans-lingua, multi-lingua? Eu mesma? E toda (minha) multidão queer?...

A trans-linguagem é uma filosofia baseada em práticas e experiências complexas, na pluralidade linguística, e que “marca os modos de vida e de comunicação humana ao longo de sua história.” (Rocha e Megale, 2021, p. 08). Algo parecido com o que é queer - plural, e singular; um referente indeterminado, composto por cartografias, pensamentos, lugares, campos, proli-

ferações de espaços de luta e resistência, não passíveis de dissecação, exposição e classificação, teoricamente indelimitável, e não sistematizável (Navarro, 2020). Sua intraduzibilidade é atravessada pelos pensamentos lésbicos, homoeróticos gays, feministas negros e transfeministas. Suas sedimentações reflexivas, nesse percurso teórico-geográfico, que, necessariamente, preveem as práticas atreladas às teorias, encontram outros jogos de linguagens: nem isso, nem aquilo, nem uma representação, nem outra, mas uma falha linguística, uma perturbação, um embaçamento, que joga a alteridade nas trincheiras do discernível versus indiscernível, produzindo sujeitos abjetos rechaçados dos espaços, e que tornarão o desprezo às suas existências, uma afirmação política (Leopoldo 2020 pp. 25-27). Queer não é uma identidade, mas um questionamento às identidades, uma constante mutação, algo de difícil tradução, pela sua capacidade de migrar e se refugiar, a depender do contorno.

CAPÍTULO SETE OU SÉTIMO MOVIMENTO OU (QUE MAIS?..., OU CONSTRUÇÃO POÉTICA A PARTIR DE UM TEXTO⁴ E SEUS ATRAVESAMENTOS)

Produzo sentidos, sensibilidades, expansões e rupturas,
de modo situado, glocalizado e singularizado,
reflexiva, relacional e dialógica.

Meu patrimônio vivencial

é linguístico, semiótico, sociocultural, afetivo, ético e estético.

Traço, de mim, uma linha de pontos e contra-pontos.

Tranço traumas e colho vestígios.

Desnaturalizo percepções redutoras e opressoras.

Ecoo 'acordes dissonantes, pelo cinco mil autofalantes',⁵

e reconstruo minhas línguas, trans-gredida.

E porque apagam minha memória histórica,

re-significo, indignada, um língua-jar profético, periférico,

que me lança ao meu sub-terrâneo sofrimento político
(que forçadamente degluti).

Uma des-existida como eu,

invisibilizada,

quer compreender e exprimir mundos pluri-línguas?...

Pausa! (leiam em voz alta).

Lauren G, que sou. A puta do rapé. O ranço-*persona-non-grata*. Um solavanco inebriante que vingou, infelizmente. Nas entranhas do sinhô, esse másculo-branco-cis-hetero-cristo-burgo, sou uma hemorragia, um sangue seco,

4 Rocha e Megale, 2021

5 Referência a Caetano Veloso, canção 'Tropicália', 1968.

jorrado até morrer. Sou a moribunda à margem, aquela linguagem sub-vertida das trevas, um gorfo indesejado pruns e proutros. Sou contingente, esgarço tecidos nobres e derrubo castelos de cartas. Sou inconveniente, inoportuna e inadequada. Diversa, profunda. Chafurdo no limbo das dissidências, daqueles rizomas que brotam como erva-daninha, espinhenta e vagabunda. Sou uma tryxa impolida, empolada, encolhida, esmagada. Mas não. Teço as tramas da revolta em minhas cordas envoltas neste pescoço cru, estrangulado pelas violências dumalínguassó. Meu texto é anti-pático. É o que tenho pra hoje.

CAPÍTULO OITO OU OITAVO MOVIMENTO OU (SUB)

Caudalosa e derretida, sou tnhosa, entretecida, entristecida. Vago lunar em busca. Penso no que li ali, sobre subalternidade:

Fundado por pensadores da Índia, mormente historiadores formados no Reino Unido nos anos 1980, o Grupo de Estudos Subalternos desenvolve o conceito de subalternidade tomando por base o estudo de populações e sociedades com processo histórico marcado pela colonização europeia, buscando problematizar e avaliar os impactos da experiência colonial nas subjetividades e identidades dos sujeitos (Farah, 2022).

Será que recortei demais? Trouxe de lá pra cá esse argumento no qual me enfio de corpo e alma: corpo impactado pela experiência colonial na minha subjetividade e identidade; alma, idem. Isso poderia ser um tipo de política linguística transferida para meu corpo-alma, esses Estudos Subalternos? O que disser respeito aos estudos de subalternas, dirão respeito ao meu corpo-alma subalternizada/o. O que disser respeito aos estudos queer, dirá respeito ao meu corpo-alma queer, à minha diversidade, à minha inovação de paradigmas, à minha pluralidade de saberes, à construção de novas bases epistêmicas, sob a perspectiva intercultural, que pretende (re)conhecer saberes historicamente silenciados (Farah, 2022). “A diversidade epistêmica comporta o patrimônio acerca da vida” (Farah, 2022, p. 47).

Num exercício de paráfrase aos estudos da subalternidade (Spivak, 2003), lanço dois desafios, emprestados duma minha mana-preta-travesti:⁶ ‘Pode um cu mestiço falar?’, e ‘O que ocorre quando a subalternidade fala?’, num jogo de inversão (Krabbe 2013)? Me interessa, por ora, pra este texto, a segunda pergunta - o que ocorre quando Laurens Ges falam? De que forma Laurens Ges devem falar para serem ouvidas? Em quais línguas? A subalternidade não me teria matado, silenciado, costurado meu ânus, cortado minha língua, literal, e simbolicamente? Justamente porque sou adversa, inovadora, plural, intercultural, decolonial, emancipada, sou silenciada.

6 Mombaça 2015.

Sem som, nem ruído, nem pausa, nem silêncio.
Isso ainda seria algo.
Mas nada.
Aniquilada.

CAPÍTULO NOVE OU NONO MOVIMENTO OU (AINDA NÃO TERMI- NEI)

“É por meio dessa territorialização da boca dos escravos como lugar do interdito da fala que o colonizador branco garante o controle sobre o mundo conceitual escravocrata” (Mombaça, 2015). Parece ser na violência que a hegemonia se resolve. Matam-se pessoas autodeclaradas lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis, intersexuais, não binárias, porque elas-nós não falamos a língua da cis-hetero-norma-atividade. É a língua cortada, em muitos aspectos; o monolinguismo que nos obriga a engolir desde a mais tenra idade; o heteroterrorismo (Bento, 2011), presente nas escolas e nos mais diversos equipamentos de mediação cultural. A criança viada é mutada. É por meio da territorialização da boca das infâncias queer como lugar de interdito da fala que a cis-hetero-norma-atividade garante o controle sobre o mundo conceitual lgbti+.

Fico matutando sobre o quanto um multiletramento engajado resolveria uma questão como essa, permitindo, então, que a expressão de identidades de pessoas queer fosse contemplada. Desencapsular currículos “pode retirar saberes, modos de aprender-ensinar, papéis sociais, posicionamentos, de dentro de cápsulas, para tornar o currículo escolar um espaço de construção do bem viver”, mobilizando outras percepções da realidade, pautadas em alianças entre ciência e cotidiano, que costura necessidades, interesses, e questões sócio-histórico-culturais, num processo de construção de co-autorias e de desvelamento da consciência histórica, para o alcance de efetivas transformações, e para o entretencimento de significativos patrimônios vivenciais, alicerçados nos conhecimentos/experiências/repertórios (?) (Liberali, 2022, p. 04-07). É uma pergunta.

Lembro de muitos momentos de ‘mal viver’ na torre de babel dumalínguassó, que era a escola. A cada pancada que levava na cabeça, cada chute no estômago, ‘corredor polonês’, cadeirada, ‘mesada’, tapa, soco, pedrada, latinha na testa, garrafada na nuca, xingamentos, humilhações etc., apenas por ser uma criança viada, uma adolescente bixa, me fizeram criar novos orifícios respiratórios para aprender línguas outras. Aprendi. Algo mais sub-vertido, que continua vertendo de mim, dos meus sub-mundos sub-terrâneos. Sou uma kenga que paralisa ainda, mas luta, nega, encontra, sofre. Fui emancipada por mim, num constante ritmo des-cadenciado, dissonante, desobediente, frontei-

riço, nas bordas, nas encruzilhadas. Referências trago de outros tempos, não apenas daqui, deste estudo. Re-ver-ber(r)ei marcas e tirei da censura o que engoli/engulo/engolirei a seco. Não sei se sou tão engajada como gostaria(m).

CAPÍTULO DEZ OU DÉCIMO MOVIMENTO OU (ESSA BRICOLAGEM JÁ ME CANSOU)⁷

Vou catar meus cacos.

De apreciados a bricolagens a multiletras,
as políticas do cu também deram seu ar.

A des-polida empolada indignada
insiste em continuar não sendo 'nada'.

Voo pra lá e pra cá num andante verdejante.

Uma constante paralisia performática
me impede de re-inventar formas novas de com-partilhar.

Som, ruído, silêncio.

'Hoje eu quero apenas
uma pausa de mil compassos'.⁸

Quero uma epistemologia alternativa, do dissenso.

Quero a partilha do sensível, do afeto.

Quero ser potência: trans-sistêmica, trans-formativa, trans-(in)(ter)disciplinar.

Quero a cosmovisão, a multimodalidade, a metacognição.

Vão me cobrar conceitos bem formatados
(as mentes mais ocupadas em manter a ordem).

Direi:

- vão catar seus cacos,

- vão pro inferno que lhos carreguem,

- vão reaprender a desobedecer coletivamente!... (isso eu não direi...)

O fato é: cheguei

numa encruzilhada, com ou sem exus.

Os itinerários são múltiplos. Cartografo ou paraliso.

Volto à bricolagem (Neira e Lippi, 2012), e vejo nossos cacos catados.

Na bricolagem, não existe explicação verdadeira, conclusão do estudo ou considerações finais, pois, o conhecimento é transitório e está sempre em processo. É impossível produzir uma explicação completa sobre determinado fenômeno social, pois a complexa natureza das relações embutidas em qualquer situação não permite que isso aconteça. Por conseguinte, a bricolagem é uma produção de conhecimentos que não se finaliza, segue um processo contínuo de realimentação e entretencimento (Neira e Lippi, 2012, p. 07).

⁷ Trecho anterior à 'bricolagem', dedicado ao encontro com Claudia Hilsdorf, em 06 de novembro de 2023.

⁸ Referência a Paulinho da Viola, canção "Para ver as meninas", 1971.

A bricolagem é uma possibilidade de fazer ciência. Um método de expressão através da seleção e síntese de componentes selecionados de uma cultura, e significa um trabalho manual feito de improviso e que aproveita materiais diferentes. É um modo de investigação que busca incorporar diferentes pontos de vista a respeito de um mesmo fenômeno, para que se faça uma ciência que analisa e interpreta os fenômenos a partir de diversos olhares existentes na sociedade atual, sem que as relações de poder presentes no cotidiano sejam desconsideradas, e sem que se separe objeto/sujeito de pesquisa e contexto. (Neira e Lippi, 2012).

A bricolagem, também, rejeita as diretrizes e roteiros preexistentes, para criar processos de investigação ao passo em que surgem as demandas, permitindo que as circunstâncias deem forma aos métodos empregados, não privilegiando, não empregando com segurança, e nem tampouco descartando nenhum deles. A bricolagem, além disso, altera a lógica dominante na produção de conhecimentos, almeja romper com o reducionismo, o parcelamento, a fragmentação e a neutralidade científica dos métodos positivistas (e, por consequência, não busca descobrir verdades, mas sim pretende entender e questionar como os diversos agentes sociais produzem e reproduzem o que é imposto pelos discursos hegemônicos). (Neira e Lippi, 2012).

Em sua potência, a bricolagem não descarta a subjetividade e o posicionamento político (considerando o discurso da neutralidade pura ingenuidade de alguns, e esperteza de outros, que apostam nesse artifício para garantir a hegemonia), mas constrói conhecimentos a partir de múltiplas vozes, para que o pesquisador possa percorrer inúmeros caminhos, aproximar-se e, talvez, chegar a múltiplas interpretações, assumindo que os conhecimentos produzidos são provisórios e processuais. Ou seja, é uma construção que sofre mudanças e assume novas formas à medida que se acrescentam diferentes instrumentos, métodos e técnicas de representação e interpretação, configurando-se como um processo interativo, influenciado por biografias, gêneros, classes sociais, etnias etc., de quem pesquisa, e daquelas pessoas que fazem parte do cenário investigado. Outrossim, a bricolagem exige saber qual a origem das explicações fornecidas e quais experiências sociais influenciam os olhares sobre o fenômeno investigado, contempla o rigor de uma pesquisa, e se afirma na consciência da consulta à diversidade de posições, e seleciona métodos, estratégias e referenciais teóricos, apesar de sua multilogicidade. (Neira e Lippi, 2012).

No âmbito da teoria literária, é sinônimo de colagem de textos numa dada obra, privilegiando a linguagem e as relações de poder como posições centrais nas interpretações da realidade, considerando a interpretação de fenômenos sociais, e a construção de conhecimentos, como campos de lutas simbólicas disputados pelos grupos culturais que tentam fazer prevalecer suas concepções. (Neira; Lippi, 2012).

CAPÍTULO ONZE OU DÉCIMO PRIMEIRO MOVIMENTO OU (CARTO- -GRAFIAS, OU TOADA)^{910 11}

Toar.

Cartografar.

Bricolar.

Tangenciar aquele constructo pretensiosamente pétreo da modernidade rígida branca-masculinista-heteronormativa-burguesa-cristã-ocidentalizada-eurocentrada-antropocentrada-especista-capacitista-positivista-misógina-racista-fascista-lgbtfóbica.

Fazer soar outras línguas, outrora cortadas, decepadas.

Vazar.

Trans-bordar.

Alinhar pontos cruz, fuxicos, patchworks e tecelagens impróprias.

Mapear multidimensionalidades em constante desenho.

Construir, destruir, obstruir, laxar, continuar, permanecer, obstinar, desconstruir.

Este texto testa estas arestas:

ao mesmo tempo em que se manifesta assim, com rebeldia e afronta, mostra ventos que sopram doutra orla, coutras formas.

Palavras e frases que Kastrup empresta e traz:

atenção, espreita, pistas,

políticas cognitivas,

encontro, acolhimento,

rastreio, toque, pouso,

reconhecimento atento.

“O rastreio é um gesto de varredura do campo”.

Tato é sinestesia. “O olho tasteia, explora, rastreia (...)”

“O pouso não deve ser entendido

como uma parada do movimento,

mas como uma parada no movimento”.

E assim a cartografia visa acompanhar um processo, não representar um objeto;

ela não é uma competência, mas uma performance;

não há coleta, mas produção dos dados, em que

9 Excerto retirado (e editado) da Tese de Doutorado, em andamento, deste autor. (MARQUES, L. F. L. R. (Em andamento). *Infâncias queer e a beleza das Artes na arte de trans-bordar corpos deslocados*. 150f. Tese de Doutorado em Ciências. Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo.

10 Inspirada em KASTRUP, Virginia. “O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo”. In: PASSOS, E., KASTRUP, V. ESCÓSSIA, Liliana da. *Pistas do método da cartografia. Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009.

11 Formato com mais de um subtítulo baseado em LISPECTOR, C. *A hora da estrela*. RJ: Record, 1977.

“signos são acolhidos numa atitude intencional de ativa receptividade”.
 (“As experiências vão ocorrendo, muitas vezes fragmentadas e sem sentido imediato”).

Trata-se, portanto, de produzir conhecimento ao longo de uma pesquisa-caminho-itinerário-curso-transcurso-rumo-rota-trajecto,

o que envolve
a própria criação
do território de observação.

“O método cartográfico faz do conhecimento um trabalho de invenção”.
Perceber, ativar e potencializar uma virtualidade,
(algo que já estava lá).

As notas dos sons que levitavam a esmo, escutadas, capturadas e tocadas.

Toando. Entoando.

Cartografando. Bricolando.

Tangenciando.

Vazando. Trans-bordando. Alinhavando. Mapeando.

Rastreado. Espreitando. Tateando.

Pousando.

Encontrando.

Acolhendo.

O pouso como parada...
no movimento

A pausa sendo tocada.

A suspensão... necessária... do som... e do ruído.

Engendrando bri-colage(m)(ns).

CAPÍTULO DOZE OU DÉCIMO SEGUNDO MOVIMENTO OU (PRA FAZER SENTIDO, OU MONÓLOGO TRANS-VIADO)

Dúvidas? Se tiverem, não perguntem.

Estou farta de responder.

Tudo aqui me pareceu bem explicado: o fardo, o método, o aporte, o truque.

Uma belíssima saída pela esquerda essa da bricolagem como técnica de pesquisar e escrever (pois sim... coisa de gente desvairada).

Não sou dacademia. Sou intrusa. Espiono pra dismantelar.

Sigo pelas veias-entranhas e bisbilhoto cada buraco.

Sou tihosa. Lamacenta. Uma gosma que se espalha pelos labirintos da escrita.

Falei das coisas trans, das gentes loucas, boycetas, byxas, viadas, mari-
conas, chicanas, trans, sapatrans, sapatrags, sapatões, travestis, não bináries,
intersex, hermafrodykes, bibas, fanchas, butchs, históricas, trans-tornadas, fri-
gidas, putas, palhaças, loucas, caboclas, kayçaras, andróginas, ciborgues, alie-
nígenas, delinquentes, pcd/defiças, gordas, medusas, salamandras, soropo-
sitivas, performáticas, anarcovegs, aquilombadas, macumbeiras, assentadas,
faveladas, de rua, ruelas, arruaceiras, desterritorializadas.

Falei das quadrilhas e multidões queer.

Da cartografia.

Falei da bricolagem,
da trans-linguagem.

Quêque isso tiver cuadecolonialidade?

Perspectivas e olhares desmontados.

Tanatologia pelos corpos esquartejados.

Guias infiéis para vícios em manuais pré-moldados
(pras mentes mais ocupadas em manter a ordem).

Rimas pobres e previsíveis.

Catação-de-cacos-para-a-construção-do-mosaico-da-ressignificação-
-epistemológica-de-patrimônios-repertórios-sub-alter-nizados...

Línguas decepadas;

línguas-próteses-órteses;

línguas re-con-figuradas;

línguas novificadas;

línguas mumificadas.

Multi-línguas, trans-línguas, outras-línguas, línguas-outras,

línguasoutras,

línguasotras,

línguazotras,

lynguazotras.

CAPÍTULO TREZE OU DÉCIMO TERCEIRO MOVIMENTO OU (SIM, SOU UMA MERETRIZ LÍQUIDA, OU PULSAÇÕES [NÃO CONFUNDIR COM PULSÕES...])

À queima roupa: da ribalta incandescente, maltrapilha, amassada, amar-
rada, asfxiada, errática, temperamental, não enxergo nada. A plateia me lança
impropérios e sobras das carnificinas de minhas manas-travas-putas-vidas-
-lokas. (Pras mentes mais ocupadas em manter a ordem - o que estou dizendo
é que o violento projeto necropolítico (Mbembe, 2018), tanato-político-social
de exclusão para pessoas como eu, permanecerá).

Saio à francesa desta polifonia textual.

Descambarei daqui proutro, prum chorume de aberrações degeneradas, escaldantes, o cortiço, a bikera, a boca-do-lixo, a vala, o mangue, onde a existência sobressaltada nem sempre consegue respirar. Orbito o fosso úmido e esqualido do des-amparo. Uma apneia sem prazo de validade. Exausta, tento retornar ao trans-vario daquelas dobras desdobradas, daquelas camadas, porosas, dos orifícios que me capturam pruma simbiose forçada, forjada, que não quero: a bela ‘vida em sociedade’. Em vão. Permaneço, e me desfaço. Não sei se fico, ou passo.¹² Das fronteiras, “sempre difusas e imaginadas” (Rocha, 2019, p. 04), escorro, derretida, ocupando esfíncteres mais escondida... ou escondidos? Sou dissolvida, dissociada, desterritorializada. Confronto dilemas, sem respostas fixas ou caminhos confiáveis. “A sociedade líquida se incumbe de dissolver nossas certezas, nossas fronteiras, nossos conhecimentos, nossas relações” (Rocha, 2019, p. 06). Poucos controlam muitas, nesta/uma sociedade violenta, com estruturas coercitivas e o investimento na formação de consciências exploradas e ilusórias. Sou parte de uma vértebra da violência simbólica (Bourdieu 1999), ou dominação cultural, aquela da qual a violência material, ou dominação econômica, das classes dominantes, se utiliza, para exercer poder sobre as classes... ‘dominadas’. Ela se manifesta pelos mais diversos equipamentos de mediação cultural - mídias, religião, família, arte, linguagens, escola. A engrenagem se dá pela via da construção de um sistema cognitivo (*habitus*) pelo qual é produzido um modo de pensar, falar e agir, estruturando uma realidade social, em consonância com uma dominação (violência simbólica) que naturaliza a desigualdade, agindo diretamente sobre esse sistema, determinando comportamentos, pensamentos e culturas um consentimento à coerção, permitindo o domínio de dispositivos de poder interessados na manutenção do status quo hegemônico. Aquele - branco-masculinista-cis-hetero-norma-ativo-burgo-cristo. Somos tornadas manequins de vitrine.

Sim, eu consinto, em muitos aspectos, ciente ou não, iludida ou cínica. “*Que histórias podemos (ainda) contar nesse mundo?*” (Rocha, 2019, p. 10). Há espaço para o diálogo como recurso de resistência, movimento político? Os enxames-quadrilhas-multidões-queer coletivizarão nossas práxis para o enfrentamento das violações sociais historicamente construídas?

‘Des-manchar mundos cristalizados’ é um possível fio com o qual desenrolo minhas meadas. Cartografo a partir dum processo de bricolagem, onde me comunico, aprendo, apreendo, fico à espreita, cultivo a mim, aciono processos de criação, experimento, me surpreendo, provo e sou provocada, para que a experiência me cause estranhamento e me force a pensar, mais do que para a aquisição de informações ou de saberes prontos. Esta aprendizagem que desejo envolve inteligência e emoção, de modo que a emoção desperta a inteligência, movendo o aprender, que se dá pelo afeto, particularidade, interesse e subjetividade, num tempo capturado e experimentado pela aprendiz

¹² Referência ao poema “Motivo”, Cecília Meireles.

que sou. Não é um simples movimento do “não-saber” para o “saber”, porque a aprendizagem me transformará, já que aprender é decifrar forçadamente o sentido de novos signos que eu não havia previsto, em encontros fortuitos, inesperados, violentos, que me desestabilizam, num movimento que gera novas experimentações e, a posteriori, novas inteligências (Deleuze, 1988-1989).

Nesse horizonte, as práticas de linguagens podem ser vistas como experiências sócio-historicamente situadas de vida, que revelam nosso engajamento – multimodalizado, multissensorial, corporificado, espacial e ideologicamente marcado - em relações dinâmicas de produção de sentido junto às pessoas e ao mundo (animais, contextos espaciais e demais elementos que possivelmente constituam nossa existência). Essas experiências realizam-se em contextos e espaços específicos e localizados, com base em nossas trajetórias de vida e em nossos repertórios, indiciando, portanto, pontos de vista específicos e valores socioculturalmente e historicamente (re)construídos (Rocha, 2019, p. 21).

As abordagens decoloniais, queer, translíngues, culturais, bricolais, cartográficas, multimodais, artísticas, transcoloniais, transdisciplinares, desconstruídas, descompartmentalizadas, sub-alternas, podem constituir práticas e orientações, em maior ou menor grau, de diferentes modos, desafiando o pensamento a revisitar contextos “não marcados pela ótica de um bi ou multilinguismo oficialmente reconhecido e oficializado” (Rocha, 2019, p. 25). Essas vivências mostram-se, mais que campos de estudos, práticas, políticas, pedagogias, opções “por um modo de vida mais equilibrado, pacífico e justo para todos e tudo neste planeta” (Rocha, 2019, p. 32).

Eu?...

Permanecerei morta.

REFERÊNCIAS

AVERSA, P. C. *PASSAGENS: encontros em artes, produções de vidas*. 2018. 202 f. Tese de Doutorado em Psicologia. Assis: Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual de São Paulo “Júlio de Mesquita”, UNESP, 2018.

BENTO, B. *Na escola se aprende que a diferença faz diferença*. Estudos Feministas, Florianópolis, 19(2): 336, maio-agosto, 2011. In: <https://www.scielo.br/j/ref/a/DMNhmpzNbKWgH8zbgQhLQks/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 11 nov. 23.

BOURDIEU, P. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1999.

DELEUZE, G. *L'Abécédaire de Gilles Deleuze*. Entrevistas com Claire Parnet. Realização de P.-A. Boutang. Paris : Éd. Montparnasse/Liberation, 1988-1989. In: <https://www.youtube.com/playlist?list=PLiR8NqajHNPbaX2rBoA2z6IPGpU0I-PIS2>. Acesso em: 12 nov. 2023.

FARAH, P. D. E. “A gente aprende para ter felicidade na vida’: interculturalidade,

políticas linguísticas, estudos subalternos, pós-coloniais, decoloniais e subversões epistêmicas”. In FARAH, Paulo Daniel Elias; MATUCK, Artur; BORGES, Rosane Borges. *Alterciência: Proposições Críticas e Processos Criativos para o Conhecimento*. Manaus e São Paulo: EDUMA e Alexa, 2022. Disponível em <https://ppghdl.fflch.usp.br/alterciencia>. Acesso em: 10 nov. 23.

KASTRUP, V. “O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo”. In: PASSOS, E., KASTRUP, V. ESCÓSSIA, Liliana da. *Pistas do método da cartografia. Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009.

KINCHELOE, J. L. “Redefinindo e interpretando o objeto de estudo”. In: KINCHELOE, J. L.; BERRY, K. S. *Pesquisa em Educação: conceituando a bricolagem*. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, pp. 101-122, 2007.

KRABBE, J. S. “¿Pueden ser racionales los europeos?” In: Revista OtrAmérica, sessão El Tema - *Decolonialidad*, março, 2013. In: <http://otramerica.com/temas/pueden-serracionales-europeos/2873>

LEOPOLDO, R. *Cartografia do pensamento queer*. Salvador: Editora Devires, 2020

LIBERALI, F. C. *Multiletramento engajado para a prática do bem viver*. *Linguagem em (Dis)curso – LemD, Tubarão, SC, v. 22, n. 1, p. 125-145, jan./abr, 2022*. In: <https://www.scielo.br/j/lid/a/KmYMBtKgh4MLvKvqMBMCQRk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 nov. 24.

LISPECTOR, C. *A hora da estrela*. Rio de Janeiro: Record, 1977.

LISPECTOR, C. *Um sopro de vida*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

MARQUES, L. F. L. R. *Infâncias queer e a beleza das Artes na arte de trans-bordar corpos deslocados*. 150f. Tese de Doutorado em Ciências. Programa de Pós Graduação em Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2022 - em andamento.

MBEMBE, A. *Necropolítica*. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

MOMBAÇA, J. *Pode um cu mestiço falar?* By Monstrx Erratik. Medium, 2015. In: <https://medium.com/@jotamombaca/pode-um-cu-mestico-falar-e915ed-9c61ee>. Acesso em: 10 nov. 23

NAVARRO, P. P. “Prefácio para uma cartografia”. In: *Cartografia do pensamento queer*. 1ª ed., Salvador: Editora Devires, 2020.

NEIRA, M. G., LIPPI, B. G. Tecendo a colcha de retalhos: a bricolagem como alternativa para a pesquisa educacional. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 607-625, maio/ago, 2012. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 10 nov. 2023.

PAIVA, A. L. dos S. Estética da existência em Michel Foucault, resistências ao poder e a abjeção queer. *Revista Periódicus*, [S. l.], v. 1, n. 8, p. 341–356, 2018.

DOI: 10.9771/peri.v1i8.21405. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/21405>. Acesso em: 12 nov. 2023.

PRECIADO, P. B. Multidões queer: notas para uma política dos anormais. *Estudos Feministas*, Florianópolis, 19(1): 312, jan-abr, 2011. In: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2011000100002/1839>. Acesso em: 12 nov. 23.

PRECIADO, P. B. *Manifesto contrassexual*. Práticas subversivas de identidade sexual. Tradução de Maria Paula Gurgel Ribeiro. São Paulo: n-1 edições, 2014.

ROCHA, C. H. Educação linguística na liquidez da sociedade do cansaço: o potencial decolonial da perspectiva translíngue. *Delta: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, [S.L.], v. 35, n. 4, 2019. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1678-460x2019350403> Acesso em: 13 nov. 23.

ROCHA, C. H.; MEGALE, A. H. Translinguagem e seus atravessamentos: da história, dos entendimentos e das possibilidades para decolonizar a educação linguística contemporânea. *DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, [S. l.], v. 39, n. 2, 2023. DOI: 10.1590/1678-460X202339251788. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/51788>. Acesso em: 10 nov. 23.

SPIVAK, G. C. ¿Puede hablar el subalterno?. *Revista Colombiana de Antropología*, v. 39, enero-diciembre, 2003. In: <http://www.scielo.org.co/pdf/rcan/v39/v39a10.pdf>. Acesso em: 11 nov. 23.

Seção III
Multiletramento engajado

Potenciais transformadores da translinguagem e do multiletramento engajado na educação

Clarissa Coelho Liberali

Atualmente, nossas vidas são regidas pela lógica monetária, que converte “todos os aspectos da existência cotidiana em ativo rentável” (Morozov, 2018, p. 33 *apud* Rocha, 2019, p. 8). Isso é fruto da consolidação do neoliberalismo, que, segundo Fortes (2019), para além de uma teoria econômica, é uma política que determina comportamentos, relações e subjetividades voltados para atender as necessidades do mercado. Necessidades essas baseadas em valores como competição, individualismo, eficiência e lucratividade.

Ao buscarmos inserir-mo-nos em nossa sociedade, neoliberal, é exigido de nós o aprendizado de “novas técnicas, condutas, competências” (Rocha, 2019, p. 17), que estão em constante mudança, para obtermos sucesso. É imposta uma “pressão de desempenho, diante das premissas de responsabilidade própria e iniciativa pessoal perante o sucesso” (Rocha, 2019, p. 9), o que resulta na nossa autoexploração e em nosso esgotamento. Converte-se, também, em uma forma de agir que nos leva a desconsiderar outros seres, abusar deles, para garantir que sejamos, individualmente, bem-sucedidos. A morte e a destruição da base da vida no planeta são consequência desse *modus operandi* que, conforme Krenak (2020, p. 44), “ocupou o planeta inteiro e se infiltrou na vida de maneira incontrolável”.

Junto ao neoliberalismo, o mundo tem se visto, desde a colonização, impregnado de uma pretensa universalidade homogênea, que difunde a ideologia de que homens brancos europeus detêm uma superioridade perante os demais seres e de que seus conhecimentos são os únicos verdadeiros. Isso porque, em meados do século XVII, Descartes, conhecido como o fundador da filosofia moderna, teve a pretensão de igualar os “sujeitos” (considerados homens, cristãos, brancos, europeus) aos olhos de Deus. Afinal, segundo ele, como seres imperiais, que conquistaram o mundo, colonizaram o planeta, não seriam o centro do mundo?

Esse ponto de vista do homem moderno, porém, não se assumia como um ponto de vista. Para Castro-Gómez (2007), essa epistemologia “não situada” é a epistemologia (arrogante) do ponto zero, universal, neutro, imparcial, que define “um privilégio e uma autoridade para a produção de conhecimento do homem ocidental, com a inferiorização dos demais” (Grosfoguel, 2016, p. 43).

Encontramo-nos no momento presente, portanto, atravessados pela colonialidade, definida por Veronelli (2015, p. 84) como “um fenômeno integral e global que permeia todos e cada um dos aspectos e situações da exis-

tência social, enquanto a distribuição das hierarquias, lugares e papéis sociais é racializada e geograficamente diferenciada”, além de voltada para atender às necessidades do capitalismo neoliberal. Mas será que é nessa direção que queremos caminhar?

Concordo com Rocha (2019, p. 11) quando afirma que não é simples compreender

como somos afetados pelo mundo e como dialeticamente o afetamos, a fim de repensarmos as maneiras pelas quais nossos sentimentos transformam-se em potência de agir e, assim, realizam-se em discursos e ações que impactam (nos mais variados sentidos, formas e direções) as nossas vidas, bem como a vida das pessoas no mundo.

Entretanto, utilizo aqui as palavras de Krenak (2020, p. 24) para assumir meu posicionamento: “temos que parar de nos desenvolver e começar a nos envolver”.

Como parte do mundo, entendo sermos responsáveis por ele e por todos os seres que nele habitam, e considero necessário buscarmos formas de existir e agir que estabeleçam um descentramento do humano e maiores conexões entre nós, humanos, e entre nós e outros seres vivos e não-vivos, de modo a “fortalecer as condições que constroem uma sociedade mais democrática, justa, equânime e pacífica (Bauman, 2017)” (Rocha, 2019, P. 13).

Acredito que podemos nos reconfigurar e atuar em prol de “uma espécie de equilíbrio entre o nosso mover-se na Terra e a constante criação do mundo” (KRENAK, 2020, p. 69). Criação essa que, segundo Krenak (2020), é constante e acontece diariamente, uma vez que o mundo está em constante transformação. Admito que existem possibilidades múltiplas de expansão de quem as pessoas são e de como agem no mundo, e que deslocamentos são - e precisam ser - possíveis, nas mais diversas áreas e esferas de atuação.

Sou professora e vejo, como Williams (1980), que a educação, imersa e atravessada pela sociedade neoliberal e colonial, pode perpetuar - e, em geral, perpetua - práticas, significados e valores efetivos e hegemônicos dessa sociedade. A escolha de conteúdos a serem ensinados na escola é um exemplo disso. Por muitos anos, o conhecimento acerca da história europeia era o único difundido, tão prestigiado e universalizado que era. Foi necessária uma lei (nº 11.645, de 10 março de 2008) para que o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira se tornasse obrigatório, e, mesmo assim, ele ainda não é uma realidade em diversas instituições educacionais.

Outro exemplo claro da sustentação da lógica do mercado e de uma forma única de atuar é o vestibular, no qual, atuando individualmente e competindo com outros, o aluno precisa ser o mais eficiente possível para conseguir o sucesso de entrar em uma boa universidade, que o prepare para o mercado

global. E costuma conseguir fazer isso desde que tenha tido o privilégio de “investir” em sua formação básica e tenha se esforçado para ter vantagens perante os outros.

É evidente que, nesse sentido, encontrar uma maneira de educar que transgrida essa tendência destrutiva é desafiador, mas existem muitos pensadores, autores, professores, ativistas e implicados que nos ajudam a trilhar um caminho que leve à constituição de uma sociedade mais justa por meio do processo de construção de conhecimento a partir da proposição e da implementação de ações concretas de transformação de forma responsiva e responsável na escola.

No momento em que escrevo este texto, sou mestranda em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês na Universidade de São Paulo, tendo cursado a disciplina “Políticas linguísticas, translanguagem e Multiletramento Engajado em perspectivas decoloniais”, oferecida no segundo semestre de 2023 pelos professores Kleber Aparecido da Silva e Paulo Daniel Farah na pós-graduação da Universidade de São Paulo, no Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades (ppghdl.fflch.usp.br). Nessa disciplina, foi possível investigar mais a fundo alguns gestos decoloniais que têm, segundo Rocha (2019, p. 16), potencial de romper

com discursos (corporificados) e funcionamentos políticos, socioeconômicos e culturais que produzam a repressão política, a agressão econômica, o silenciamento violento das mais variadas formas de expressão e existência humana e a exclusão dos mais diversos âmbitos constitutivos das relações sociais (HernandezZamora, 2010).

São eles a translanguagem e o Multiletramento Engajado, que serão discutidos mais a fundo na próxima seção.

TRANSLINGUAGEM E MULTILETRAMENTO ENGAJADO NA EDUCAÇÃO

Quando conheci o conceito de translanguagem, por meio de conversas com a minha mãe, que é pesquisadora da área e, inclusive, foi uma das palestrantes convidadas na disciplina citada, já notei que tinha um potencial transformador. Isso porque logo entendi que a abordagem *translíngrua* não considera as línguas dentro de caixinhas, nem separa e/ou hierarquiza os recursos multimodais (como gestos, imagens, palavras etc.) presentes em nosso repertório, mas “diz respeito aos repertórios que são mobilizados pelos falantes para produzir sentidos e indexar suas identidades nas práticas comunicativas” (Yip; García, 2018, p. 168 *apud* Rocha, 2019, p. 22). Passei a refletir e a entender, então, que, quando interagimos com outras pessoas, mobilizamos toda uma múltipla e complexa gama de elementos e recursos presentes em

nossos repertórios para produzir e negociar sentidos junto às demais pessoas e ao mundo que nos cerca e atravessa. Ou, nas palavras de Welp e García (2022, p. 49), ao interagirmos, na nossa mente, “o que há é um repertório semiótico, que se ajusta e se adapta às exigências do contexto, permitindo a interação com outras pessoas em diferentes situações”.

Conforme fui estudando mais a fundo sobre esse tema e fui relacionando-o à decolonialidade, notei, como minha mãe (Liberali, 2022, p. 127), que optar por uma abordagem translíngue implicava “pensar fora dos espaços e tempos predeterminados e considerar as múltiplas vozes, por vezes excluídas e silenciadas”. Vi que políticas e práticas translíngues são mais igualitárias e democratizadoras, pois consideram a diversidade e a dinamicidade “das interações sociais e das práticas de linguagens, em meio as quais e pelas quais nos tornamos quem somos ao interagirmos e produzirmos sentidos, de modo tenso e ideologicamente orientado, no mundo de hoje” (Rocha, 2019, p. 19).

Nesse processo de produção de sentidos, são postas em jogo nossas histórias e trajetórias de vida, em contextos e espaços específicos e localizados, ao mesmo tempo em que, na interação, cria-se algo novo, criam-se novas identidades, novos valores e novas práticas, e analisam-se e problematizam-se as ideologias que atravessam as formas (linguagens, meios e modos) de produção de sentidos. Assim, nas palavras de Rocha (2019, p. 24), “ao envolverem as dimensões críticas e criativas (Li Wei, 2011), os espaços translíngues revelam sua natureza transcolonial, possibilitando a ruptura com pensamentos hegemônicos”.

Em uma educação que busca ser transformadora, a abordagem translíngue surge como um potente recurso para evitar concepções reducionistas e desafiar ideologias monolíngues, que nos fazem enxergar apenas idiomas nomeados, cooptados pela matriz colonial de poder. Ao considerarmos a translíngua na escola, valorizamos e incentivamos que professores, professoras, alunos e alunas utilizem uma multiplicidade de línguas, meios e modos para produzirem sentidos negociados colaborativamente de forma criativa e crítica (Menezes, Welp, Didio, 2023). Assim, segundo Welp e García (2022, p. 52), “a sala de aula translíngue contempla as várias formas pelas quais sujeitos bilíngues selecionam recursos de seus repertórios de forma estratégica para se fazer entender e para construir significados (GARCÍA, 2009)”. Isso, por si só, já indica uma forma outra de ser, pensar e fazer educação.

Ademais, consoante Rocha (2019, p. 29),

em suas reflexões, Ríos e Seltzer (2017) argumentam que o enfoque translíngue pode efetivamente contribuir para o desenvolvimento da consciência metalinguística e para a reflexão crítica acerca das identidades linguístico-culturais dos estudantes, ao mesmo tempo em que promove rupturas diante de ideologias colonialistas.

Afinal, quando não apresentamos uma língua-cultura como única forma possível de significar e levamos em conta diferentes repertórios linguístico-culturais, contextualizados, localizados, conteúdos são descentralizados e narrativas coloniais são rebatidas.

De modo geral, então, pode-se notar que uma educação pautada em práticas translíngues tem uma perspectiva libertadora, pois, conforme Liberali (2022, p. 127), “pensar educação em uma perspectiva libertadora implica a construção de um espaço heterogêneo, intercultural e marcado politicamente”, e foi possível perceber que essa educação pautada em práticas translíngues constrói tal espaço.

Juntamente à translinguagem, nas palavras de Liberali (2022, p. 127),

a proposta de um Multiletramento Engajado, como organizador do trabalho em todas as áreas, pretende apontar formas de pensar a educação, não de forma ingênua, mas como um real engajamento com a vida e com sua transformação por meio do processo praxiológico, compreendido como uma possível forma de educar para o bem viver.

Por conseguinte, o Multiletramento Engajado seria outro potente gesto para contribuir com uma educação transformadora, que considera mais do que apenas conteúdos estanques e descontextualizados, mas conectados com a vida e com oportunidades de pensar, repensar e vivenciar velhas e novas formas de viver. Nesse viés, a realidade é o ponto de partida e de chegada, e buscam-se mais instrumentos de transformação das condições de opressão e maneiras de expandir a agência dos sujeitos.

Essa proposta partiu de ideias vygotskianas e freireanas, assim como de confluências com a Pedagogia dos Multiletramentos (New London Group, 1996/2000 *apud* Liberali, 2022), e propõe a imersão dos sujeitos no mundo vivido, a emergência da consciência da realidade e o engajamento das pessoas na transformação do mundo, ao mesmo tempo em que são por ele transformados.

Segundo Liberali (2022, p. 239), no momento de imersão, “os participantes vivem/experimentam situações de injustiça e intolerância por múltiplos meios, seja com uma atividade musical, festiva, ou atividades teatrais baseadas no Teatro do Oprimido”. Dessa maneira, conectam-se cognitivamente e afetivamente com elas.

Isso ocorre porque, conforme Megale e Liberali (2020) e Liberali (2021), ao vivermos eventos dramáticos com outros sujeitos, desenvolvemos recursos linguísticos, culturais, emocionais e sociais, que nos repertoriam com modos de ser, saber e agir. Assim, quando somos afetados por crises em nossas vidas, temos a possibilidade de nos repensar, transformar e mobilizar de modo a criarmos novas agências possíveis. Na escola, por meio de uma vivência sen-

sibilizadora, de uma escrevivência ou de um Teatro do Oprimido, por exemplo, é possível afetar, mexer com os sentimentos dos alunos de modo a criar bases para mobilizar a indignação e engajar na curiosidade metódica para refletir e estudar criticamente questões que levem a um aumento da potência de existir, fazer, ser no mundo e à luta conjunta por melhores condições para todos.

A partir disso, então, o Multiletramento Engajado indica um segundo momento, de Construção Crítica de Generalizações, no qual a realidade é questionada, problematizada e analisada através de diversos olhares, considerando uma ecologia de saberes (Santos, 2008). Então, passa-se para a Produção de Mudanças Sociais, na qual se vislumbra o inédito viável, i.e., soluções realizáveis, porém ainda não conhecidas ou concebidas (Freire, 1970 *apud* Liberali, 2022). Nesse momento, os sujeitos assumem responsabilidade sobre a realidade vivida, ao perceberem a necessidade de sua transformação, e engajam-se para, intencionalmente, “construir coletivamente saídas para as situações de opressão vivenciadas/experenciadas durante a imersão” (Liberali, 2022, p. 239).

Nesse sentido, o Multiletramento Engajado pode ser transformador por considerar saberes diversos e contextualizados, experiências vividas e questões sócio-histórico-culturais dos alunos. Também por possibilitar que os sujeitos expandam seus modos de participação por meio dos novos saberes compartilhados e considerem “aspectos tais como: questões sobre o quê, como, por que das ações por várias fontes e modos de organizar a compreensão de determinada situação, fenômeno ou experiência” (Liberali, 2022, p. 135). Aspectos esses que possibilitam examinar valores que sustentam determinadas práticas.

Isso posto, rememorando o fato de que vivemos em uma sociedade marcada profundamente pela colonialidade, que naturalizou e universalizou certas formas de pensar, ser e agir em detrimento de outras, assim como envolta pelo neoliberalismo, com seu foco em sucesso, lucro, individualismo e resultado, a translíngua e o Multiletramento Engajado, em contextos educacionais, permitem descentralizar o olhar e perceber que existem maneiras diversas de estar no/com o mundo. Maneiras que não advogam pelo controle e silenciamento da heterogeneidade que existe ao nosso redor e que nos constitui, mas que dão vazão a esses aspectos. Potencialidades de construir, de forma dinâmica, posturas voltadas à construção de uma sociedade mais justa a partir e no processo de construção de conhecimento.

ATRAVESSAMENTOS E PRÁTICAS

Como pontuei, além de pesquisadora, sou, também, educadora. Atuo (já há alguns anos) como professora de inglês como língua adicional para crianças, em uma perspectiva não de imperialismo e de expor culturas ligadas a essa

língua como melhores, mas de possibilitar a integração de mais recursos ao repertório dos alunos dentro de uma lógica mais fluida de práticas linguageiras multimodais.

Desde o início de minha trajetória como professora, atravessada pelo conceito de translíngua, enxergo o inglês como um recurso potente a se ter no repertório, visto que facilita com que pessoas dos mais diversos lugares do mundo consigam trocar experiências, conhecimentos e visões de mundo. E, como tal, amplia os espaços de participação e formação das crianças para agir, pensar e sentir na diversidade.

Assim, em minhas aulas, não me alinho a propostas como “English only zone”, comuns em diversas escolas bilíngues, que pregam que a língua materna precisa estar fora da sala de aula e que toda interação deve ser na língua adicional. Apresento essa língua como mais uma forma de se produzir sentido. Hoje em dia, ao conversar com as crianças de 4 e 5 anos em roda, contar histórias e propor atividades e brincadeiras, ela fica ao lado de gestos, entonações, olhares e o próprio uso de algumas expressões em primeira língua na produção de sentidos. Utilizo o que tenho disponível, e as crianças respondem de diversas maneiras também. Há aquelas que participam e falam as expressões e os comandos em inglês eloquentemente, assim como as que fazem tentativas de fala e arriscam verbalizar compreensão em diferentes momentos. Algumas que copiam as colegas, outras que conversam, mesmo que em português, sobre o que fizeram, e outras ainda que repetem gestos, mas ainda não falas, dentre outras formas de participação. Múltiplas formas são, então, mobilizadas em sala de aula para ensinar e aprender criativa e criticamente.

Vejo a abordagem translíngua, portanto, transversalmente nas minhas práticas já há algum tempo. O Multiletramento Engajado, por sua vez, está sendo aos poucos estruturado em meus fazeres. É o caso do projeto *Eating together*.

Nesse projeto, assim como proposto pelo Multiletramento Engajado, partiu-se de algo da realidade: uma atividade social presente na vida das crianças. Para abordá-la, as crianças compartilharam suas vivências e conheceram, por meio de vídeos, fotos, histórias, performances e discussões, outras maneiras de se comer juntos, vividas em outros contextos e espaços.

Essa atividade foi, então, problematizada, e inúmeras questões apresentadas e investigadas: as comidas de todas as pessoas em todos os lugares são iguais? Existe diversidade? Quem come o quê? De onde vem a comida? Como se come? Todos utilizam garfo e faca? Por que se come de determinada maneira? Na escola, em que momento comemos juntos? Ele é colaborativo? Poderia ser? Por quê? Seria importante as pessoas serem gentis e respeitosas nesse momento? Por quê? Como?

Por fim, as crianças conheceram e passaram a escolher, intencionalmente, suas formas de comer coletivamente, pensando tanto no que podiam

fazer quanto falar. Ampliaram suas formas de ver e entender o mundo e, no momento do lanche, tiveram mais estratégias possíveis de participação, para além de fazer fila para pegar comida trazida por outros, por exemplo.

Noto que, mesmo ainda em constante elaboração, análise e reflexão, a translinguagem e o Multiletramento Engajado contribuíram, em minhas práticas educativas, para que professores e crianças tivessem mais engajamento com a realidade vivida e recapturassem, expandissem, aprofundassem, reestruturassem as formas de viver por meio de saberes múltiplos de fontes distintas, como sugere Liberali (2022). Por meio deles, foi possível caminhar em um percurso que resiste e transgride o *status quo* colonial e neoliberal, e pretendo cada vez mais possibilitar, em minhas aulas, a visibilização, o enfrentamento e a transformação do mundo, de modo a termos uma relação cósmica com ele, que considere todos os seres que o habitam conosco, como recomenda Krenak (2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início deste capítulo, afirmei minha responsabilidade para com todos os seres do mundo e o desafio de enfrentar a crise do processo civilizador, que clama pela necessidade de nos repensarmos como sociedade, considerando a colaboração e a coletividade, e novas formas disso, reinvenções possíveis para termos outra cosmovisão. Para tal, constato que se faz necessária uma luta conjunta por melhores condições para todos de modo a levar ao aumento da potência de existir, fazer e ser de todos no mundo.

Nessa direção, a fricção entre ideias, saberes e posturas se faz central, e é dela que surgem possibilidades múltiplas de expansão de quem somos e de como agimos. É na disputa de poderes, saberes e conhecimentos que se constroem, de forma dinâmica, posturas engajadas nas vidas uns dos outros.

Para isso, na translinguagem, aparecem novas formas de ser, agir e linguajar ao considerarmos todos os recursos que podemos usar para maximizar a compreensão e a realização. Recursos esses que consideram formas de pensar, mas, também, de sentir, e que levam à construção de identidades e sentidos negociados, mas singulares.

No Multiletramento Engajado, a educação, em vez de preocupada com conteúdos fixos, universais, generalizantes, está atenta ao repertório de ser, saber, agir dos sujeitos em sua realidade e promove espaços que possibilitam a vivência de tensões. E é no conjunto dissonante de vozes que, de forma criativa e crítica, posso, junto às demais pessoas, buscar outro equilíbrio de vida.

Assim, vejo que um movimento que considere a translinguagem e o Multiletramento Engajado como gestos decoloniais na educação já contribui para produzir bases para essas possibilidades, mesmo que pequenas, de modo a

tornar a mudança e ser possível imaginar e construir um mundo diferente. Um mundo mais aberto, mais acolhedor, mais justo, mais democrático. Um mundo no qual todos os seres estejam envolvidos e engajados a torná-lo de todos.

REFERÊNCIAS

CASTRO-GÓMEZ, S., GROSGOUEL R. (Ed.). *El giro descolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Ed., 2007. Univ. Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

FORTES, O. B. S. *Neoliberalismo e a educação contemporânea: professores de inglês entre a criticidade, a neutralidade e a censura*. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

GROSGOUEL, R. “A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI”. *Revista Sociedade e Estado*, v. 31, n. 1. p. 25-49, 2016.

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

LIBERALI, F. C. “Multiletramento Engajado para a prática do bem viver”. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 22, n. 1. Tubarão, SC. p. 125-145, 2022.

LIBERALI, F. C.; MODESTO-SARRA, L. K.; MAZUCHELLI, L.; AMARAL, F. “Teatro do oprimido e direitos humanos: estratégia pedagógica para a (transform)ação”. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, v. 22, n. 2. p. 232-252, 2021.

MENEZES, N.O.S; WELP, A.; SARMENTO, S.; DIDIO, A.R. “O ensino de língua adicional em contexto de migração: princípios para o desenho de uma sequência didática para uma sala de aula translíngua”. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 22, n. 1, 2023.

ROCHA, C. H. “Educação linguística na liquidez da sociedade do cansaço: o potencial decolonial da perspectiva translíngua”. *D.E.L.T.A.*, v. 35, n.4, p.1-39, 2019.

SANTOS, B. S. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2008.

VERONELLI, G. “The coloniality of language: race, expressivity, power, and the darker side of modernity”. *Wagadu*, v. 13. p. 108-134, 2015.

WELP, A.; GARCÍA, O. “A pedagogia translíngua e a elaboração de tarefas na formação integral do educando brasileiro”. *Ilha do Desterro*, v. 75, n. 1. Florianópolis. p. 47-64, 2022.

WILLIAMS, R. *Problems in Materialism and Culture*. Londres: Verso, 1980.

Confluências entre Paulo Freire e o Multiletramento Engajado

João Paulo de Souza Araújo

Um rio não deixa de ser um rio porque conflui com outro rio, ao contrário, ele passa a ser ele mesmo e outros rios, ele se fortalece.

Nêgo Bispo

Antônio Bispo dos Santos, o Nêgo Bispo, escritor, filósofo, líder quilombola piauiense, o qual menciono na epígrafe deste texto, enxerga uma contracolônização em sua perspectiva de *confluência*, um enfrentamento que pode/deve ressignificar a própria língua/linguagem. Assim, o autor sugere, por exemplo, que, ao invés de utilizarmos *desenvolvimento sustentável*, usemos *biointeração*; contra a *coincidência*, *confluência*; no lugar do saber *sintético*, o saber *orgânico*; para *transporte*, *transfluência*; contrária ao *dinheiro* (ou à *troca*), *compartilhamento*; e quando *colonização*, enfim, lutemos confluindo em uma *contracolônização*. A *confluência*, portanto, ao meu ver, é uma forma de reexistir por meio da relação das pessoas umas com as outras, seja em sua vida cotidiana ou, mais detidamente, no nosso caso, em contextos educacionais.

Como professor na área de linguagens, em específico de língua inglesa, encaro que, ao levar em consideração esses aspectos, podemos contribuir para uma expansão de perspectivas quando nos referimos à educação linguística, promovendo uma reflexão sobre as palavras e conceitos utilizados, e estimulando estudantes a pensarem criticamente (Monte Mór, 2013) sobre dimensões linguísticas e culturais que permeiam a sociedade. Entendo, desse modo, que uma educação que promova confluências, nos termos de Bispo (2023), esteja cada vez mais aberta às diversidades. Nesse sentido, a confluência entre os estudos de Paulo Freire (2011, 2018) e a perspectiva do Multiletramento Engajado (Liberali, 2022) me parece pertinente, por compreenderem questões fundamentais para uma educação propositiva.

No que se refere a Freire (2011, 2018), sua abordagem dialética, a qual integra *ação* e *reflexão* na práxis, busca a transformação social e a promoção da autonomia. A ênfase no diálogo e na palavra como elementos cruciais reforça a importância da comunicação como meio de pronunciar o mundo, transformando-o e humanizando-o — a relação entre diálogo e palavra é essencial no pensamento freireano. A palavra, intrínseca ao diálogo, é vista como práxis (Silveira, 2021), uma ação e reflexão conjuntas que impulsionam a transformação do mundo, por meio de um engajamento de comunidades a partir de suas próprias realidades e contextos.

Por outra via, a proposta de Multiletramento Engajado (Liberali, 2022), inspirada nos fundamentos freireanos, surge como uma resposta à necropolítica e à necessidade de repensar a educação em seu potencial de transformar e/ou libertar. Nessa abordagem, que combina elementos da Pedagogia dos Multiletramentos com a perspectiva crítica de Paulo Freire¹, busca criar espaços de aprendizado que vão além da reprodução de conhecimentos, engajando estudantes na compreensão e transformação das condições de opressão. Em outros termos, o Multiletramento Engajado propõe uma desobediência epistêmica, reconhecendo e incluindo vozes silenciadas. A educação, nessa visão, se torna um processo constante de desencapsulação (Liberali, 2022), fazendo emergir saberes e modos de aprendizado de cápsulas predefinidas a fim de construir um currículo que promova o “bem viver” (Krenak, 2020).

Nessa confluência entre o pensamento de Paulo Freire sobre diálogo e a proposta do Multiletramento Engajado, buscamos explorar a interseção dessas abordagens, destacando a importância do diálogo, da palavra e da práxis na construção de uma educação propositiva e transformadora. Nos tópicos que seguem, focaremos nas perspectivas de Freire sobre *diálogo e palavra*; em seguida, traçaremos uma breve relação entre os estudos de Freire e dos letramentos; e, por fim, propomos uma revisão do que se propõe pela Pedagogia dos Multiletramentos (Rojo, 2012; Ferraz, 2018; Cope; Kalantzis, 2023) e pelo Multiletramento Engajado (Liberali, 2022), em diálogo com a leitura que endossamos de Freire.

DIÁLOGO E PALAVRA

O educador pernambucano Paulo Freire aborda questões ainda fundamentais para a promoção de uma educação propositiva. Propositiva porque crítica, crítica por ser dialética, ou seja, em que se estabelece a comunhão entre ação e reflexão, pois não há, segundo o autor, reflexão efetiva sem que se atue ou se mova em prol da mudança. Como educador linguístico, entendo que a concepção da tomada da *palavra* retomada por Freire em sua *Pedagogia do Oprimido* e que suas discussões em torno da *dialogicidade* enriquecem o debate sobre demandas contemporâneas do ensino de línguas, aqui tratado como educação linguística². Discute-se, nesse sentido, a inclusão dos contextos dos(as) estudantes nas práticas pedagógicas, bem como a ideia de que a língua não mais deva corresponder tão somente a um sistema abstrato, de cima

1 Fernanda Liberali (2022) destaca que o Multiletramento Engajado combina influências da obra de Paulo Freire e de Lev Vygotsky. Contudo, nos deteremos a alguns aspectos dos estudos freireanos neste trabalho, por se aproximar mais de estudos que venho desenvolvendo.

2 Segundo Daniel Ferraz (2018), Educação Linguística corresponde a uma expansão do que compreendemos como Ensino e Aprendizagem de línguas, termos muitas vezes utilizados de forma dicotômica, quando há aquele(a) que ensina e aquele(a) que aprende. Nessa perspectiva, “é possível realizar um ensino linguístico ao mesmo tempo em que se formam cidadãos críticos por meio desse ensino” (Ferraz, 2018, p. 73).

para baixo, como se a estrutura linguística descesse de uma nuvem para ser utilizada pelos indivíduos (Menezes de Souza, 2019), mas, por outro lado, há a defesa de uma compreensão de língua/linguagem que inclua valores e identidades por muito tempo relegadas ao apagamento. Em face disso, proponho, de início, uma leitura acerca do *diálogo* e da *palavra* a partir de Freire, a fim de abriremos passagem ao entendimento de Fernanda Liberali (2022) em torno do multiletramento engajado.

O *diálogo* e a *palavra*, então, são tidos como peças fundamentais no pensamento freireano, um convite a uma revisão educacional em contraposição ao que o educador cunhou como educação bancária. Não há diálogo, a priori, sem a *palavra*, sem a *pronúncia* do mundo. “Quando tentamos um adentramento no diálogo como fenômeno humano, se nos revela algo que já poderemos dizer ser ele mesmo: a palavra” (Freire, 2018, p. 107). Em outros termos, a palavra se envolve no diálogo como um de seus meios constitutivos: tomar a palavra, portanto, é também práxis. Paulo Silveira, em artigo publicado em 2021 na página *a terra é redonda*, ressalta que o neologismo *quefazer* de Freire, inspirado no livro *Que fazer* de Lênin, aponta para o seu conceito de práxis como ação e reflexão, o qual está imbuído de esperança pela transformação do mundo. Além disso, Silveira (2021) pontua a influência de Marx sobre as filosofias da práxis, em que a transformação do mundo se coloca premente diante da interpretação desse mesmo mundo — na leitura marxista, “a práxis é a ação que precisa da teoria e da reflexão para se aperfeiçoar” (Silveira, 2021). Em outra via, Michel de Certeau (1995) compara a tomada da palavra à própria tomada da Bastilha em 1789.

Se a *palavra* é ação e reflexão — práxis, o próprio diálogo em si —, o seu oposto reside na quebra de tais vértices. *Reflexão* por si só é verbosidade, “verbalismo”, não é *palavra*, é “palavreira”, como anuncia Freire (2018, p. 108); e *ação* em separado é ativismo — “ação pela ação, ao minimizar a reflexão, nega também a práxis verdadeira e impossibilita o diálogo” (Freire, 2018, p. 108). “A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo” (Freire, 2018, p. 108). O *diálogo*, nesse caso, pressupõe minimamente a participação de um *eu* e de um *tu*, indo além disso, ao se conjecturar um encontro dos sujeitos entre si e em seu convívio com o mundo, no intuito de *ser(em) mais*. “O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (Freire, 2018, p. 109). Sujeitos dialógicos são coletivos, sociais, comunitários. O *diálogo* dá significação aos homens, dá-lhes humanidade. O *diálogo*, com vistas à *pronúncia* do mundo, transforma o mundo, humaniza-o.

Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser

transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (Freire, 2018, p. 109).

Tal relação de troca está ancorada em uma tomada de consciência por parte das massas oprimidas diante de sua situação social: em termos freireanos, não poderiam faltar no vocabulário da sala de aula algumas palavras geradoras, como: liberdade, crítica e conscientização. *Ser livre*, de acordo com Freire (2011) em sua *Educação como prática da liberdade*, está nessa promoção da consciência dos oprimidos por meio de um processo educativo com educandos-educadores e educadores-educandos agentes, críticos e livres. Ou seja, não há educação crítica em favor da libertação por meio da imposição, longe disso, a liberdade está justamente “depositada” na responsabilidade dos educandos(as) e educadores(as) para com os seus próprios interesses (mas não em detrimento do *diálogo* com os outros). Ainda segundo Freire, o homem e a mulher estão *no mundo e com o mundo*. A educação, portanto, “por ser educação, haveria de ser corajosa, propondo ao povo uma reflexão sobre si mesmo” (Freire, 2011, p. 80). Um povo que reflete sobre si descobre o seu inacabamento, com “um sem-número de tarefas a cumprir” (Freire, 2018, p. 75), enquanto a negação disso é prioritariamente em detrimento do que Karl Mannheim acredita como uma “democratização fundamental” (Freire, 2011, p. 75); em outras palavras, espelha-se a presença participante do povo apoiada em um engajamento com o seu próprio processo histórico.

Segundo Lidia Mercedes Rodríguez (2015), o motor da proposta de Freire é influenciado pela dor do homem e da mulher brasileira, sendo a *Pedagogia do Oprimido* um momento de síntese após suas experiências educacionais tanto no Brasil quanto em seu exílio no Chile. Freire publica a obra primeiramente em inglês e depois em espanhol em 1970, sendo os manuscritos de 1968. É interessante marcar a motivação do autor em meio a essa trajetória de exceção em que estava imerso, bem como o seu olhar atento aos “esfarrapados do mundo”: é para eles que a obra é dedicada, é para a sua humanização. A *pronúncia* do mundo por meio da *palavra-diálogo* é um chamamento à ação-reflexão, à práxis. A vocação do homem e da mulher, segundo Freire, não reside em sua “organicidade”, mas em suas suas relações “dialéticas” (Rodríguez, 2015).

A título de fechamento desta seção, faz-se relevante moderarmos uma metodologização desses preceitos de Freire. A *dialogicidade* proposta por ele deve estar presente constantemente no fazer pedagógico, envolvida em um processo permanente desde a busca do conteúdo programático à escolha participativa dos temas geradores. Aliás, a elaboração de qualquer programa educacional se constrói em diálogo com os educadores(as) e educandos(as), podendo (ou até devendo) se transformar: não há depósitos ou transferências de cima para baixo, da nuvem para o chão da escola. Mais ainda, o *diálogo*

deve considerar, como repete Rodríguez (2015), seis componentes principais para sua efetivação: o amor, a humildade, a fé nos homens, a confiança, a esperança e o pensar crítico. Dentre esses, destacamos que o amor talvez desponte como um dos elementos mais centrais e Walter Kohan (2021) corrobora essa intuição:

Assim, a sociedade opressora vive de um amor à morte que se expressa também numa existência autômata, mecânica, irreflexiva. Por isso, para transformar uma sociedade não basta aprimorar as condições materiais de existência, vencer a fome, satisfazer algumas demandas materiais, aumentar o nível de consumo. Isso é necessário, mas não é suficiente. É preciso bastante mais: uma vida que se atreva a ousar, ativa e responsável para “criar e construir, para admirar e aventurar-se” (Freire, 1970, p. 59). A exigência, diz Freire, é radical: não há emancipação possível se os seres humanos não percebem a si mesmos como criadores de mundo e, para isso, é preciso *amar* o mundo e a vida que o habita (Kohan, 2021, p. 58 - grifo nosso).

BREVE PALAVRA SOBRE FREIRE E AS FASES DOS ESTUDOS DOS LETRAMENTOS

Antes de reconhecer alguns dos aspectos fundamentais dos multiletramentos e do multiletramento engajado, gostaria de ressaltar algo que Monte Mór (2015) observa em seu texto *Learning by design: Reconstructing knowledge processes in teaching and learning practices*, retomada por Monte Mór, Duboc e Ferraz (2022), no que tange a influência do trabalho de Paulo Freire sobre os estudos dos letramentos e, conseqüentemente, posteriormente, sobre o(s) próprio(s) multiletramento(s). Monte Mór, Duboc e Ferraz (2022, p. 136) sublinham que há uma mudança nos paradigmas a respeito da alfabetização no Brasil, incentivada pelo trabalho de Freire, a partir desse processo de “conscientização” proposto por ele, ideia malvista durante o período de ditadura militar (1964-1985).

Possivelmente, de volta aos anos de 1960, Freire já se referia a uma percepção, interpretação e ação críticas na atividade de leitura. Sob a premissa de que educação sempre é uma prática política (Freire, 1983, 2001), o seu conhecido livro *Pedagogia do Oprimido* denunciou a educação bancária, se referindo a práticas educacionais/pedagógicas nas quais se supõe que os estudantes memorizem conteúdos enquanto o professor é quem determina o que é o conhecimento (Monte Mór; Duboc; Ferraz, 2022, p. 136 – tradução nossa).

Por conta do trabalho seminal de Freire, Monte Mór (2015), citada pelos autores, localiza-o em uma primeira geração dos estudos do que posteriormente ficaria conhecido como letramento no Brasil. Em seguida, segundo as

autoras e o autor (Monte Mór; Duboc; Ferraz, 2022), com o passar dos anos, em especial na década de 1980, um grupo de acadêmicos – citando alguns: Barton (1994); Gee (2000); Heath (1983); Street (1984, 1998) – retomam o debate sobre *literacy* (alfabetização) como uma prática ideológica e social, o que Freire já propunha anteriormente. Esse momento, então, é apoiado em uma segunda geração, quando no Brasil, inclusive, é cunhada a expressão letramento, nesse sentido de interligar tal processo a práticas sociais e ideológicas, em contraste com a tradicional alfabetização.

Para Monte Mór (2015), essa segunda geração dos estudos dos letramentos foi influente entre acadêmicos brasileiros em meio a um processo de redemocratização que acontecia no país. Nessa fase, reconhece-se no Brasil a palavra cunhada em português, letramento (Soares, 2003, 2009).

Assim como enfatizamos em outra ocasião (Duboc & Ferraz, 2020), “Os Novos Estudos dos Letramentos”, os quais questionavam a noção de autonomia da alfabetização no começo dos anos de 1980, foi, em seguida, traduzido para letramento no Brasil”. Dessa forma, se os Novos Estudos dos Letramentos contrastavam com a noção convencional de alfabetização, no Brasil, o termo letramento contrastava com o termo tradicional “alfabetização” (Monte Mór; Duboc; Ferraz, 2022, p. 136 – tradução nossa – grifos dos autores e nossos).

Novas orientações epistemológicas são requeridas em face de variadas transformações sociais (Monte Mór; Duboc; Ferraz, 2022), o que culmina em uma terceira geração dos estudos dos letramentos no Brasil mais recentemente. Preocupações relacionadas à multimodalidade nos usos contemporâneos da língua/linguagem ascendem nos anos de 1990, alçando discussões pertinentes ao que conhecemos como letramentos críticos. “Isso implica que uma determinada noção de letramento corresponde a determinadas noções de produção de conhecimento e de processos de construção de significados (críticidade) e de sujeitos se posicionando no mundo (cidadania)” (Monte Mór; Duboc; Ferraz, 2022, p. 136 – tradução nossa), sendo histórica e filosoficamente importantes. Os Multiletramentos, portanto, estão localizados, segundo as autoras, nessa terceira fase dos estudos dos letramentos, sobre os quais trataremos na seção a seguir.

ENTRE OS MULTILETRAMENTOS E O MULTILETRAMENTO ENGAJADO

De início, nos chama a atenção a proposta de uma pedagogia dos multiletramentos (ML), a qual tem sido abordada em orientações curriculares em âmbitos nacional e local. Tal pedagogia surge em meio a demandas destacadas por pesquisadores dos letramentos de trazerem para dentro dos muros da escola discussões até então insipientes em um formato tradicional de alfabetização. Além disso, o mundo se modificava diante da globalização e dos avanços

tecnológicos, bem como havia grandes transformações nas formas como os indivíduos liam e utilizavam a língua/linguagem. Por isso, em seu manifesto inicial, datado do ano de 1996, os ML apontam para dois “multis” (Rojo, 2012): o da multiplicidade de culturas e o da multiplicidade de linguagens.

Dessa forma, os letramentos, incluindo os ML, se configuram como um movimento/projeto educacional. Ferraz (2018, p. 74), nesses termos, nos inquietava com a seguinte pergunta: *Multiletramentos – Epistemologias, ontologias ou pedagogias? Ou isso tudo ao mesmo tempo?* Para o autor, os ML se baseiam na copresença afirmada em outras palavras por Rojo (2012) de “múltiplos canais de comunicação e mídia (multimodalidade) e o segundo repensa os letramentos com base nas diversidades culturais e linguísticas cada vez mais visíveis nas sociedades”. Epistemologicamente falando, os ML colocam em questão parâmetros sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas, “buscando problematizar a diversidade linguística e cultural por meio da pedagogia dos letramentos” (Ferraz, 2018, p. 74).

Já em termos ontológicos, os ML tomam como atitude o posicionamento crítico e subjetivo dos sujeitos, levando em conta contextos múltiplos e em constante movimento/transformação. Ferraz (2018, p. 75), citando Fortes (2017, p. 80), indica que a dimensão ontológica é primordial para os ML, pois as subjetividades dos(as) estudantes podem ser problematizadas a partir de uma dimensão subjetificadora da educação contemporânea, “na construção de seus saberes e na possibilidade de desidentificação dos mesmos com estruturas de ensino e de pensamento que não contemplem seus interesses (e cotidianos) e, mais ainda, sua complexidade”.

As dimensões ontoepistemológicas dos ML, conforme apresentamos, devem dialogar com suas proposições pedagógicas, principalmente quando os depreendemos como um projeto educacional crítico e inclusivo, que deve/pode se guiar pelo contexto de estudantes e professores(as) em suas diversidades. “[...] Os ML devem ser entendidos como epistemologias/ontologias e, nesse sentido, é a preparação do professor (suas leituras e entendimentos dos ML) que vai determinar se os ML são, inclusive, adequados para o seu contexto local” (Ferraz, 2018, p. 76).

Mais recentemente, Cope e Kalantzis (2023) atualizam a discussão a respeito da pedagogia dos ML com vistas para uma justiça educacional. Os autores revisitam, após pouco mais de duas décadas, o manifesto de 1996 do Grupo de Nova Londres, o qual propunha uma educação com objetivos de justiça social. É revista, nesse caso, a abordagem do texto original sobre multimodalidade para uma outra terminologia e conceito, o de multiformes. Dessa forma, os dois “multis” dos multiletramentos (Cope; Kalantzis, 2023), na versão revisitada, apontam para uma perspectiva multissituacional (compreendendo diferenças simbólicas, incorporadas e materiais) e multiforme (compreendendo diferentes formas em transposição: texto, imagem, espaço, objeto, corpo, som

e discurso/fala). Os ML, na proposta de Cope e Kalantzis (2022), devem levar em consideração cada vez mais a vida e o contexto dos sujeitos, ampliando o raio de discussões onto-epistemológicas, além de incluírem novas linguagens.

Nessa sequência de atualizações dos estudos dos Multiletramentos, o conceito de Multiletramento Engajado, desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa Linguagem em Atividade no Contexto Escolar (LACE), da PUC-SP, surge da necessidade de um profundo engajamento com a realidade vivida e da compreensão da educação como um agente transformador desse contexto. De acordo com Fernanda Liberali (2022), o Multiletramento Engajado está ancorado nas tradições freirianas e vygotskianas, cuja pedra fundamental é a de que a realidade é o ponto de partida e de chegada de todo trabalho educacional.

Nesse sentido, ancorada em Ailton Krenak, Liberali (2022, p. 134) aponta que “a perspectiva de uma vida vivida em plenitude (KRENAK, 2020) indica a necessidade de que essas vivências sejam recapturadas, expandidas, aprofundadas, reestruturadas por meios de saberes múltiplos de fontes distintas, representados das mais diferentes formas para que possam ampliar o patrimônio de vivências dos sujeitos”. O Multiletramento Engajado, nesse sentido, busca possibilitar que os sujeitos façam escolhas críticas sobre como ser, agir, pensar, sentir e aprender, visando a um bem viver coletivo (Liberali, 2022). Em seguida, a autora se inspira nas propostas de “imersão, emersão, inserção” de Paulo Freire, sobre as quais discorreremos a seguir, seguindo o nosso diálogo com Liberali (2022).

A *Imersão na Realidade*, inspirada na prática situada do NLG, envolve capturar a realidade e engajar os aprendizes em vivências de atividades humanas no espaço escolar. Essa ação pedagógica permite o mergulho em problemas da vida concreta dos alunos, propiciando a exposição e o trabalho com dados concretos frequentemente não problematizados. A imersão na realidade incorpora a investigação das necessidades dos participantes e utiliza tanto dados quanto a performance de situações cotidianas. O processo de imersão, alinhado à perspectiva freiriana e ao acesso aos saberes da vida cotidiana segundo Vygotsky, estabelece uma conexão entre os temas disciplinares e as experiências dos alunos. O entrelace, facilitado pelo brincar, permite uma experimentação vicária da vida, promovendo a compreensão de significados por meio de situações diversas. Os participantes percebem a relação entre a escola e suas vidas, reconhecendo a importância do aprendizado para sua existência no mundo.

A *Imersão na Realidade*, baseada na *prática situada* do *New London Group* (NLG), consiste em retratar a realidade e envolver estudantes em experiências práticas das atividades humanas dentro do ambiente escolar. Essa perspectiva pedagógica possibilita que aprendizes se envolvam em situações concretas relacionadas aos desafios da vida cotidiana, permitindo a exposição e o trabalho com situações muitas vezes negligenciadas. A imersão na realida-

de inclui a análise das necessidades dos(as) participantes, munindo-se, paralelamente, de dados coerentes com o que está se entrando em contato. Nesse sentido, o processo de imersão, em sintonia com a abordagem de Paulo Freire e com o acesso aos saberes da vida cotidiana, segundo Vygotsky, estabelece uma ligação entre os conteúdos das disciplinas e as experiências dos alunos (Liberali, 2022). Há, ainda segundo a autora, o envolvimento desses aspectos com um trabalho lúdico, que envolve o brincar, a partir do qual os(as) estudantes passam a perceber a relação entre a escola e suas vidas, reconhecendo a importância do aprendizado para sua relação com o mundo.

Na sequência, Liberali (2022) aponta para um outro gesto pedagógico do Multiletramento Engajado: a *Construção Crítica de Generalizações*. Ligada à conscientização e emersão histórica de Freire e também ao enquadramento crítico proposto pelo *New London Group* (NLG), propõe-se: “[...] considerar aspectos tais como: questões sobre o quê, como, por que das ações por várias fontes e modos de organizar a compreensão de determinada situação, fenômeno ou experiência” (Liberali, 2022, p. 135). Sendo assim, essa conexão entre experiências imediatas e situações sociais mais amplas leva à discussão de valores e formas de intervenção para a transformação das realidades.

Por fim, Liberali (2022) destaca um último gesto importante, o da *Produção de Mudança Social*. Com a percepção de tornar os participantes agentes de sua história, propõe a reflexão, construção de possibilidades e implementação de ações concretas de transformação. Essa ação coloca os(as) estudantes como protagonistas de mudanças radicais, aprendendo a lançar mão de recursos construídos no desenrolar dos projetos, algo que compõe e está interligado, como afirma a autora, com seu patrimônio de vivências. Liberali (2022, p. 135) complementa que “No brincar, experimentam, não apenas cognitivamente, mas afetivamente, possibilidades de ser, sentir, pensar, agir. Os participantes se tornam implicados na mudança da realidade que vivem. Os saberes passam a se tornar instrumentos/recursos de agir”. Ou seja, os saberes se convertem em instrumentos e recursos de ação, promovendo uma educação cada vez mais engajada com a transformação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destacamos, nas leituras que propomos neste trabalho, a importância do diálogo e da palavra na educação, com ênfase à abordagem de Paulo Freire como fundamental para uma educação propositiva e crítica. A ideia freireana de diálogo e palavra ornou uma proposta de revisão educacional que tem como elementos centrais a conscientização e a transformação social, ressaltando a relevância da práxis como ação e reflexão de maneira indissociável. Assim, a relação entre a palavra, o diálogo e a práxis é pautada em uma percepção de que a existência humana não pode/deve ser muda e silenciosa, mas,

por outro lado, deve se potencializar em uma interação constante entre agir e refletir. A educação, nesse contexto, é vista como uma prática corajosa que propõe uma reflexão para além de formatos engessados, promovendo, ademais, a conscientização e a libertação de oprimidos (Freire, 2018).

Também se fez mister sublinhar a influência de Paulo Freire sobre os estudos dos letramentos, seção na qual sublinhamos a mudança de paradigmas na alfabetização no Brasil e as fases que são possíveis observar dos estudos dos letramentos. As fases, no entanto, não nos parecem formas estanques ou necessariamente conflitantes, pois podem coexistir; ou seja, há a disputa e/ou a convivência de diversas perspectivas de letramentos, desde a primeira geração até a ênfase nos multiletramentos e, mais especificamente aqui neste trabalho, sobre o Multiletramento Engajado.

Dessa forma, o Multiletramento Engajado encara a imersão na realidade, da construção crítica de generalizações e da produção de mudança social como gestos pedagógicos fundamentais. A discussão, então, sobre as dimensões ontoepistemológicas dos Multiletramentos e a necessidade de uma abordagem pedagógica crítica, inclusiva e contextualizada são ressaltadas como elementos-chave para uma educação comprometida com a transformação social. A confluência, por fim, entre as propostas de Freire e o Multiletramento Engajado, destaca a importância de uma educação que promova o diálogo, a conscientização e a ação coletiva na busca por uma sociedade mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

- BISPO DOS SANTOS, A. *A terra dá, a terra quer*. São Paulo: Ubu Editora, 2023.
- CERTEAU, Michel de. *La toma de la palabra y otros escritos políticos*. Trad. Alejandro Pescador. Santa Fé: Universidade Iberoamericana, 1995.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. *Towards Education Justice: A Pedagogy of Multiliteracies, Revisited*. Disponível em: <https://cgscholar.com/community/community_profiles/new-learning/community_updates/151465>. Acesso em: 30 nov 2023.
- FERRAZ, Daniel. Multiletramentos: epistemologias, ontologias ou pedagogias? Ou tudo isso ao mesmo tempo? In: GUALBERTO, Clarisse Lage; PIMENTA, Sônia Maria de Oliveira; SANTOS, Záira Bomfante (Orgs.). *Multimodalidade e ensino: múltiplas perspectivas*. São Paulo: Pimenta Cultural, p. 62-87, 2018.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 14 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

KOHAN, Walter Omar. *Paulo Freire: um menino de 100 anos*. Rio de Janeiro: NEFI, 2021.

KRENAK, A. *Caminhos para a cultura do Bem Viver*. Organização Bruno Maia. *Cultura do bem viver*, 2020. Disponível em: <<https://www.biodiversidadla.org/Recomendamos/Caminhos-para-a-cultura-do-Bem-Viver>>. Acesso em: 10 mar 2024.

LIBERALI, Fernanda Coelho. Multiletramento engajado para a prática do bem viver. *Linguagem em (Dis)curso* – LemD, Tubarão, SC, v. 22, n. 1, p. 125-145, jan./abr. 2022.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario. Educação linguística: repensando conceitos de língua e linguagem. In: FERRAZ, D.; KAWACHI-FURLAN, C. (Orgs.). *Bate-papo com educadores linguísticos: letramentos, formação docente e criticidade*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019. p. 244-258.

MONTE MÓR, W. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (org.). *Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 31-50.

MACIEL, R. F. Learning by design: Reconstructing knowledge processes in teaching and learning practices. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.). *A pedagogy of multiliteracies*. Londres: Palgrave Macmillan, 2015, p. 186–209.

MONTE MÓR, W.; DUBOC, A. P.; FERRAZ, D. Critical Literacies Made In Brazil. In: PANDYA, Jessica Zacher; MORA, Raúl Alberto; ALFORD, Jennifer Helen; GOLDEN, Noah Asher; ROOCK, Roberto Santiago. *The Handbook of Critical Literacies*. Nova Iorque: Routledge – Taylor & Francis Group, 2022.

RODRÍGUEZ, Lidia Mercedes. *Paulo Freire. Una biografía intelectual: Surgimiento y maduración de lá pedagogía del oprimido*. 1ª ed. Buenos Aires: Colihue, 2015.

SILVEIRA, Paulo. *Paulo Freire e Steve Biko*. Disponível em: <<https://aterraeredonda.com.br/paulo-freire-e-steve-biko/>>. Acesso em: 04 jun 2024.

SOARES, M. *Alfabetização e letramento: caderno do professor*. Org. Magda Becker Soares; Antônio Augusto Gomes Batista. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

A educação antirracista e o letramento racial crítico: uma travessia essencial para educadores

Jéssika Aparecida Santachiara Nascimento Santos

INTRODUÇÃO: ENCHER-SE DE SONHOS

A professora doutora e comunicadora Bárbara Carine (2023) destaca em seu livro *Como ser um educador antirracista* que o educador precisa ter um sonho por trás de todo ato pedagógico. O sonho descrito pela professora não deve ser visto como algo romantizado e descolado da realidade ou aliado à noção de missão e de heroísmo, que estereotipa o papel do professor, deve-se olhar para o sonho como algo que impulsiona a mudança.

A partir desse desejo pela transformação, nasce este estudo que delinea um sonho no qual uma educação transgressora esteja ao alcance de todos. Por outro lado, hoje no Brasil, vemos a contramão deste sonho, especialmente a educação pública, que sofre com um processo sistêmico de precarização. O novo ensino médio, representante do neoliberalismo educacional, se torna mais uma forma de afastar os alunos de baixa renda do ensino público gratuito de excelência e aproximá-los aos cartéis e conglomerados educacionais.

Enquanto as escolas privadas de elite oferecem um ensino de qualidade, onde os itinerários formativos existem sem interferir no currículo base comum. Uma construção que permite aos estudantes adquirirem ou ao menos terem acesso às competências e às habilidades necessárias para realizarem não só o vestibular, como também para construir leituras de mundo críticas. Já os alunos das escolas públicas passam o ensino médio em itinerários com pouco impacto em suas vivências, em que matérias eletivas são dadas por educadores que não possuem a formação ou expertise para ministrá-las.

O vestibular, considerado como uma prática segregadora e alienante, torna-se um sonho ainda mais distante com as recentes mudanças no ensino médio. A cada ano, observamos uma diminuição nos números de inscritos nos maiores exames do país. Em 2023, o Enem registrou um leve aumento, contando com 3,9 milhões de inscrições, oferecendo uma pequena esperança após o pior índice de inscritos em 2022, quando o exame contava com apenas 3,4 milhões¹.

Dados do INEP indicam que o aumento expressivo nas inscrições do exame coincide com o período da implementação de políticas públicas, como o ProUni em 2004 e o SISU em 2010. Ambas as ações foram implementadas durante as gestões de Fernando Haddad como ministro da educação, nos governos I e II do presidente Lula. Tais iniciativas foram essenciais para o engajamen-

1 Até 2016 os índices de inscrição do ENEM atingiam o recorde de oito milhões de estudantes.

to dos estudantes e para a promoção do ensino de qualidade para todos. Esses programas apesar de transformarem a realidade do ensino superior brasileiro não contiveram o avanço do neoliberalismo educacional. Portanto, o sonho do ensino superior de qualidade para todos se torna cada vez mais distante para alunos de escolas públicas, principalmente para estudantes pretos, pardos e indígenas.

De acordo com os dados do Censo Escolar de 2022 no Brasil, há mais de 47,3 milhões de estudantes nas escolas públicas (nos níveis federal, estadual e municipal) e nas escolas privadas. Alunos pertencentes às escolas públicas somam mais de 41 milhões, destaca-se que deste grupo 8,7 milhões de estudantes se consideram brancos, já os alunos que se consideram pretos, pardos e indígenas totalizam 16,7 milhões. Logo, o número de pretos, pardos e indígenas é quase o dobro de brancos nas escolas da rede pública. Todavia os currículos ainda são eurocêntricos e não abordam a promoção de um Letramento Racial Crítico aos estudantes, portanto não seguem a demanda estabelecida pelo perfil de seu público. Afinal, como oferecer uma educação em que os alunos se engajem se eles não se reconhecem naquilo que é ensinado? Dessa forma, ao desconsiderar medidas para promoção da diversidade, do plurilinguismo, da deconialidade e de práticas antirracistas, os currículos acabam fortalecendo dinâmicas racistas que estruturam e representam o corpus social de nosso país.

A construção de um projeto de educação eurocêntrico não apenas reflete uma falta de representatividade no currículo, mas principalmente no abismo educacional entre os estudantes brancos e pretos, pardos e indígenas. Com base no cruzamento de dados do Censo Escolar de 2010 e da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNADc) entre os anos de 2012 e 2019, o Centro de Estudos e Dados sobre Desigualdades Raciais (Cedra) revelou que ainda há uma grande distância entre pessoas brancas e negras. De acordo com a pesquisa, jovens negras de 15 a 19 anos com o Ensino Fundamental incompleto são quase o dobro das brancas. Sendo as mulheres negras com 24,1% e as brancas com 13,9%, também se repete entre jovens negros e brancos entre 15 e 19 anos, a média entre homens negros era de 34,3%, já entre os brancos era 20,7%.

A desigualdade no acesso à educação segue se intensificando no ensino superior, apesar dos avanços conquistados com as políticas afirmativas entre 2016 e 2019, e homens brancos de 18 a 24 anos continuam sendo o dobro de matriculados no Ensino Superior em relação aos negros. A média entre homens brancos era de 24,1%, já entre os negros 12,1%. Para as mulheres na mesma faixa etária, o mesmo ocorre, uma vez que 29,2% das mulheres brancas estão matriculadas em universidades; em contrapartida as mulheres negras chegam apenas a 16,2%.

Segundo a PNAD Educação divulgado em junho de 2023, pela primeira vez desde 2016 a proporção de universitários pretos e pardos caiu em rela-

ção aos brancos; em 2016, 45,9% dos universitários eram negros e pardos, em 2019 subiu para 49%, já em 2022 o dado aponta 48,3% destacando uma queda. Um resultado que se revela como fruto das desigualdades agravadas com a pandemia de Covid19 aliada a uma gestão que tinha como projeto desencorajar o acesso ao ensino superior.

A disparidade entre os números de alunos brancos em escolas privadas e alunos pretos, pardos e indígenas também é grande. Atualmente, segundo o Censo Escolar 2022, 3,9 milhões de estudantes brancos estão matriculados na rede privada; em contrapartida a soma de alunos pretos, pardos e indígenas chega a 2,2 milhões de estudantes, um número muito inferior quando comparado ao de alunos brancos. Além disso, nas escolas privadas de elite, com mensalidades acima de 5 salários-mínimos, a porcentagem de alunos pretos e pardos não atinge 10%, como aponta o levantamento do Geema (Grupo de Estudos Multidisciplinares de Ação Afirmativa) a partir do Censo Escolar 2020.

A desigualdade não se restringe apenas ao número de alunos matriculados em redes privadas de ensino, outro dado que salienta é a formação docente. Voltando aos dados levantados pelo Cedra entre 2010 e 2019, encontra-se o seguinte resultado no período compreendido entre 2013 e 2019: constatou-se que somente 33,2% dos professores atuantes no ensino fundamental em escolas predominantemente frequentadas por estudantes negros possuíam formação adequada, ou seja, tinham graduação em licenciatura ou equivalente na disciplina que lecionavam. Em contraste, nas instituições de ensino com a maioria dos alunos brancos, esse percentual atingiu quase o dobro, alcançando 62,2%. Logo, com uma formação deficitária, como podemos esperar que os professores consigam promover discussões para formação de um Letramento Racial Crítico?

Em suma, revela-se cada vez mais essencial a construção de um projeto educacional que aborde o Letramento Racial e perpetue práticas antirracistas para a conscientização da população, em especial, de alunos de escolas públicas. Embora a Lei 10639/03 tenha sido aprovada há mais de vinte anos, para alterar a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e incluir no currículo a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira nas escolas públicas e privadas com o intuito de desconstruir estereótipos e desfazer preconceitos, isso ainda não é o suficiente.

Dessa maneira, o panorama da educação brasileira é pautado pelo racismo estrutural². Diante dessa realidade cabe aos educadores, de acordo com Paulo Freire- o patrono da educação brasileira-, pensar o *certo* a fim promover estratégias de resistência e de luta a esse problema:

2 Racismo estrutural: De acordo com Silvio de Almeida (2020), o racismo estrutural é quando a segregação racial está consolidada na sociedade, privilegiando, no caso, as pessoas brancas em detrimento das pessoas pretas e pardas. Além disso, segundo o autor, o racismo se torna um produto da estrutura social, ou seja, as relações políticas, econômicas e familiares se estruturam contaminadas com o racismo. Logo, o racismo é a regra geral, em nossa sociedade não reproduzir o racismo é ser exceção.

A grande tarefa do sujeito que pensa certo não é transferir, depositar, oferecer, doar ao outro, tomado como paciente de seu pensar a inteligibilidade das coisas, dos fatos, dos conceitos. A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de entender, desafiar o educando com quem se comunica, a quem se comunica, a produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há inteligibilidade que não seja comunicação e a intercomunicação que não se funde na dialogicidade. O pensar certo, por isso, é dialógico e não polêmico. (Freire, Paulo.1996 [2017], p. 39)

Para tanto, os educadores devem apresentar aos seus estudantes um percurso que permita o Letramento Racial com objetivo de promover a reflexão para que os estudantes negros e indígenas reconheçam suas potencialidades e adotem uma perspectiva decolonial, protagonizando a luta de equidade racial, e para que os estudantes brancos também possam compreender os privilégios da branquitude, tornando-se aliados na luta antirracista.

O sonho desse ato pedagógico só ganha fronteiras de realização a partir da promoção de um ensino que seja antirracista em suas práticas pedagógicas, seja na construção do currículo, seja na formação do corpo docente, seja na adoção de um calendário que não se centralize apenas em datas cristãs, mas destaque também datas que contemplem as religiões de matriz africana e indígenas. É necessária a existência de uma pedagogia engajada que seja instrumento do ensino da transgressão como pautado por Bell Hooks.

Deste modo, este texto tem como objetivo promover a reflexão sobre as teorias que constroem a ideia de Letramento Racial Crítico e como esse diálogo pode ser abordado no currículo comum em Língua Portuguesa. Ademais, também se visa discutir sobre a necessidade do protagonismo das autoras afro-brasileiras no currículo de Língua Portuguesa a fim de discutir e contextualizar o racismo genderizado³.

LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO: O CAMINHO

Há poucos registros na história da educação brasileira sobre as experiências educativas dos negros e dos indígenas (Cruz, 2005), não se sabe sobre a alfabetização, sobre as lutas para alcançar o direito à educação oficial. Esse processo de apagamento traz marcas da constante exclusão sofrida pelos povos originários e pelos afro-brasileiros⁴. O Decreto nº 1.131, de 17 de fevereiro

3 O racismo genderizado, para Grada Kilomba (2008), é pautado na interseccionalidade em que a condição de mulher e de mulher negra não é analisada de maneira sobreposta, mas a partir da interseccionalidade.

4 No livro *A história da educação dos negros no Brasil* (2016), organizado por Marcus Vinicius Fonseca e Surya Aaronovich Pombo de Barros, é possível compreender melhor a situação. Marcus Vinicius Fonseca, no artigo "A população negra no ensino e na pesquisa em História da Educação no Brasil", discorre que não é possível afirmar que em todo o país os processos de segregação na educação eram iguais. O estado do Rio Grande do Sul, durante o final do século XIX, proibia o total acesso dos negros à educação, mas Minas Gerais proibia apenas a escravos, uma vez que crianças que nasceram livres podiam frequentar. Logo, Marcus Vinicius Fonseca destaca que não é possível a generalização de que os negros não foram às escolas durante o século XIX.

de 1854, proibia que os negros frequentassem a escola, já o no Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, permitia a matrícula escolar para negros apenas no período noturno. Em adjacência, os indígenas tinham sua educação condicionada à catequização, que possuía como principal objetivo a evangelização e a transformação do povo indígena em mão de obra escravizada.

Dessa forma, o ensino da história e da cultura africana e indígena se torna uma tentativa de reparação e de conscientização após séculos de discriminação e de silenciamento. Os estudantes brasileiros precisam conhecer a história da formação de seu país e, conseqüentemente, os processos de segregação ocorridos desde o período da colonização que refletidos em nossa sociedade continuam a promover a exclusão e a marginalização dos negros e dos indígenas. Em vista disso, professores/educadores/profissionais da educação precisam ter acesso a formações que permitam a construção desse conhecimento para que seja possível a aplicação da teoria e a práxis.

Mas antes é necessário compreender o conceito de Letramento Racial Crítico. Para tanto, neste estudo faremos uma passagem pelas principais definições de Letramento Racial e Letramento Racial Crítico. Primeiro, partimos do manual de *Educação para as relações étnico-raciais* e pela *semana da consciência negra* organizados pela Secretaria de Educação do Ceará:

Letramento Racial é a habilidade de saber ler e escrever de acordo com o contexto das práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita que, para além da compreensão das funções da língua, remete às necessidades de entender os contextos dessas práticas e como os sujeitos serão afetados por essas experiências.

A primeira a cunhar o termo Letramento Racial (Racial Literacy) foi a antropóloga afro-americana France Winddance Twine. De acordo com Lia V. Schucman (2012), Winddance traz o Letramento Racial como caminho para a compreensão de como os sujeitos brancos mobilizam os privilégios da branquitude. Portanto, para Twine o sujeito branco precisa passar pelo processo de letramento para reconhecer e identificar seus privilégios a fim de que haja uma desconstrução da identidade branca. Twine também desenvolveu uma pesquisa etnográfica no Reino Unido de mais de sete anos, em que investigava relações interracialis, por conseguinte o papel do Letramento Racial na construção dessas relações. Dessa maneira, para Twine o conceito de Letramento racial se caracteriza como:

- (1) um reconhecimento do valor simbólico e material da branquitude;
- (2) definição do racismo como um problema social atual, em vez de um legado histórico;
- (3) um entendimento de que as identidades raciais são aprendidas

Tal afirmação também desconsidera todos os processos de luta e de resistência para alfabetização a partir de canais não oficiais.

e um resultado de práticas sociais; (4) a posse de gramática e um vocabulário racial que facilita a discussão de raça, racismo e antirracismo; (5) a capacidade de traduzir e interpretar os códigos e práticas racializadas de nossa sociedade e (6) uma análise das formas em que o racismo é mediado por desigualdades de classe, hierarquias de gênero e heteronormatividade. (Twine, 2006, p. 344, apud Schucman, 2012, p. 84)

Twine analisa o Letramento Racial dentro da branquitude em que os sujeitos por meio do processo de racialização têm a capacidade de analisar o racismo estrutural dentro da sociedade, principalmente para que as pessoas brancas possam se olhar representantes da branquitude e agentes do preconceito.

Entretanto, há outras concepções de Letramento Racial em circulação. Outra corrente de pensamento é a Teoria de Letramento Racial Crítica. Uma das principais intelectuais a introduzir essa teoria-analítica na educação é Gloria Ladson-Billings, professora do Departamento de Currículo e Ensino (Curriculum and Instruction), que em entrevista aos professores brasileiros Luís Armando Gandin, Júlio Emílio Diniz-Pereira, Álvaro Moreira Hypolito discorre sobre o conceito:

A teoria racial crítica oferece um questionamento do direito tradicional. O direito estadunidense é baseado em precedentes de casos judiciais. Além desse questionamento, buscam-se outras versões, histórias alternativas. Quando surge algo numa corte, ou em um dossiê judiciário neste país, o que temos é um simples “Esta é a história”. O que a teoria racial crítica diz: “Há uma outra história a ser contada”. Ela baseia-se fortemente na recuperação da história e da memória em oposição ao tradicional, empírico e estéril “Estes são os fatos”; “Isto foi o que aconteceu”. A teoria racial crítica também se baseia em uma combinação de disciplinas, não se limitando ao Direito. Na Educação, por exemplo, outras áreas do conhecimento, tais como Sociologia, Antropologia e uma variedade de outras disciplinas são usadas para analisar os fenômenos educacionais desde uma perspectiva crítica. Essas são as premissas básicas da teoria racial crítica. O que tentamos fazer no campo da educação foi partir da perspectiva de que raça é importante, mesmo que pouco teorizada, direitos de propriedade são, por assim dizer, o que sustentam a sociedade e, portanto, a intersecção entre raça e propriedade oferece um interessante objeto de estudo. Passamos a nos interessar por temas ligados à educação escolar. Se olharmos, por exemplo, para o currículo, ele é ‘racializado’, mas também é uma propriedade intelectual. Nas escolas pobres que atendem crianças não brancas a qualidade da propriedade intelectual é inferior à das crianças brancas de escolas de classe média. O financiamento é diferente. A própria infraestrutura oferecida às crianças das comunidades empobrecidas está em condições precárias. A metodologia é diferente. Nas escolas que atendem crianças pobres, negras e de outras minorias raciais, encontra-se um tipo de ensino ‘de cima para baixo’, muito autoritário, que apenas reforça o baixo status dessas crianças. Esse tipo de educação não constitui um empreendimento intelectual; procura-se manter o corpo dessas crianças sob controle, mantê-las quietas na sua carteira sem fazer perguntas, não criticando o sistema e apenas fazendo o que se ordena.

A Teoria Racial Crítica é introduzida na educação para que os estudantes consigam analisar o corpus social a partir de uma perspectiva interseccional, não se reduzindo apenas ao Letramento Racial indicado por Twine que visava à conceituação da branquitude aos sujeitos brancos, mas agora abarcando o todo e promovendo leituras interseccionais da sociedade às crianças e aos adolescentes, sobretudo para aqueles que pertencem às minorias.

Embora os primeiros estudos sobre a teoria racial crítica na educação tenham surgido nos Estados Unidos, diversos intelectuais brasileiros também se debruçaram na pesquisa do tema no contexto brasileiro. A pesquisadora Aparecida Jesus Ferreira é uma das principais intelectuais brasileira a estudar o Letramento Racial Crítico. Para Ferreira, o letramento se torna a possibilidade de uma nova construção de leitura de mundo:

Para termos uma sociedade mais justa e igualitária, temos que mobilizar todas as identidades, ou seja, a identidade racial branca e a identidade racial negra para refletir sobre raça, racismo e possíveis formas de letramento racial crítico e fazer um trabalho crítico no contexto escolar em todas as disciplinas do currículo escolar. Também é necessário trazer estas discussões para a área de línguas, pois a área de linguagem também é responsável por educar cidadãos que sejam críticos e reflexivos sobre como o racismo está estruturado na sociedade (Ferreira, 2015, p. 36)

Aparecida de Jesus Ferreira constrói um chamado para todos os educadores/professores a se engajarem na construção de um projeto de Letramento Racial Crítico para que possamos viver em uma sociedade onde a população não seja enganada com o mito da democracia racial, mas possa perceber o racismo estrutural e, a partir da reflexão, desconstrua os elementos que estruturam o racismo. Afinal, muitos professores perpetuam o racismo dentro de suas práticas, seja silenciando personalidades negras e indígenas dentro da construção de seus currículos e planejamentos, seja reproduzindo falas, as quais não conseguem analisar o racismo estrutural pela falta de conhecimento e de formação adequada. Apesar disso, há muitos educadores que se empenham na construção de uma pedagogia engajada e constroem uma formação autônoma e auto se letram dentro da teoria crítica racial. Sobre isso Bell Hooks destaca:

Em todas as instituições de ensino hoje há professores que responderam de modo construtivo à crítica aos preconceitos: mudaram o currículo e optaram por ensinar de maneira a honrar a diversidade de nosso mundo e dos estudantes. São corajosos esses professores que reconhecem que as salas de aula devem ser lugares onde a integridade é valorizada para que a educação como prática da liberdade se torne a norma, porque o mundo ao seu redor desvaloriza a integridade. Escolher manter padrões elevados para o engajamento e o desempenho pedagógico é uma forma de assegurar que a integridade prevalecerá. (Hooks, Bell, 1990-2000 [2020, p. 65])

No intuito de aprender a transgredir, o aprofundamento na Teoria Racial Crítica é essencial. A pesquisadora Aparecida de Jesus Freitas em seu livro *Letramento Racial Crítico Através de Narrativas autobiográficas: Com atividades reflexivas* (2019) apresenta um panorama histórico sobre o estudo do Letramento Racial Crítico. De acordo com a autora, em leitura de Milner e Howard (2013) e citando Solorzano (1997), há cinco princípios para a Teoria Racial Crítica, sendo o primeiro a intercentricidade de raça e racismo, em segundo o desafio à ideologia dominante, em terceiro o compromisso com a justiça social, em quarto a perspectiva interdisciplinar e em quinto e último a centralidade do conhecimento experiencial⁵. Para Aparecida de Jesus Ferreira (2019), em seu livro, o quinto princípio é o mais importante, já que a autora a partir de narrativas autobiográficas explica como as situações individuais auxiliam a interpretação das realidades, pois em cada uma dessas experiências encontramos a reprodução das dinâmicas sociais, sendo assim tornando possível analisar a construção do racismo estrutural.

A inserção de aulas que dialoguem com a Teoria Racial Crítica na educação básica e no ensino superior é essencial para que os estudantes compreendam a construção da nossa sociedade capitalista supremacista branca (Hooks, Bell), além dos privilégios da branquitude e a possibilidade de novas perspectivas de enfrentamento, como o próprio letramento racial e a decolonialidade. Esse currículo multicultural vai ao encontro do multiletramento engajado exposto por Fernanda Liberali (2022). Segundo a pesquisadora, são três ações que organizam as práticas: a imersão na realidade, construção crítica de generalizações e produção de mudança social.

Dentro da Teoria Crítica Racial, o contato com os depoimentos pode possibilitar aos alunos uma imersão na realidade, assim conjugando a Teoria Racial Crítica com o multiletramento engajado. Ademais, segundo Liberali, o mergulho na realidade apresenta desdobramentos concretos na vivência dos alunos:

A imersão na realidade envolve capturar a realidade e envolver os aprendizes no processo de mergulhar em vivências de atividades humanas como forma de experimentar com a vida no espaço escolar. Nessa ação pedagógica, os alunos têm a oportunidade de engajamento na realidade, que se realiza por estudo de problemas da vida concreta dos alunos. Esse movimento implica

5 Em leitura de Aparecida de Jesus Ferreira (2019) compreende-se que os princípios da Teoria Crítica Racial são organizados da seguinte maneira: o primeiro princípio é a **intercentricidade de raça e racismo**, em que ocorre a leitura do racismo de maneira internacional considerando o gênero, a classe social, a sexualidade, a linguagem e a cultura. Já o segundo princípio é o **desafio à ideologia dominante**, ou seja, a resistência às posturas que fortalecem a branquitude, como a meritocracia. O **compromisso com a justiça social** é a agenda para propor medidas ao acesso ao ensino superior e outras medidas construídas por políticas públicas; no Brasil as cotas raciais e sociais entraram como representante deste que é considerado o terceiro princípio. O quarto princípio é a **perspectiva interdisciplinar**, vista como a possibilidade de unir diversas áreas do conhecimento para analisar a construção do racismo estrutural. Por fim, a **centralidade do conhecimento experiencial** é a análise das experiências das pessoas de cor para compreensão e análise do racismo.

criar modos de expor e de trabalhar com dados concretos da realidade que são vividos, mas, muitas vezes, não são problematizados ou trabalhados. Nessa direção, essa imersão incorpora a investigação das necessidades dos participantes dos processos de ensino-aprendizagem e lança mão não só de dados como também da performance de situações de vida concreta. (Liberali, Fernanda. 2022, p. 134)

Em síntese, percebemos que o Letramento Racial Crítico, assim como o Letramento Racial e o Multiletramento engajado, se mostram indispensáveis para a promover a reflexão sobre o racismo estrutural e os possíveis enfrentamentos para essas situações no cotidiano. Afinal, se os estudantes não forem letrados racialmente poderão reproduzir racismo, ou ser vítimas de crimes, mas normalizarem o crime. Dessa forma, fortalecendo cada vez mais o privilégio da branquitude.

A IMERSÃO NA REALIDADE PELA LITERATURA

Nesta seção, voltaremos o nosso olhar para o currículo de Língua Portuguesa na educação básica e possíveis práticas para promoção do letramento racial aos estudantes dos anos finais do fundamental II e do ensino médio dentro da área de literatura. Para a construção do engajamento, os alunos precisam se reconhecer nos cursos, ou seja, se tornarem o centro, o sujeito das discussões propostas. Entretanto, enquanto for adotada uma perspectiva eurocêntrica, a distância entre os alunos e as aulas será cada vez maior. Ana Lúcia Silva Souza, estudiosa que cunhou o termo “letramento de reexistência”, destaca:

Para ser leitor, dentro de um processo em que a palavra escrita é europeia e responde às teorias racistas vigentes, é preciso embranquecer. As leituras de negros e mestiços, marcadamente influenciadas pela tradição oral desvalorizada, juntamente com seu corpo de descendência africana, não têm lugar, valor algum se comparadas aos valores da leitura e da escrita ensinados na escola, ou fora dela (Souza, 2011, p. 40)

Embora a BNCC exija um currículo multicultural que propicie aos professores a produção de aulas em que os alunos sejam letrados de maneira crítica, continua-se a reproduzir padrões coloniais, neoliberais e racistas. Os autores e repertórios mobilizados continuam sendo de pessoas brancas pertencentes à elite financeira e cultural que não são representativas da sociedade brasileira, como destacado por Silva (2011). Vale ressaltar que está se dizendo que os alunos não devem conhecer o cânone- devido ao processo de marginalização o cânone foi ocupado majoritariamente por pessoas brancas, com raras exceções-, mas não só. E, infelizmente, sabe-se hoje que, nas escolas públicas,

nem o cânone é apresentado. Os cursos são construídos a partir de recortes de texto, sem profundidade e objetividade teórica.⁶ O sucateamento da educação básica brasileira torna cada vez mais distante a construção de um repertório sociocultural que abarque diversas expressões literárias. Sabe-se que os alunos precisam desenvolver a capacidade de relacionar, comparar e analisar criticamente por meio da exposição de textos de diferentes gêneros, porém com a atual construção tal objetivo não será possível de desenvolvimento⁷.

Em vista disso, pensando em uma prática que aborde o Letramento Racial Crítico com enfoque na centralidade do conhecimento experiencial, discorre-se sobre a necessidade dos currículos serem protagonizados por mulheres negras. Como já mencionado, o percurso aqui proposto visa se centralizar na discussão do racismo genderizado (Kilomba, Grada) ao trazer as mulheres negras ao protagonismo na construção do currículo, sobretudo quando consideramos a condição da mulher negra na sociedade brasileira.

Grada Kilomba (2008), em *Memórias da plantação: episódios de racismo e cotidiano*, discorre sobre o racismo genderizado, termo que melhor descreve o que as mulheres negras vivenciam no cotidiano. Para ilustrar esse conceito, Grada Kilomba (2019) apresenta sua experiência: ainda uma menina pré-adolescente após uma consulta é convidada pelo médico que a atendeu para viajar com ele e sua família na condição de empregada doméstica. Depois desse episódio Grada Kilomba reflete sobre os papéis ocupados por ela e pelo médico: “Essa cena, no entanto, acontece nos âmbitos tanto da diferença racial quanto da de gênero, já que o médico não é apenas homem; ele é um homem branco e eu não sou apenas uma menina, mas uma menina negra” (2008 [2019, p. 94]).

Nesse sentido, a ideia de racismo genderizado está ligada às opressões sofridas simultaneamente, ou seja, o racismo e o sexismo. Dessa maneira, a interseccionalidade permite que sejam produzidas circunstâncias específicas de opressão para as mulheres negras, dentro delas o trabalho doméstico funciona como uma memória que reproduz uma estrutura ultrapassada e reacionária, como destacado pela memória de Grada Kilomba. A veiculação dessa experiência também vai ao encontro do princípio da Teoria Crítica Racial que valoriza as vivências como dados analíticos e promotores de reflexão, para tanto já é possível verificar a potência da leitura de uma experiência como a de Grada Kilomba nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio, uma vez que em sua memória há a descrição do racismo estrutural e o papel da branquitude

6 Os livros como material didático para as escolas públicas são oferecidos pelo Ministério da Educação a partir do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE) e do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), e os programas contemplam todas as escolas públicas do país. Todavia, a Secretaria de Educação de São Paulo afirmou que a partir de 2024 não irá mais aderir ao PNLD, adotando um material próprio e 100% digital. Apesar da SEEDUC de São Paulo ter voltado atrás, os materiais digitais já liberados em setembro de 2023 continuam erros crassos de história, língua portuguesa e geografia. Demonstrando um projeto que visa ainda mais à precarização do ensino nas escolas públicas paulistas.

7 Tais verbos foram retirados da taxonomia de Bloom e representam os maiores níveis de cognição aplicados à educação.

na perpetuação do racismo, e a partir da experiência cotidiana aproximamos o aluno do texto e de suas vivências. Essa narrativa, pode ser lida para diferentes públicos, pois os papéis expostos podem ser ocupados por todos.

Em concomitância ao projeto de ler narrativas autobiográficas, é necessário também contextualizar para os alunos a condição da mulher como escritora não só no Brasil, mas também no mundo. Destacando os processos de apagamento e de silenciamento vivenciados ao longo da história da literatura, seja a partir de uso de pseudônimos ou até mesmo trazendo casos de mulheres que foram censuradas e perseguidas por escreverem. O professor também pode explorar, com o intuito de aumentar o repertório de seu aluno, o campo das artes plásticas e inserir a discussão do papel das mulheres nesse ramo.

Compreende-se que o processo de legitimação do discurso feminino ainda é construído todos os dias, afinal dialogicamente são encontradas resistências a cada avanço que é permitido. Por outro lado, para as mulheres negras a oposição ainda é maior, já que é demarcada pelo gênero, raça e muitas vezes pela classe. Quando se apresenta aos estudantes autoras negras não se pode ignorar a interseccionalidade, logo é essencial apresentar o contexto gerado pelo racismo genderizado. Afinal o racismo, o gênero e a classe social não se sobrepõem, mas formam situações específicas de opressão, vivenciadas apenas pelas mulheres negras, não podendo ser comparada ao que vivem os homens negros ou mulheres brancas. Para uma construção de uma aula ou de uma sequência didática como essa é necessária uma formação adequada, exigindo cada vez mais que os cursos de licenciatura sejam construídos a fim de suprirem essas demandas, enquanto a educação básica não consegue dis-cuti-la.

Dentro da sala de aula, também é indispensável discutir como as vivências de mulheres negras e brancas são díspares para que os alunos não caiam no lugar comum do feminismo liberal. As mulheres negras sempre viveram em uma dupla ou tripla jornada e muitas vezes sendo mão de obra barata para mulheres brancas, promovendo que as mulheres negras e sua relação com o trabalho doméstico sejam sempre vistas em uma posição de inferioridade, algo que ainda é muito presente no Brasil. Dados da Pnad Contínua, do IBGE, revelam que entre o 4º trimestre de 2019 e o 4º trimestre de 2021, 92% dos trabalhadores domésticos eram representados por mulheres, das quais 65% são mulheres negras. Assim o Brasil se constrói como uma sociedade capitalista, patriarcalista e supremacista branca (Hooks, Bell) que não superou o seu passado colonial.

Tais fatos demonstram que a divisão do trabalho doméstico é uma herança do período escravocrata, sobretudo no Brasil. Para tanto, Lélia Gonzalez (2020) estabelece paralelos do Brasil colonial e do Brasil contemporâneo.

Nossa situação atual não é muito diferente daquela vivida por nossas antepassadas: afinal, a trabalhadora rural de hoje não difere tanto da “escrava do eito” de ontem; a empregada doméstica não é muito diferente da “mucama” de ontem; o mesmo poderia se dizer da vendedora ambulante, da “joaninha”, da servente ou da trocadora de ônibus de hoje e da “escrava de ganho” de ontem. (GONZALEZ, 2020, p. 217)

Em vista disso, o legado da escravidão no Brasil permanece diariamente na vida dos afro-brasileiros, as mulheres negras continuam subjugadas às posições inferiores, Lélia Gonzalez (2020) completa sua explanação citada acima destacando que a mulher negra não é o perfil ideal para muitos empregadores, já que não representa boa aparência de acordo com uma ideologia racista e excludente. Em conformidade, Patricia Hill Collins (1990) chama atenção para o fato de que na história estadunidense as mulheres negras já na infância eram preparadas para servir, para serem domésticas, dessa forma as relações já eram moldadas para produzirem padrões, porém essa condição não significa desistência, mas, no caso, uma garantia de sobrevivência.

Tendo em vista a segregação estabelecida na sociedade brasileira em relação às mulheres negras que não se restringe só no trabalho, como também na saúde, na violência e na educação, o protagonismo dessas autoras nos currículos de língua portuguesa é fundamental para o Letramento Crítico Racial. A professora e pesquisadora Miriam Alves expõe essa urgência ao destacar o papel da literatura de autoria feminina produzida por mulheres afro-brasileira:

Os textos destas escritoras afrodescendentes revelam vários contornos de uma face-mulher ocultada, e a visibilidade dos rostos-vida é desenhada nas falas da existência. Ao assumir sua voz-mulher, as escritoras afro-brasileiras ampliam o significado da escrita feminina brasileira, revelando uma identidade-mulher que não é mais o “outro” dos discursos. Afirmam uma identidade-mulher-negra que revela que sempre esteve lá, no “lugar do silêncio”, dentro do outro silêncio-mulher-branca, na singularidade e na subjetividade da experiência única de ser mulher negra no Brasil, que, em seus vários aspectos, é contemplada pela criação dos textos literários, enfocando os mais diferentes aspectos, expondo a complexidade que reveste o ser Mulher na sociedade brasileira. (Alves, 2010, p. 186)

Não é possível apresentar e discutir sobre literatura brasileira com alunos, falar sobre o Brasil, sem passar pelo texto de autoria feminina de escritoras afrodescendentes. Autoras como Maria Firmina dos Reis, Ruth Guimarães, Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo, Miriam Alves, Esmeralda Ribeiro, Lia Vieira, Eliana Alves, Cruz, Sonia Fátima da Conceição, Djamila Ribeiro, Geni Guimarães, Natasha Felix, entre tantas outras autoras que transgridem, permitem pela literatura a nós, professores, a construção de uma pedagogia engajada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto discutiu sobre o Letramento Racial Crítico e a necessidade de inserção dessas práticas nos currículos de ensino, não só em Língua Portuguesa, mas também em todas as disciplinas, já que por meio do Letramento Racial Crítico é possível que os alunos compreendam os processos sistêmicos de racismo existentes em nossa sociedade e assim possam agir contra essas violências.

Quando se compreende que as “micro” realidades produzidas pelas escolas refletem realidades constituídas pelo racismo estrutural, como o debate trazido por Cisele Ortiz (2007) que mostra a reprodução do racismo no momento que as crianças utilizam as características físicas, e expressões de baixo calão para se referir a crianças negras, como também Eliane Cavalleiro (2000) destaca que muitos professores se silenciam diante de práticas racistas, contribuindo para a formação de crianças racistas, quando na verdade luta-se pelo contrário.

Embora as pesquisas das autoras Cisele Ortiz e Eliane Cavalleiro datem da primeira década do século XXI, ainda se encontram essas situações em escolas públicas e privadas de todo o país. Na discussão travada ao longo deste estudo se torna claro que as leis existentes que garantem o ensino da história africana ou a BNCC que impõe a necessidade de inserção da narrativa dos povos originários em contraposição aos europeus, sobretudo nas aulas de história, não se tornam suficientes, sendo que não é garantido que esse conhecimento seja propagado da maneira adequada pelos professores.

Os constantes processos de precarização e sucateamento da educação brasileira, seja na educação básica ou no ensino superior, parecem institucionalizar que cabe apenas aos professores individualmente que busquem se informarem e compreenderem práticas como o Letramento Racial, Multiculturalismo, Translinguagem e Decolonialismo. Mas será que os educadores já massacrados por essa sociedade que legitima apenas prazos e pontuações terão fôlego para desempenharem por si só a luta antirracista? Em uma sociedade que fortalece cartéis educacionais que abocanham cada vez mais a formação de professores no Brasil. Cabe a nós esperar (como diz Paulo Freire) e propagar o sonho da pedagogia engajada que tem como resultado a liberdade. Desse modo, urge o uso de um imperativo: Acredita!

REFERÊNCIAS

ALVES, Mirian. A literatura negra feminina no Brasil – pensando a existência. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, [S. l.], v. 1, n. 3, p. 181–190, 2011. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/>

view/280. Acesso em: 14 dez. 2023.

AGÊNCIA GOV. Presidente Lula comemora crescimento do número de inscritos no Enem. Agência Gov. Disponível em: <https://agenciagov.etc.com.br/noticias/202311/presidente-lula-comemora-crescimento-do-numero-de-inscritos-noenem>. Acesso em 14 dez 2023.

CARINE, Bárbara. Como ser um educador antirracista. São Paulo: Planeta, 2023.

CAVALLEIRO, Eliane. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2000.

COLLINS, Patricia Hill. Pensamento Feminista Negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. Tradução Jamille Pinheiro Dias. 1ª edição. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019. 495 p.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história dos negros. In ROMÃO, Jeruse (org.). História da Educação do Negro e Outras Histórias. Brasília-DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. (p.21-33)

DIEESE. Trabalho Doméstico no Brasil: 2019-2021 São Paulo: DIEESE, 2022. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/infografico/2022/trabalhoDomestico.html>. Acesso em: 14 dez. 2022

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Narrativas Autobiográficas de Professoras/es de Línguas na Universidade: Letramento Racial Crítico e Teoria Racial Crítica.. In: Aparecida de Jesus Ferreira. (Org.). *Narrativas Autobiográficas de Identidades Sociais de Raça, Gênero, Sexualidade e Classe em Estudos da Linguagem*. Campinas: Pontes Editores, 2015, v. 1, p. 127-160.

GANDIN, L. A.; DINIZ-PEREIRA, J. E.; HYPOLITO, Á. M. Para além de uma educação multicultural: teoria racial crítica, pedagogia culturalmente relevante e formação docente (entrevista com a professora Gloria Ladson-Billings). *Educação & Sociedade*, v. 23, n. 79, p. 275–293, ago. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hZfZqnWsYWXT9Rk9BJNnZYw/abstract/?lang=pt#>. Acesso 14 dez.2023.

GONZALEZ, Lélia. Por um Feminismo Afro-Latino-Americano: Ensaios, Intervenções e Diálogos. Rio Janeiro: Zahar, 2020.

HOOKS, Bell. Ensinando o pensamento crítico: sabedoria prática. São Paulo: Elefante, 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Microdados do Enem 2014. Brasília: Inep, 2021. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados>. Acesso em: 14 dez 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Censo da Educação Básica 2022: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2023.

KILOMBA, Grada. Memórias da Plantação. Episódios de Racismo Cotidiano Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LIBERALI, Fernanda Coelho. Multiletramento engajado para a prática do bem viver. Linguagem em (Dis)curso – LemD, Tubarão, SC, v. 22, n. 1, p. 125-145, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/KmYMbTKgh4MLvKvqM-BMCQRk/?format=pdf&lang=pt>Acesso em: 14 dez 2023.

ORTIZ, Cisele. Só não enxerga quem não quer: racismo e preconceito na Educação Infantil. Revista Educarede, 13 nov. 2007. Disponível em: http://www.educared.org/educa/index.cfm?pg=revista_educarede.especiais&id_especial=284. Acesso em 14 dez 2023

PODER360. Pesquisa indica desigualdade entre negros e brancos na educação. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/educacao/pesquisa-indica-desigualdade-entre-negros-e-brancos-na-educacao/>. Acesso em: 18 dez 2023.

Secretaria de Educação do Ceará. Educação para as Relações Étnico-Raciais e Semana da Consciência Negra. Fortaleza: Secretaria de Educação do Ceará, 2022. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2022/11/orientacoes_erer.pdf Acesso em: 14 dez 2023.

SCHUCMAN, Lia Vainer. Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. 2012. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. Letramentos de Reexistência. Poesia, Grafite, Música, Dança: Hip-Hop. São Paulo, Parábola, 2011.

Uma proposta didática a partir do multiletramento engajado para a promoção da justiça social e ambiental

Rafael Alves Ramos

O pós-pandemia trouxe de maneira mais explícita um cenário ambiental frágil. As ciências biológicas ficaram em evidência, apresentando as questões sanitárias, mas o que ocorreu também nos convidou a refletir sobre a saúde ambiental. Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), saúde ambiental são todos os aspectos da saúde humana que determinam a qualidade de vida. Os fatores que podem determinar são de ordem física, química, biológica, social e psicológica no meio ambiente (OMS, 1993).

Memorando agora o cenário pandêmico, no qual havia um falso discurso sobre a “democracia” do coronavírus (SATO, 2020), afirmando que é um vírus que atinge todos, sem distinção de classe, Michèle Sato (2020), em seu livro *Os condenados da pandemia*, oferece um panorama de grupos sociais específicos que tendem a estarem em situações maiores de vulnerabilidade, apresentando uma cartografia das desigualdades, afirmando que a Covid-19 mata principalmente os que habitam a geografia da fome.

Da mesma forma, a emergência climática em que nos encontramos continua a revelar esse cenário de vulnerabilidade que determina quem vive ou morre. Neste sentido, o papel da Educação Ambiental nas escolas, carece de uma pedagogia para a indignação (FREIRE, 2000) em busca da transformação social dos sujeitos a partir de uma profunda compreensão da realidade, e nesse aspecto, na condição disciplinar escolar, partir da realidade local para então realizar generalizações e compreensão crítica das situações.

A negação, a exclusão e a indiferença sobre as temáticas ligadas à emergência climática nos currículos escolares parecem ir ao encontro do negacionismo científico e a uma imperiosa necropolítica, termo cunhado por Mbembe (2018) para designar que as políticas governamentais de Estado buscam controlar quem deve viver ou morrer a partir de dispositivos sociais públicos, nos quais pouco se percebe a construção de um currículo escolar, como denomina Liberali (2022): para o bem viver. Este bem viver, para Krenak (2020, p. 17), situa-se em uma educação que inspire para a “abundância que a Terra proporciona como expressão mesmo da vida”, ou seja, construir um currículo não com interesses mercadológicos, mas sim com um olhar para o meio ambiente e para Terra como algo vivo, que completa a formação humana e faz parte das realizações sociais.

Entendendo o currículo escolar como um dispositivo, ou seja, “uma rede de elementos que envolvem práticas discursivas (leis, políticas públicas, nor-

mativas) instituições, ideologias, papéis sociais, etc., [...]” (Mendes; Liberali, 2022, P. 355), e que por isso determina as relações de poder e orienta e reorienta as práticas pedagógicas, as propostas curriculares tendem a sustentar certos discursos e silenciar outros, pautados nos interesses da sociedade vigente.

Dessa forma, ao mesmo tempo que a escola pode atuar como um instrumento de coerção (Mendes; Liberali, 2022) que reproduz discursos de interesses de instituições alheias à realidade local, aumentando assim a desigualdade, pode ser também um lugar de transformação e libertação. Este texto se propõe a apresentar uma proposta didática para o desenvolvimento da temática “emergência climática” numa perspectiva do Multiletramento Engajado proposto por Liberali (2022), o qual promove a desencapsulação curricular (LIBERALI, 2021) e permite a integração entre diferentes culturas, linguagens e formas de representações de sentido a partir de práticas pedagógicas engajadas na realidade daqueles grupos sociais mais vulneráveis (Mendes; Liberali, 2022).

BASES FREIRIANAS E VYGOTSKIANAS PARA COMPREENSÃO DA REALIDADE

Para Freire (1974), a leitura de mundo precede a leitura da palavra. É preciso, portanto, partir do conhecimento sócio-histórico construído, e da compreensão local dos indivíduos, mediante sua realidade, ou seja, apreender o *modus operandi* perante um sistema que determina historicamente quais sujeitos e/ou grupos sociais encontram-se em situações de maior vulnerabilidade, por exemplo.

Para Vigotsky (2007), a partir desse conhecimento social e historicamente construído é que se constitui o sujeito. Consideram-se então as interações entre os sujeitos essenciais para a constituição de um entendimento a partir dessa realidade.

Com base em uma perspectiva sociocultural da sala de aula, pensa-se que as interações presentes no uso da linguagem num sentido amplo proposto por Lemke (1997) proporcionam a construção de significados mais sólidos do conhecimento desenvolvido na escola. Aqui a linguagem não é utilizada apenas de maneira comunicacional, mas para a produção de sentidos. E, para a produção de sentidos, a abordagem a partir dos contextos vivenciados e experienciados pelos indivíduos pode se tornar ponto de partida para essa compreensão da realidade.

Liberali (2022) sugere um processo de imersão e de emersão da realidade realizada por vários ângulos, de forma transdisciplinar, utilizando todos os instrumentos disponíveis para formar os sujeitos que mudem a realidade. É sugerido então ir além das situações-limite da realidade imediata.

Para Vygotsky (1994), os conceitos científicos e cotidianos estão em duplo movimento, embora se desenvolvam em direções opostas. Os sujeitos apresentam conceitos cotidianos que emergem das reflexões das suas próprias experiências e movem-se, segundo Liberali (2022, p. 130), “de baixo para cima em direção a uma maior generalização”. Já os conceitos científicos se movem de cima para baixo em direção a uma maior concretude demandando “atividade instrucional de sala de aula altamente estruturada e especializada” (2022, p. 130).

MULTILETRAMENTO ENGAJADO PARA A JUSTIÇA SOCIAL

A Pedagogia dos Multiletramentos, desenvolvida pela New London Group (doravante NLG) em 1996, sugere ir além do escrever e ler como aptidão para o domínio de diferentes habilidades em inúmeros contextos sociais, políticos e culturais. Ou seja, os Multiletramentos surgem como um conjunto de práticas sociais, domínios e usos dos diferentes códigos de linguagem e tecnologia, mediante o tempo e espaço. Além disso, no desenvolvimento de práticas educativas, é necessário considerar os múltiplos letramentos trazidos pelos sujeitos em prática e desvelar as relações de poder e saber que colocam algumas ações como dominantes, marginalizadas ou resistentes, como afirma Liberali (2022).

No ensino, em detrimento à quantidade de termos técnicos/científicos, à memorização e à mecanização da aprendizagem, é necessário produzir sentido(s) aos sujeitos. O resgate da contextualização, e não uma contextualização da qual se tenta aproximar a partir de exemplos simplórios e análogos, do real ao abstrato, mas uma contextualização que inclua diferentes letramentos, interculturais, por exemplo, e diferentes experiências.

As mídias, considerando o atual tempo e espaço, tornam-se instrumentos de mediação, possuindo vários modos de significar a partir da multimodalidade (Liberali, 2022), possibilitando um aumento na exploração da diversidade cultural. A multimodalidade surge como uma prática social de comunicação, mas não apenas por meio das palavras e sim através de recursos semióticos, como imagem, sons e músicas. Logo, hoje em dia, é necessária a inclusão, bem como um replanejamento didático, considerando tal objetividade, para uso dessas tecnologias como forma de transmissão, recriação e produção de significados.

Liberali e Megale (2019), dentro do campo da Pedagogia dos Multiletramentos, buscando uma forma política de desarranjar o processo de produção de saberes, existires e viveres vinculados a uma conexão com o outro para a construção de realidade menos desigual e injusta, sem silenciar as diferentes vozes por processos hegemônicos, desenvolvimentistas e neoliberais aliados a

uma pedagogia que se oriente para o bem viver, (re)conceitualiza a Pedagogia dos Multiletramentos em uma perspectiva de Multiletramento Engajado que pensa a educação, focalizada na transformação dos sujeitos em sujeitos do bem viver para uma vida com mais equidade e harmonia com a natureza e com os demais (LIBERALI, MEGALE, 2019).

Neste sentido, o Multiletramento Engajado sugerido pelas autoras parte da demanda de um “engajamento profundo com a realidade vivida” (LIBERALI, 2022, p. 134), ou seja, a realidade é o ponto de partida e de chegada de toda forma de atividade pedagógica buscando ampliar o patrimônio de vivências dos sujeitos.

OS TRÊS MOMENTOS DO MULTILETRAMENTO ENGAJADO – ME

O ME, a partir das propostas de Vygotsky e Freire e de confluências com a Pedagogia dos Multiletramentos (New London Group, 1996/2000), propõe a *imersão na realidade*, em que, em primeiro momento, está a *imersão*, que envolve capturar a realidade e envolver os aprendizes, de modo que os participantes vivem e experienciam situações de injustiças e problemas da vida concreta, utilizando, assim, o patrimônio vivencial, de modo cognitivo e afetivo às situações que são apresentadas.

Adiante, os participantes passam para um movimento de *emersão* com a *Construção Crítica de Generalizações*, buscando trabalhar com um conjunto de saberes na ampliação dos olhares e de diferentes formas de compreensão da situação vivida, fomentando novas formas de “ser, agir, pensar, aprender, sentir e saber” (Liberali *et al.*, 2021, p. 239)

O terceiro momento é *A Produção de Mudanças Sociais*; nesse momento, começa-se a assumir responsabilidade e responsividade, trata-se de criar propostas que possibilitem a implementação de ações concretas de transformação, há tomada de decisões e de escolhas como parte do processo e ampliação do patrimônio de vivências.

PROPOSTA DIDÁTICA A PARTIR DO ME PARA A PROMOÇÃO DA JUSTIÇA SOCIAL E AMBIENTAL

Esta atividade se propõe ao desenvolvimento de uma situação didática a partir da perspectiva do Multiletramento Engajado proposto por Liberali (2022), tendo filiações para uma prática libertadora e de transformação como postula Freire (1974) e evidenciando a necessidade que há dentro do currículo escolar de tratar das problemáticas ligadas à emergência climática, como assim é definida por Cury Luiz e Sato (2022) e que se encontra mais presente no cotidiano de qualquer indivíduo.

É uma proposta que visa revelar bases sociais desiguais conduzidas pelo Norte Global, por exemplo, e situar os estudantes em suas diferentes realidades. A dialogicidade da atividade situa-se em como os problemas de ordem ambiental podem afetar o convívio e o bem viver de determinados grupos sociais historicamente excluídos da rota chamada desenvolvimento. Para isso, considera-se desenvolver a atividade nos três momentos do ME: imersão na realidade, construção crítica de generalizações e produção de mudança social.

Imersão na realidade (1º momento)

Neste primeiro momento, os *sujeitos* são convidados a ocuparem determinados *papéis sociais* que irão representar a *divisão de trabalho* da atividade direcionada por *objetos*, por meio dos quais se realiza a atividade em determinada comunidade. Nessa dinâmica, aparam-se os *instrumentos* utilizados para a concretização da atividade, e esses elementos se organizam segundo *regras* estabelecidas pelo contexto social e cultural no qual cada um se insere.

A definição do tema é “mudanças climáticas”, e, neste primeiro momento, os participantes vivenciam situações de opressão que ocorrem na realidade por meio de atividades sociais. Os patrimônios vivenciais unem o conjunto de experiências individuais, constituídas sócio-histórico-culturalmente que compreendem o repertório de ação, conhecimentos e percepções particulares de cada sujeito (Liberali, 2022).

Os participantes terão acesso a algumas informações relacionadas à moradia porque isso é um problema ambiental. De acordo com os dados do Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas - IPCC, a precarização das moradias agrava o problema ambiental. Existem processos de urbanização que revelam a desigualdade social e que são exemplos em muitas cidades, porém apresenta singularidades em relação ao sofrimento de eventos climáticos.

Em seguida, será trabalhado o conceito de saúde ambiental. A saúde ambiental é um ramo da saúde pública que busca explicar como esses fatores, inicialmente de ordem ambiental, interferem na qualidade de vida humana e não-humana. Para isso, esta atividade se propõe a buscar realizar relações entre o problema relatado e como isso afeta o bem viver. Surge, como proposta de atividade, a busca de problemas da vida concreta por parte dos sujeitos envolvidos.

Construção crítica de generalizações (2º momento)

Nessa etapa é necessário “compartilhar novas possibilidades de ser, pensar, sentir, agir” (Liberali, 2022, p. 134).

Ao partir dos conceitos cotidianos mobilizados pela atividade anterior, os participantes têm acesso a conceitos científicos. Neste caso é necessário trabalhar dados concretos, como, por exemplo, pesquisas primárias, secundárias e de outras fontes de dados que tragam engajamento na captura da

realidade dos indivíduos envolvidos (Liberali, 2022). Podem ser utilizados *sites* de notícias, bancos de dados, textos de divulgação científica, documentários e matérias jornalísticas etc., que possam mobilizar conhecimento científico e aprofundamento sobre a temática “mudanças climáticas”.

Um dado importante que pode servir como ponto inicial da construção coletiva de conceitos científicos e da imersão para realizar comparações lógicas e proporcionais, bem como relações conceituais, são os relatórios do Painel Intergovernamental sobre Mudança do Clima – IPCC.

O IPCC, em seu relatório de março de 2023 sobre o clima, atualizou e sintetizou várias informações. É sabido que os impactos ambientais dessas mudanças climáticas afetam de maneira diferente os seres humanos e não-humanos, de acordo com graus de vulnerabilidade, ou seja, cada região e sua população sofre de maneiras diferentes esses eventos climáticos.

Evidências científicas mostram que até 2040 o mundo deve atingir a marca de 1,5°C (na elevação da temperatura), caso continue-se emitindo os GEE - Gases de Efeito Estufa, como ainda se faz hoje. Nesta atividade é necessário construir hipóteses ou trazer evidências para pensar como fenômenos distantes ou próximos dos indivíduos podem afetar e causar catástrofes. É necessário responder à pergunta de como esses eventos decorrentes de mudanças climáticas atingem sujeitos e comunidades envolvidos nessa atividade, de forma global e local, além de alterar a qualidade de vida.

Produção de mudança social (3º momento)

Por última etapa, neste momento devem ser criadas situações para que os participantes retornem à realidade que vivenciaram (LIBERALI, 2022). Nessa proposta, a mudança social pode se manifestar em uma ação social efetiva, ou até mesmo na própria mudança de mentalidade.

Nessa atividade, os sujeitos participantes podem ser mobilizados, como sugestão, a elaborar um texto argumentativo que tragam os dados pesquisados com base em evidências, apresentando a problemática em questão e projeções de melhorias. Aqui se espera que os conhecimentos conceituais sejam mobilizados, mas também que se germinem ideias a partir de políticas públicas.

Como sugestão última, os estudantes podem utilizar os textos escritos para confeccionar cartazes em forma de protesto e denúncia sobre como a temática em questão pode causar efeitos que interferem no modo de vida, pensando nas injustiças sociais, precarização do bem viver, urbanização desigual e outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, buscou-se apresentar a necessidade de trabalhar, a partir da realidade dos sujeitos, bem como da seleção de conteúdos ou temáticas emergentes e necessárias dentro da realidade local dos sujeitos, em prol da construção de uma sociedade mais justa e igualitária que caminha para a libertação dos sistemas de opressão por meio da educação. Neste processo, a partir do Multiletramento Engajado, buscou-se gerar atividades consideradas desencapsuladoras de um currículo escolar distante da realidade e com a vivência dos sujeitos. Currículo este que não oferece meios para diferentes grupos sociais, principalmente aqueles em situações vulneráveis; assim, lida-se com o dia a dia numa perspectiva de transformação social.

A sugestão da atividade é uma materialização de uma proposta pedagógica baseada nas resistências e insurgências para a justiça social e ambiental e o bem viver, postulado por Liberali (2022). Nesse aspecto, reflete-se como o Multiletramento Engajado pode contribuir para a construção de conhecimento em seus aspectos conceituais, mas também ir além de práticas desvinculadas da integração de diferentes formas de ser, saber, viver e agir, considerando a multiculturalidade e as diferentes realidades.

Sobre a promoção da justiça social e ambiental na atividade proposta, acredita-se que o Multiletramento Engajado constrói bases para o empoderamento dos sujeitos e fomenta a participação social, elemento necessário na efetivação de políticas públicas relacionadas às questões ambientais.

REFERÊNCIAS

CURY LUIZ, T.; SATO, M. Educomunicação e emergência climática: Quilombo Mata Cavalo ecoa tradição e resistência. *Esferas*, v. 1, n. 24, p. 426-440, 16 ago. 2022.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FREIRE, P. *Pedagogia da Indignação: Cartas Pedagógicas e Outros Escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

KRENAK, A. *Caminhos para a cultura do Bem Viver*. Organização Bruno Maia. Cultura do bem viver, 2020. Disponível em <https://cdn.biodiversidadla.org>. Acesso em: 11 dez. 2023.

LEMKE, J. *Aprender a hablar ciencia: lenguaje, aprendizaje y valores*. Paidós, 1997.

LIBERALI, F. C.; MEGALE, A. (org.). *Alfabetização, letramento e multiletramentos em tempos de resistência*. São Paulo: Pontes Editores, 2019.

LIBERALI, F. C.; BENTO, S. Multiletramentos como instrumentos para a desencapsulação curricular. In: LIBERALI, Fernanda Coelho (Org.) et al. *Multiletramentos*,

práticas de leitura e compromisso social. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.

LIBERALI, F. C.; MODESTO SARRA, L. K.; MAZUCHELLI, L.; AMARAL, M. F.; MEDEIROS, B. S. F. Teatro do oprimido e direitos humanos: estratégia pedagógica para a (trans)formação. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, [S. l.], v. 22, n. 2, p. 232–252, 2021.

LIBERALI, F. C. Multiletramento engajado para a prática do bem viver. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, SC, v. 22, n. 1, p. 125-145, jan./abr. 2022.

MBEMBE, A. *Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte*. Tradução Renata Santini. São Paulo: N-1 edições, 2018.

NEW LONDON GROUP. *The Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*. Harvard Educational Review, v. 66, n. 1, p. 60-92, 2000.

ORGANIZACIÓN PANAMERICANA DE LA SALUD. ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD. *Nuestro planeta, nuestra salud. Informe de la Comisión de salud y Medio Ambiente de la OMS*. Washington, DC: OPS/ OMS; 1993. Publicación científica 544.

MENDES, M. R.; LIBERALI, F. C. Multiletramento engajado como possibilidade para a justiça curricular. *Revista da ABRALIN*, [S. l.], v. 21, n. 2, p. 351–378, 2022.

SATO, M. et al. *Os condenados da pandemia*. Cuiabá: GPEA e ed. Sustentável, 2020 [<https://gpeaufmt.blogspot.com/p/pandemia.html>].

VYGOTSKY, L. S. (1994). *A formação social da mente*. São Paulo, Martins Fontes, 1994.

VIGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Sobre o bom uso e o mau uso do texto literário no ensino médio: descolonizando a professora

Gabriela Beatriz M. Ferro B. de Souza

En una sociedad en la que no se satisfacen las necesidades básicas de los ciudadanos, los libros son un pobre alimento; si se los usa mal, pueden ser mortales. Cuando uno de los niños le arroja a Pinocho un grueso y encuadrado Tratado de aritmética, en vez de acertarle al títtere el libro golpea a otro de los muchachos en la cabeza y lo mata. Cuando no se lo usa; cuando no se lo lee, el libro es un arma mortal.

Alberto Manguel, *Nuevo elogio de la locura*, 2006.

A epígrafe acima integra o ensaio *Como pinocho aprendió a leer*, de Alberto Manguel, intelectual argentino que, mais do que escritor, considera-se leitor. Não é por acaso que o principal tema de seus escritos seja justamente a leitura literária. No trecho citado, ao realizar sua atenta leitura do livro de Carlo Collodi, Manguel extrai do fragmento uma metáfora relativa ao mau uso que os livros podem ter em uma sociedade que não se familiariza com eles, ou seja, podem ser uma arma mortal.

Na história de Collodi, o livro atirado por um colega é o responsável pela morte física de um garoto, daí seu mau uso. No entanto, mesmo sem ser atirado contra outra pessoa, ou seja, mesmo sem feri-la fisicamente, o mau uso do livro pode ser ainda mais fatal ao “matar,” ou “ferir gravemente”, a disposição, a vontade e a curiosidade de uma pessoa com relação à leitura. É sobre o mau e o bom uso da literatura em sala de aula que vamos realizar nossa reflexão nesse texto.

Sou docente com experiência de vinte e quatro anos no Ensino Médio e dez anos no Ensino Superior. Nos últimos sete anos, atuo no Instituto Federal de São Paulo, instituição que oferece cursos de ensino técnico, técnico integrado ao ensino médio, ensino superior e pós-graduação. Mesmo trabalhando em outros níveis de ensino, nunca deixei de atuar junto ao ensino médio integrado do campus onde sou docente, sobretudo, como professora de Língua Portuguesa e Literatura. Como pesquisadora, o foco do meu interesse sempre foi a literatura. Tanto no mestrado como no doutorado, me dediquei ao estudo de obras literárias.

No entanto, mesmo que, paralelamente à minha pesquisa acadêmica, eu tenha atuado como professora no Ensino Médio, poucas vezes havia parado para questionar criticamente o meu papel como professora de Literatura que, mais do que cumprir um cronograma sequencial de conteúdos e promover

leituras que serviriam como suporte a esses conteúdos (no caso da historiografia literária, por exemplo, solicitar que estudantes leiam *Senhora*, de José de Alencar, ao trabalhar a literatura romântica brasileira no século XIX), era o de estimular a formação de leitores literários. Aí residiria a potência do meu trabalho e também meu maior compromisso como docente.

Ao refletir sobre educação e bem viver, Ailton Krenak (2020) critica o ensino fortemente voltado para a preparação de profissionais e técnicos para o mercado de trabalho, de gente “para operacionalizar o sistema” (Krenak, 2020, p. 19); segundo o pensador indígena, a educação para o bem viver:

(...) precisa ir além para poder ajudar a criar e construir seres humanos para uma Terra Viva. Seres vivos para uma Terra Viva. Talvez o dano que a gente tenha cometido contra o Planeta, no século XX, é que a gente estava preparando técnicos e formando muitos técnicos, e a ideia era habilitar o ser humano para incidir sobre a vida na Terra. (Krenak, 2020, p. 20)

Krenak nos fala da necessidade de desautomatização: formamos técnicos em uma linha de produção sem ao menos refletir sobre o que precisamos realmente para que atinjamos um estado de bem viver coletivo. Assim também somos formados técnicos em uma linha de produção. Como eu, leitora e estudante contumaz de literatura, não havia parado para refletir se meu trabalho estava realmente promovendo a formação de leitores literários? Precisei fracassar na proposta de trabalho com leitura literária ao longo de um ano letivo para perceber que precisava desligar o automático em que vinha exercendo meu trabalho em sala de aula. Nos próximos parágrafos, faço um breve relato desse fracasso.

De 2021 a 2023, fui docente da disciplina de Língua Portuguesa e Literatura de uma turma do curso de Administração Integrado ao Ensino Médio. Nossa experiência, juntos, começou durante o período de afastamento, provocado pela epidemia de Covid-19, e nossas aulas ocorriam via *google meet*, o que tornou a proposta de trabalho com leitura literária, realizada naquele período, muito difícil de ser avaliada, uma vez que o tempo que passávamos juntos era limitado, mediado por uma tela e por toda a imensidão da internet.

No ano de 2022, já trabalhando presencialmente, passamos por um longo período de reajustes e reaprendizados: o tempo e o ritmo de duração das aulas, de realização das atividades, dos combinados por meio dos quais reaprendemos a conviver uns com os outros etc. Ao longo desse ano, seguindo meu cronograma de trabalho mediado pela historiografia literária, propus aos/às estudantes a leitura de um conto de Machado de Assis.

Preparei minhas aulas introdutórias à proposta apresentando o autor e sua obra: dados biográficos, seu contexto histórico, os gêneros literários por meio dos quais havia se expressado criativamente e as características de sua obra. Por fim, selecionei alguns contos e apresentei-os de modo geral aos es-

tudantes, abrindo, então, uma votação para que selecionassem um deles para leitura e discussão. O conto selecionado foi *O alienista*, escolha que me pareceu muito positiva por se tratar de um texto em que Machado exerce brilhantemente sua veia irônica e que dialoga criticamente com as ideias científicas predominantes da época, além de ser um conto mais longo, com personagens bem delineados, o que poderia ampliar nossa perspectiva de leitura.

Sabendo previamente que a maioria de meus/minhas estudantes não tinha experiência em leituras literárias, elaborei um roteiro de leitura, dei-lhes um prazo para a entrega dessa parte escrita e marquei uma data para que pudéssemos nos reunir e realizar a discussão sobre o texto lido. Para minha decepção, nossa roda de discussão tornou-se uma roda de lamentações e reclamações sobre a dificuldade da leitura, sobre o quanto a obra era chata e monótona e a linguagem era antiga, dentre outros. Já havia trabalhado esse mesmo conto com outras turmas e nunca o resultado havia sido tão negativo. O que havia acontecido de errado?

Terminada a atividade, parti para minha autoavaliação. Haver proposto a leitura de um conto do século XIX tinha sido o problema? Em minha avaliação, eu diria em parte. A releitura de Cosson (2014) me trouxe elementos para reflexão:

No ensino médio, o ensino de literatura limita-se à literatura brasileira, ou melhor, à história da literatura brasileira, usualmente na sua forma mais indigente, quase como apenas uma cronologia literária, em uma sucessão dicotômica entre estilos de época, cânone e dados biográficos dos autores, acompanhada de rasgos teóricos sobre gêneros, formas fixas e alguma coisa de retórica em uma perspectiva para lá de tradicional. Os textos literários, quando aparecem, são fragmentos e servem prioritariamente para comprovar as características dos períodos literários antes nomeados. (Cosson, 2020, p. 21)

De tudo o que Cosson (2014) apresentou no trecho selecionado, só não confere com o que eu havia proposto em minha atividade o que diz respeito à leitura de trechos. No caso de Machado de Assis, havíamos lido o conto inteiro. À parte esse fato, ao final, a atividade de leitura do conto havia sido uma atividade de confirmação das características da obra do autor, dos temas que promoveram discussões no contexto histórico em que ele viveu, dentre outros. Percebi, desse modo, que o problema não estava exatamente na escolha do texto de um autor do século XIX, mas no formato enlatado (e com validade vencida) da atividade que limitava e reduzia a riqueza da discussão ao direcionar a leitura para um resultado já esperado, previamente embalado e pronto para ser consumido, ou seja, estava reproduzindo a repetição (sim, é isso) do mesmo tipo de proposta que havia décadas vinha sendo realizada com as obras de autores e autoras, que passavam a ser rechaçados por seus recentemente iniciados e, muito provavelmente, já ex-leitores.

O que havia faltado de minha parte? Trabalho. Trabalho prévio, de caráter diagnóstico: exercício de reflexão e observação das características da turma e de escuta de suas expectativas. Faltava planejamento: desligar o botão do automático e aplicar na minha prática docente tudo o que eu tinha adquirido de bagagem teórica (leitura de obras, de teoria da literatura e sobre leitura literária, letramento e, por que não?, multiletramentos literários).

Na verdade o que mais havia faltado mesmo era mediação, acolhimento, companhia. Coloquei a turma em um barco com um texto literário do século XIX e os/as deixei à deriva durante todo o caminho, para recepcioná-los/as com um sorriso no porto de chegada. Acreditei que um roteiro de leitura bem organizado e completo seria companhia suficiente para que eles se aproximassem do texto machadiano e a partir desse ponto percorreríamos o restante do trajeto juntos em uma discussão que ampliaria nosso conhecimento sobre linguagem, sobre a estrutura e os elementos que fazem parte do texto literário, sobre o contexto histórico, filosófico, sociológico do período e sua ligação com nosso atual contexto, dentre outros. Estava enganada. Prosseguimos o cronograma de estudos por aquele ano sem novas e ambiciosas atividades de leitura: resolvi deixar baixar a poeira do trauma que havia causado no grupo. Para o ano seguinte, no entanto, os planos eram desafiadores e, se possível, reparadores.

Finalmente chegou 2023; para os estudantes seria o último ano da turma no Ensino Básico, ano de decidir o futuro, de enfrentar o ENEM e os demais exames probatórios para acesso ao ensino superior, de despedida da escola e dos colegas; para mim, seria a última chance de estimular a leitura literária junto à turma. Em três anos, havíamos trabalhado juntos com ótimos resultados em muitas frentes: a turma desenvolveu muito bem suas habilidades de escrita e de interpretação textual, por exemplo. No tempo em que trabalhamos juntos produzimos e analisamos textos verbais, visuais, mistos, audiovisuais, explorando variados gêneros: resumo, resenha, dissertação expositiva e argumentativa, anúncio publicitário, vídeoclip, propaganda de TV, documentário, *post* de instagram, currículo, ata, relatório, comentário em fórum, cartum, charge, tirinha, obra pictórica visual, canção, carta pessoal, carta de reclamação, carta aberta.

Entretanto, havia uma aresta a ser aparada: era a hora de repensar minha prática e tentar mudar a impressão da turma sobre a leitura literária. Aproveitei que em meu cronograma de trabalho do terceiro ano incluía as literaturas africanas de língua portuguesa e resolvi propor a escolha de uma dentre as muitas possibilidades de obras que eu também vinha descobrindo nos últimos quatro anos. Na consulta aos/às estudantes, optamos por uma obra em prosa. Para mim, um ponto era inegociável, a obra seria integralmente lida em voz alta e coletivamente. Usaríamos o tempo de algumas aulas semanais para fazer a leitura da obra juntos. Assim, optei por um livro com uma reduzida

quantidade de páginas, uma vez que nosso objetivo era realizar juntos nosso caminho pelo interior de uma obra literária e pelo(s) significado(s) que poderíamos construir a partir de sua atenta leitura.

A obra escolhida foi *A bicicleta que tinha bigodes – estórias sem luz elétrica* (2012), de Ondjaki, narrativa juvenil que normalmente seria leitura indicada aos primeiros anos do ensino fundamental II (6º e 7º Ano). No entanto, como nossa proposta era descolonizar o trabalho com leitura literária, por que não? Afinal, a riqueza de uma obra estaria concentrada no público-alvo a quem ela é destinada? Certamente que não. Mas essa era uma das perguntas a me fazer se o que buscava era descolonizar o trabalho com a leitura literária. Para respondê-la, recorri à reflexão sobre a relação da literatura com o pensamento decolonial proposta por Aquim Chávez (s/d), a partir da qual a pesquisadora nos ensina que a hierarquização dos conhecimentos é justamente um dos elementos criticados pela perspectiva decolonial uma vez que esta: “(...) propone otros principios de inteligibilidad de la historia y del presente, de las jerarquías naturalizadas de los conocimientos, de los silenciamientos constitutivos de las narrativas y tecnologías de intervención moderna y de las corporalidades, subjetividades y agencias.” (Aquim Chávez, s/d)

Escolhida a obra, comecei o trabalho dividindo a turma em trios e uma dupla. Embora a leitura fosse realizada no coletivo, planejei as atividades em pequenos grupos por dois motivos: primeiro por acreditar que as discussões internas promovidas nos grupos e depois socializadas no coletivo poderiam enriquecer o debate dos temas em questão; segundo, para darmos conta da proposta principal do trabalho que era tirar a obra do contexto verbal ao apresentar ao público a leitura que havíamos feito dela.

Iniciamos o trabalho com uma pequena tarefa de investigação sobre o autor: era o momento de fazer uso autorizado do telefone em sala de aula. Como resultado, tivemos o país, o nome e o ano de nascimento e as obras que Ondjaki havia escrito, além da informação de que escrevia livros para públicos diversificados: infantil, juvenil e adulto. Nossa discussão, nesse momento, tomou algumas direções diferenciadas e que enriqueceram o debate: onde ficava Angola? O que sabiam sobre o país, qual era a língua oficial e, posteriormente, o porquê de o português ser a língua oficial daquele país. Em nossa conversa, discutimos sobre a colonização portuguesa cá e lá, sobre o quase nada que sabíamos sobre os países africanos, sobretudo, os lusófonos. Anotei na lousa questões que muito possivelmente guiariam nossas próximas atividades como, por exemplo, o português de Angola seria igual ou diferente do português do Brasil? Seria mais fácil ler um autor angolano contemporâneo do que havia sido ler um autor brasileiro do século XIX?

Na sequência da atividade, assistimos a vídeos do *Youtube* com trechos de entrevistas de Ondjaki em que o autor falava sobre sua obra, sobre a influência que havia tido de escritores brasileiros, como Graciliano Ramos,

por exemplo, e também da influência das teletonelas brasileiras na construção de seu imaginário como escritor. Percebi que essas informações atraíram a atenção e a empatia dos/as estudantes a respeito do autor, além de aguçar a curiosidade sobre sua produção literária.

Na semana seguinte iniciamos a leitura do livro, em um primeiro momento, observando sua materialidade: formato, número de páginas, características da capa, do miolo: cores, desenhos, fontes; os mais detalhistas não deixaram de aproximar o livro ao nariz para sentir seu cheiro (bibliófilos entenderão mais do que todos).

Descobrimos que a edição brasileira de *A bicicleta que tinha bigodes* conta com 86 páginas em um livro no formato 20cm x 14cm, com fonte número 14. Publicado no Brasil pela editora Pallas; a capa apresenta duas cores: ocupando a maior parte do espaço, um retângulo preto é contornado por uma moldura azul, mal delineada, com partes que avançam pelo miolo em preto. Desenhado nesse centro escuro, destaca-se a figura de um menino com os braços levantados e o nome da obra, ambos em branco. No topo da parte em cor preta, escrito em amarelo e com alinhamento centralizado encontra-se o nome do autor.

No espaço entre o nome do autor e o título do livro e alinhada à esquerda do leitor, vemos desenhada no mesmo tom de azul da moldura uma bicicleta em um movimento ascendente que avança entre bolinhas também na cor azul (representariam estrelas no desenho de uma criança? Hipótese considerada pelo grupo). A bicicleta em ascensão também chamou a atenção do grupo, pois, ao assistirmos entrevistas dadas pelo autor, descobrimos que o contexto da obra era posterior à Independência de Angola, ocorrida em 1975. Assim, alguns estudantes consideraram a possibilidade da posição da bicicleta na capa dialogar com a bicicleta que voa no filme *E.T., o extraterrestre* (*E.T. the Extra-Terrestrial*, 1982), de Steven Spielberg.

A cor preta predominante na capa se repete no início de cada capítulo, que é aberto com uma fonte branca, maior e diferente (do tipo mais fantasia) do restante do capítulo, cujas páginas retornam à cor branca e as letras à cor preta. Esse dado também chamou a atenção do grupo. Todas as hipóteses criadas eram anotadas na lousa e também nos registros dos grupos. Esses elementos semióticos seriam analisados e reanalisados pela turma ao longo de todo o trabalho, uma vez que nosso objetivo principal era a leitura atenta e detalhada da obra literária em estudo, em busca de sua literariedade que, como muito bem nos lembra Márcia Abreu (2006, p. 29), não estaria somente no texto, mas também nos movimentos realizados ao longo de sua leitura.

Em seguida, iniciamos a leitura dos dois primeiros capítulos da obra. Já de início, uma das questões anotadas na lousa para resposta posterior imediatamente nos foi respondida: sim, entenderíamos o português de Angola bem e sim, melhor do que o texto de um brasileiro do século XIX.; no entanto, perce-

bemos que algumas palavras nos eram desconhecidas. A partir dessa constatação, sempre que os/as estudantes se reuniam nos pequenos grupos, uma das tarefas era identificar e buscar o significado das palavras que não faziam parte do uso cotidiano do português brasileiro, tais como “bué” (muito), como em “bué de coisas” (muitas coisas); “masé” (mas é), “xuínga” (chiclete), “batota” (trapaça), “cacimbo” (estação seca em Angola), “maka” (conflito), “miúdos” (crianças).

Dentre as descobertas, conhecemos a palavra “gambozino”, que constatamos se tratar de um tipo de criatura mitológica de Portugal formada por partes de animais diferentes, segundo a pessoa que a vê. Nesse caso, a discussão na turma foi constatar que esse mito português não faz parte do nosso imaginário atual brasileiro, se é que já o fez em algum contexto histórico anterior, mas que em Angola parecia ser algo ainda muito presente nas crenças locais. A menção ao “gambozino” marcou a turma e ele se tornou um dos elementos de destaque nos trabalhos que criamos a partir do livro.

A grande missão da turma com relação à leitura dos dois primeiros capítulos era descobrir o eixo do enredo, o que moveria a obra nos capítulos posteriores e isso nos levou ao entendimento da palavra central do título do livro: “bicicleta”. Um personagem-narrador, de quem nunca se revela o nome, escuta em um programa da Rádio Nacional que um concurso promovido pelo Governo daria uma bicicleta com as cores da bandeira de Angola para a criança que escrevesse a melhor história e a enviasse ao endereço da emissora radiofônica. O personagem-narrador se empolga com a notícia e busca auxílio das demais crianças (chamadas de “miúdos” em Angola) e também do Tio Rui, escritor que mora na mesma rua do menino. O Tio Rui, no entanto, se nega a ajudar as crianças afirmando que isso seria trapacear e incentiva o menino a escrever sua própria história.

Na atividade de leitura coletiva realizada na semana seguinte, a turma descobriu o sentido do subtítulo do livro “estórias sem luz elétrica”. Logo no início do terceiro capítulo, o personagem-narrador relata a falta de luz e toda alteração na noite dos moradores daquela rua em decorrência desse fato: não é possível assistir à TV, então todos se encontram ao ar livre para conversar e sempre há a necessidade de acender um “petromax”, outra palavra descoberta pelos/as estudantes ao longo da leitura do livro; embora tenhamos encontrado essa palavra no contexto de uso da língua portuguesa no Brasil também, constatamos que aqui era mais comum o uso de “lampião” e que mesmo esta não é tão conhecida pelos mais jovens, por tratar-se de uma palavra em processo de desuso.

A questão da falta de luz, tornou-se um tema de destaque na discussão dessa atividade e também nas posteriores (quando a questão da falta de água é também mencionada pelo personagem-narrador), pois, ao constatar que a interrupção do fornecimento de energia e de água era algo rotineiro,

passamos a discutir questões relativas à infraestrutura e o quanto deveria ter sido difícil para um país que recentemente tinha conquistado sua independência, depois de haver passado por um longo período sendo devastado por uma guerra civil, organizar-se e reestruturar-se. Tânia Macêdo (2008), ao escrever sobre a capital Luanda, ressalta esse problema estrutural constante na capital do país que afeta, sobretudo, os bairros onde vive a população de renda mais baixa:

A Luanda em que as falhas de energia elétrica e de água são constantes e na qual as doenças diarreicas, a malária e a aids são os males que dizimam a população mais pobre e que foi capaz de crescer, criando uma outra cidade, a chamada Luanda Sul, com seus condomínios fechados (Macêdo, 2008, p. 13).

Resolvemos, desse modo, que para o próximo encontro cada grupo buscaria informações sobre determinados aspectos relativos às características geográficas e sobre o processo histórico de Angola a partir do contexto da Independência do país. Buscamos a localização do país dentro do mapa do continente africano, aspectos relativos à sua geografia física (flora, relevo, clima), aspectos econômicos (dados sobre agricultura, pecuária e também relativos à industrialização e urbanização); descobrimos o apoio (principalmente militar) que o país recebeu da União Soviética durante seu processo de luta contra os colonos portugueses e também o quanto a perda desse apoio após a dissolução do país europeu, no início de 1990, afetou o recente país africano. Nesse ponto, os /as estudantes fizeram mais uma descoberta: de que o nome de uma das personagens do livro poderia ter a ver com essa ligação de Angola com a União Soviética: o CamaradaMudo, já que alguns se lembraram haver assistido a filmes em que o termo “camarada” era uma forma usada por personagens soviéticos para tratar amigavelmente os outros.

Nesse ponto de aplicação da proposta e acompanhamento das atividades, revisei Paulo Franchetti (2021) quando este, na posição de professor, mais do que de crítico, busca responder à questão de por que se ensina literatura:

(...) com o estudo de literatura se ensinaria e se aprenderia história, filosofia (Casais Monteiro dizia mesmo que o romancista é o filósofo do homem), arte (não são poucos os livros em que a arte é apresentada e discutida), formas de língua culta ao longo do tempo, psicologia (formas de comportamento e reação dos seres humanos em situações diversas) etc. Aqui se apresentaria uma singularidade da literatura: ela reuniria vários conhecimentos, uniria vários feixes de sentido que são objetos de ciência e disciplinas autônomas, como a história, a filosofia, a psicologia, a sociologia. (Franchetti, 2021, p. 28)

Percebi o quando havíamos aprendido como grupo e isso estava ocorrendo sem um roteiro prévio imposto ou um resultado esperado no final. O

próprio grupo, ao longo da atividade, ia traçando, ajustando e reajustando sua rota de leitura.

Como já havíamos avançado para além da metade da obra, paramos para discutir as características das personagens que constituíam o livro de Ondjaki. Observamos, por exemplo, que sabíamos bastante sobre o personagem-narrador, seus sonhos, desejos, frustrações (ao ansiar por uma história sem nunca parar para realmente tentar escrevê-la) e até suas opiniões políticas quando comentava sobre a falta de energia e água e ansiava que o Governo desse bicicletas para todas as crianças, sem a necessidade de promover um concurso para isso. No entanto, não sabíamos o mais básico dele, seu nome. Ao tentar entender isso, a turma criou uma hipótese: de que poderia ser um livro autobiográfico e que o próprio Ondjaki poderia estar se colocando no lugar de narrador e autor ao mesmo tempo.

Outra personagem que gerou uma produtiva discussão com a turma foi a única menina do grupo de crianças da rua em questão: a Isaura. Muito inteligente, ética e cheia de opiniões sobre tudo, Isaura adota e trata como animais de estimação sapos, lesmas, pirilampos, além dos já tradicionalmente colocados nessa categoria como cães, gatos e aves. No entanto, a característica da personagem que mais chamou a atenção do grupo foi seu poder de nomear: todos os animais que a menina adota ganham nomes de conhecidos líderes mundiais (sendo eles políticos ou não). Temos, no livro, o cachorro Amílcar Cãobral (referência à Amílcar Cabral), os sapos Raúl e Fidel (que tal como os políticos cubanos eram irmãos, segundo a menina), a lesma Senghor, os gafanhotos Samora, Mobutu e Khadafi.

Duas passagens da obra, em especial, geraram a discussão na turma sobre a personagem Isaura que diria respeito ao poder da personagem não somente de nomear, como também o de renomear. O gato da menina que inicialmente se chamava Tátecher (referência à política britânica Margaret Thatcher), por ser muito ousado e agressivo (teria matado o jacó JoãoPauloSegundo), ao se tornar mais calmo, passa a se chamar Gandhi.

Na segunda passagem (a preferida do grupo em todo o livro), o motorista do GeneralDorminhoco, denominado Nove, devido à escuridão provocada pela falta de luz, atropela e mata o sapo Raul, gerando verdadeiro celeuma na vizinhança, que passa a discutir sobre o que deveria ser feito a respeito dessa morte. Ao final, ademais do velório do sapo, ao qual compareceram não somente as crianças, como também os adultos da rua, foi decidido, por intervenção da Isaura e do Tio Rui, que o nome do motorista passaria a ser Dez e não mais Nove, em decorrência da soma da morte do sapo a esse número. O que levou a turma a questionar se o número nove no nome da personagem corresponderia à participação do motorista nos conflitos civis que culminaram na independência do país, denominando o número de baixas provocadas por ele. Nossa investigação não teve uma resposta exata, mas descobrimos que o

dezenove, combinado ao nome da personagem avó do narrador-personagem (AvóDezanove), dizia respeito ao fato de ela haver perdido um dedo do pé, restando-lhe apenas dezenove.

Essa discussão sobre quem no livro tinha o poder de dar nomes nos levou a outro detalhe encantador da narrativa. Nela, as crianças acreditam que o Tio Rui, ao ter seu bigode aparado por sua esposa, Tia Alice, em vez de pedaços de pelo, caem do bigode do escritor letras, que ele mantém em uma caixa para usar quando monta suas histórias. Ao longo da narrativa, as crianças planejam roubar a caixa do Tio Rui acreditando que dela poderiam extrair uma história sem ter que escrevê-la. A consideração que têm pelo Tio Rui, no entanto, os impede de executar seu plano.

Como uma das últimas tarefas do tempo em que estivemos lendo o livro juntos, solicitei que os/as estudantes relacionassem o que haviam aprendido na disciplina de Língua Portuguesa e Literatura ao longo dos três anos do ensino médio à leitura do livro. O que, ao longo do curso, havia ajudado a eles e elas a entender melhor a narrativa que estavam lendo? As respostas foram as mais diversas, e algumas esperadas como: variação linguística e história da língua portuguesa, características do gênero narrativo, formação e estrutura de palavras; outras, no entanto, foram além do esperado ao apontarem certo caráter metalinguístico da obra por ser uma narrativa em que o eixo central do enredo é a busca de uma história ficcional para obtenção de um prêmio. Observamos que o personagem-narrador passa o livro todo nos contando ótimas histórias das aventuras das pessoas que moram naquela rua e mesmo assim não enxerga o potencial de suas próprias narrativas, pois, no último dia, em vez de uma história, entrega no endereço do concurso uma carta dirigida ao presidente do país pedindo que todas as crianças ganhassem uma bicicleta e não somente a que escrevesse uma boa história.

A leitura dessa carta, que na edição brasileira está na contracapa final do livro, foi nosso último momento de discussão e também foi o momento de decidir como levaríamos a cabo o projeto de apresentar essa nossa trajetória de leitura, junto, a um público. Decidimos que iríamos propor a montagem de uma sala na semana das relações étnico-raciais de nosso campus e, por fim, precisávamos decidir como iríamos expor nossa leitura aos visitantes da exposição guiada que estávamos planejando.

Foi nesse momento que em minhas anotações revisei Cosson (2014), que me ajudou a lembrar que, ademais de um discurso, a literatura é uma prática e que:

(...) é necessário que o ensino de literatura efetive um movimento contínuo de leitura, partindo do conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo, do semelhante para o diferente, com o objetivo de ampliar e consolidar o repertório cultural do aluno". (Cosson, 2014, p. 47-48)

A atividade precisaria ser relevante a ponto de se tornar um desafio prazeroso para os pequenos grupos, e para a turma toda como um coletivo. Nesse sentido, era significativo relacionar essa proposta de letramento literário que estávamos executando juntos aos variados trabalhos que havíamos feito ao longo dos três anos e que muito bem dialogavam com as reflexões e práticas a partir dos multiletramentos (Liberali, 2022; Abreu, Rocha e Maciel, 2021; Bevilacqua, 2013 e Rojo, 2012).

Assim optamos por expor ao público nossa leitura e diálogo com a obra por meio de três trabalhos: o primeiro seria mostrar como em nosso imaginário constituiríamos as personagens da obra. Para tanto, nos decidimos por fazer um *cosplay* das personagens e, em nossa exposição, os traríamos em molduras, como os porta-retratos nas paredes de nossas casas. Cada pequeno grupo ficou responsável por uma personagem da obra. Um detalhe dessa atividade que foi muito curioso é o fato dos/das estudantes optarem por incluir, no trabalho de *cosplay*, as personagens da telenovela brasileira *Roque Santeiro* (1985), de Dias Gomes, que foram mencionadas pelo personagem-narrador ao longo do livro¹. Na sequência, alguns exemplos dos trabalhos dos/das estudantes:

Figura 1- *Cosplay* da AvóDezanove



Figura 2 – *Cosplay* do motorista Nove/ Dez



Figura 3 – *Cosplay* do personagem narrador



Figura 4- *Cosplay* do personagem Sinhozinho Malta



1 Ademais do próprio autor do livro em estudo haver mencionado a influência das telenovelas brasileira em seu imaginário como escritora, Tania Macêdo (2008, p. 12) nos informa, em obra sobre a capital de Angola, Luanda, a existência nessa cidade de um mercado livre chamado Roque Santeiro.

O segundo trabalho seria a fabricação de objetos e animais presentes no livro: todos os animais da Isaura, o gambozino, a caixa do Tio Rui, o petromax, a bicicleta com os bigodes do Tio Rui (que aparece um sonho do personagem-narrador), dentre outros. A seguir, alguns exemplos:

Figura 5 – Sapos Fidel e Raúl



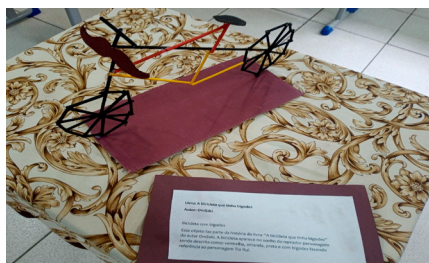
Figura 6 – Petromax



Figura 7 – A caixa de letras que caíam do bigode do Tio Rui



Figura 8 – A bicicleta com bigodes do Tio Rui



Já o terceiro seria um trabalho de escrita que estabelecesse um diálogo com a leitura que cada grupo havia realizado da obra. Combinamos que cada grupo poderia decidir-se por: 1. escrever uma história ficcional ou vivenciada na infância por alguém do grupo “para concorrer à bicicleta” ou 2. uma carta para um dos personagens, estabelecendo com este um diálogo sobre suas características e suas atitudes na obra.

Confesso que o resultado do trabalho superou minhas expectativas. Não porque não acreditava no potencial da turma, mas por haver proposto para o mês de novembro três atividades que exigiram tempo, criatividade e esforço para um grupo que estava passando por momentos decisivos e diversos, envolvendo ENEM, provas de concursos públicos e vestibulares, viagem de formatura, tudo ao mesmo tempo. No entanto, no dia vinte e nove de novembro, grande parte do grupo se fez presente para montar a sala e guiar os

visitantes pela nossa leitura de *A bicicleta que tinha bigodes*. Nossa exposição foi montada em uma sala de aula: usamos as paredes para expor as fotos dos *cosplays* e também para expor os textos produzidos pelos grupos. Os/as visitantes passavam por essas duas exposições ouvindo as explicações dos/das estudantes sobre as atividades, sobre a leitura da obra e, por fim, chegavam às mesas (carteiras escolares) com os animais/objetos e forradas com lenços femininos (como o narrador-personagem havia sido criado pela avó, pensamos em criar um ambiente do tipo “casa de avó” para nossa sala de exposição). Os/as estudantes se revezavam em grupos de quatro para apresentar aos/às visitantes a obra e o trabalho desenvolvido sobre ela.

Por fim, para todos/as nós que participamos dessa trajetória de leitura, a culminância na exposição guiada significou não somente o encerramento de um ciclo, mas também um último momento de união coletiva, antes do passo individual que levará cada um/uma em direção ao futuro. Para mim, como professora da turma, significou ainda uma segunda e última oportunidade de correção de rota em minha prática docente e de pensar que, pelo menos um pouco, eu consegui criar, junto à turma, uma imagem positiva da leitura do texto literário. Para fechar o ciclo deste relato, novamente recorro a Alberto Manguel, desta vez citando a conclusão do ensaio em que o intelectual argentino reflete sobre o leitor ideal: “La literatura no depende de lectores ideales, sino sólo de lectores suficientemente buenos.”

Figura 9 - Imagem da professora e da turma na sala de exposição montada sobre a leitura de *A bicicleta que tinha bigodes* – histórias sem luz elétrica (2012), de Ondjaki.



REFERÊNCIAS

- ABREU, Márcia. *Cultura letrada – literatura e leitura*. São Paulo: UNESP, 2006.
- ABREU, Marcella dos Santos; ROCHA, Cláudia Hildorf; MACIEL, Ruberval Franco. Letramentos literários e translinguagem entre as ruas e as escolas do Sul Global: o slam interescolar como prática enativo-performativa decolonial. In: *Trabalhos de linguística aplicada*. Campinas, SP, v. 60, n. 3, p. 626–644, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8666350>. Acesso em: 22/11/2023.
- AQUIM CHÁVEZ, Rosario. “Introdução”, In: *Pensamiento decolonial y literatura*. Versão e-book.
- BEVILACQUA, Raquel. Novos estudos do letramento e multiletramentos: divergências e confluências. In: *Revista virtual de letras*. v. 5, n. 1, jun./jul. 2013.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário – teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2014.
- FRANCHETI, Paulo. *Sobre o ensino de literatura*. São Paulo: UNESP, 2021.
- KRENAK, Ailton. *Caminhos para a cultura do bem viver*, 2020. Disponível em: <https://www.biodiversidadla.org/Recomendamos/Caminhos-para-a-cultura-do-Bem-Viver>. Acesso em 21/11/2023.
- LIBERALI, Fernanda Coelho. Multiletramento engajado para a prática do bem viver. In: *Linguagem em (dis)curso*. v. 22, n. 1, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-4017-220109-8421>, acesso em 14/11/2023.
- MACÊDO, Tania. *Luanda, cidade e literatura*. São Paulo: UNESP; Luanda (Angola): Nzila, 2008.
- MANGUEL, Alberto. Cómo pinocho aprendió a leer. In: MANGUEL, Alberto. *Nuevo elogio de la locura*. Buenos Aires: Emecé Editores. p. 45-60, 2006.
- MANGUEL, Alberto. Notas para la definición de un lector ideal. In: MANGUEL, Alberto. *Nuevo elogio de la locura*. Buenos Aires: Emecé Editores. p.39-44, 2006.
- ONDJAKI. *A bicicleta que tinha bigodes - estórias sem luz elétrica*. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.
- ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial. p. 11-31, 2012.

Índice Remissivo

- África - 43, 108, 134, 282
Alfabetização - 25, 26, 117, 119, 229, 230, 234, 240
Anti-estrangeirismo - 39, 80
Antirracista - 47, 48, 237, 238, 239, 240, 249
Árabe - 23
Arte - 42, 47, 115, 117, 118, 119, 120, 154, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 167, 168, 169, 170, 208, 247, 268
Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - 28, 67, 178, 245, 249
Bilinguismo - 37, 44, 55, 59, 60, 151, 198
Bricolagem - 44, 198, 199, 203, 204, 206, 207, 208,
Canagarajah - 40, 124, 139, 140, 152
Castelhano - 59, 106
Colonialidade - 283
Contato linguístico - 74
Currículo - 28, 34, 37, 42, 46, 48, 55, 122, 135, 136, 161, 179, 202, 226, 237, 238, 239, 240, 242, 243, 244, 245, 246, 248, 249, 253, 256, 259, 264
Decolonialidade - 25, 29, 40, 41, 42, 48, 131, 133, 135, 136, 161, 162, 173, 218, 244
Discurso - 27, 64, 67, 68, 100, 118, 135, 136, 137, 146, 162, 177, 204, 216, 232, 247, 248, 253, 254, 270
Docência - 41, 42, 145, 146, 148, 153
Dominação linguística - 38, 64, 107
Educação linguística - 28, 29, 37, 42, 108, 137, 145, 154, 160, 161, 162, 164, 165, 169, 170, 225, 226
Epistemicídio - 123, 181, 182
Escrita - 25, 26, 27, 38, 41, 44, 55, 57, 69, 74, 80, 85, 93, 131, 145, 150, 184, 195, 196, 199, 206, 241, 245, 248, 263, 264, 272
Eurocentrismo - 134
Eurocentrado - 28
Eurocêntrico - 48, 122, 134, 141, 238
Global - 23, 27, 30, 43, 47, 56, 104, 105, 109, 132, 159, 164, 179, 182, 183, 215, 217, 257, 258
Glocal - 30
Gltopolítica - 25, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 55, 59, 60, 63, 64, 70, 93, 94, 98, 99, 101, 103, 106, 107, 108, 161, 163, 177, 178
Gramática - 65, 66, 69, 80, 135, 152, 180, 242
Guarani - 37, 38, 55, 58, 59, 60,
Historiografia Linguística (HL) - 38, 64, 67, 68, 68

Hooks Bell - 154, 175, 191, 240, 243, 244, 247
Ideologia monolíngue - 136
Imigrante - 43, 74, 78, 79, 80, 81, 83, 85, 87, 88, 89, 92, 132, 149, 189, 190, 191, 192
Indígena - 37, 38, 55, 56, 57, 58, 60, 69, 105, 106, 134, 183, 216, 238, 239, 240, 241, 243, 262
Inglês - 25, 27, 40, 59, 105, 106, 125, 131, 136, 147, 179, 184, 217, 220, 221, 225, 228
Intercultural - 40, 124, 125, 135, 201, 219
Interseccionalidade - 173, 174, 177, 181, 196, 246, 247
Italiano(s) - 40, 41, 42, 73, 74, 79, 80, 81, 82, 83, 85, 87, 88, 89, 131, 132, 133, 136, 140, 141, 146, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154
Krenak, Ailton - 45, 46, 215, 219, 222, 226, 232, 253, 262
Lagares, Xoán Carlos - 37, 38, 39, 40, 57, 59, 60, 63, 64, 73, 76, 77, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 163, 164, 165, 179
Leitura(s) - 26, 27, 47, 48, 63, 69, 95, 104, 107, 115, 117, 119, 120, 153, 196, 226, 227, 229, 231, 233, 237, 241, 243, 244, 245, 246, 254, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 269, 270, 271, 272, 273
Letramento - 25, 26, 27, 28, 29, 42, 47, 117, 148, 161, 162, 163, 165, 167, 169, 229, 230, 231, 234, 237, 238, 239, 240, 241, 245, 248, 255, 264, 271
Letramento Racial - 47, 48, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 249
Liberali, Clarissa Coelho - 45, 46, 47, 137, 138, 153, 154, 202, 218, 219, 220, 222, 225, 226, 227, 232, 233, 244, 254, 255, 263, 264
Liberalismo - 38, 64, 177
Linguagem - 24, 38, 39, 40, 42, 44, 48, 63, 64, 66, 68, 70, 74, 76, 77, 78, 85, 93, 94, 95, 99, 100, 101, 107, 108, 116, 118, 119, 121, 122, 125, 136, 137, 138, 161, 162, 165, 177, 178, 191, 198, 199, 204, 225, 227, 230, 231, 243
Linguagem inclusiva - 39, 93, 94
Linguagem não-binária - 39, 93, 94, 95, 99, 100
Linguagem neutra - 39, 93, 94, 95, 100
Línguas de herança - 39, 88, 150
Línguas de sinais - 102, 105
Línguas indígenas - 69, 105, 106
Línguas minoritárias - 39, 73, 76, 77, 88, 89, 90, 104, 105, 106, 107, 109
Línguas oficiais - 104, 106
Língua portuguesa - 25, 26, 27, 48, 57, 67, 78, 80, 146, 147, 191, 192, 240, 245, 246, 248, 261, 262, 264, 267, 270
Linguística Aplicada - 28, 29, 139, 146,
Linguística Comparativa - 69
Materiais didáticos - 56, 57, 66, 68, 85, 117, 122, 154, 179,

Materiais pedagógicos - 65, 66
Monolingüismo (Monolíngue) - 199, 202
Multiletramento - 25, 26, 27, 28, 29, 37, 41, 44, 45, 46, 47, 103, 108, 117, 145, 198, 199, 202, 215, 217, 219, 220, 221, 222, 225, 226, 227, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 244, 245, 253, 254, 255, 256, 259, 264, 271
Multilíngue - 42, 59, 90, 104, 108, 136, 138, 140, 142, 161, 179,
Multiplicidade cultural - 26, 27, 40, 110
Narrativas autobiográficas - 41, 145, 244, 247
Necropolítica - 45, 226, 253
Neoliberalismo - 45, 177, 230, 237, 238
Neolinguagem - 39, 93, 94, 95, 99, 100, 101
Paulo Freire - 41, 45, 46, 138, 170, 225, 226, 229, 232, 233, 234, 239, 249
Pluralidade linguística - 41, 105, 142, 199
Plurilingüismo - 37, 48, 105, 238
Polifonia- 39, 93, 94, 95, 97, 98, 99, 100, 101, 123, 135, 207
Políticas Linguísticas - 25, 28, 29, 37, 38, 39, 40, 41, 57, 59, 63, 73, 76, 77, 81, 88, 89, 90, 94, 98, 99, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 117, 145, 149, 152, 217
População negra - 115, 116, 176
Potiguara - 37, 38, 55, 56, 57, 58, 60
Prática translíngue - 40, 125
Preconceito linguístico - 73, 164
Programa de Pós-Graduação - 41, 117, 145, 149, 151, 217
Racismo - 48, 115, 137, 154, 174, 176, 180, 182, 183, 190, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249
Refugiado - 43, 191
Setor público - 39, 40, 103, 104, 108, 109, 110
Swiggers, Pierre - 64, 65, 66, 67, 68, 69,
Tecnologias da comunicação e da informação (TICS) - 27
Tradições orais - 38, 55
Transdisciplinar - 41, 100, 101, 138, 209, 254
Translinguagem - 25, 28, 29, 37, 40, 41, 42, 43, 45, 55, 59, 60, 103, 108, 115, 117, 123, 124, 125, 131, 133, 136, 137, 138, 139, 141, 145, 152, 153, 161, 162, 164, 165, 183, 189, 191, 199, 215, 217, 218, 219, 220, 222, 249
Talian - 39, 73, 74, 75, 76, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90,
Terceira idade - 41, 148, 149, 150, 151
Tupi - 56, 57
Tupi-guarani - 37, 55
Universidade(s) - 173, 179, 180, 182, 184, 216, 217, 238,
Vigotski - 167
Xenofobia - 190

Yorubá - 40, 121, 125

Sobre a/os autora/es

Ágatha Alves dos Santos

Possui pós-graduação em Gestão Estratégica em Comunicação Organizacional e Relações Públicas pela Universidade de São Paulo e graduação em Comunicação Social e Jornalismo pela Universidade Nove de Julho. Possui experiência em comunicação pública, gestão de crises, *public relations/public affairs*, acompanhamento de eventos e entrevistas e atendimento a demandas de veículos de imprensa. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/19527052825607099>

Aline Bianca Silva

Possui graduação em Serviço Social pelo Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas (2019) e graduação em Propaganda e Marketing pela Universidade Paulista (2009). Em 2017, realizou uma pesquisa de iniciação científica intitulada “O acolhimento dos refugiados e solicitantes de refúgio na cidade de São Paulo: como a megalópole brasileira tem lidado com uma das maiores crises humanitária da história” e, em 2019, defendeu seu trabalho de conclusão de Curso, com o título “A intervenção profissional de assistentes sociais para a garantia dos direitos humanos da pessoa em situação de refúgio”. Atua profissionalmente nas áreas de migração e refúgio. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5844930545227567>

Clarissa Coelho Liberali

Professora, graduada em Letras - Português e Inglês pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da Universidade de São Paulo (USP) e em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Faz mestrado na área de Estudos Linguísticos e Literários em Inglês na USP e integra a equipe de língua inglesa do Colégio Santa Cruz desde 2019. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/66474433440813099>

Dherek Rinaldi Cabral

Mestre em Letras Estrangeiras e Tradução pela Universidade de São Paulo (2024). Possui graduação em Letras pela Universidade de São Paulo (2017) e especialização em Língua Portuguesa e Literatura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2022). É professor de língua portuguesa da rede estadual da Paraíba, atuando no CEEEA Sesquicentenário (João Pessoa). Realizou intercâmbio em Língua e Cultura Chinesa na Universidade de Hubei - China (2018). Áreas de Interesse: Revitalização linguística, políticas linguísticas, diversidade linguística, multilinguismo e educação. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7268085050998157>

Gabriel da Silva Barco

Mestrando em Ensino de Ciências pelo Programa Interunidades em Ensino de Ciências (PIEC-USP). Licenciado e Bacharelado em Ciências Biológicas pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão (FFCLRP-USP). É membro do Laboratório de Ensino de Biologia (LEB) por meio do Grupo de Pesquisa LINCE (Linguagem e Ensino de Ciências) e do Grupo Cajuí por meio do Projeto Cajuí do Instituto de Biociências. Foi pesquisador internacional convidado da University of Alberta através do programa University of Alberta Research Experience (Summer 2019). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5081467743826210>

Gabriela Beatriz Moura Ferro Bandeira de Souza

Doutora em Literatura Comparada pelo DTLCC/FFLCH da Universidade de São Paulo (2017), possui Mestrado em Letras pela mesma universidade, concluído em 2010, na área de Literatura Hispano-americana. Atualmente é Professora do Instituto Federal de São Paulo, Campus Sorocaba, em regime de dedicação exclusiva. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Estudos Literários, atuando principalmente nos seguintes temas: barroco, neobarroco, poesia argentina contemporânea, ensino de literatura na aula de língua espanhola, descolonização. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1914220198318119>

Gabrielle Cristina Baumann Salvatto

Doutora em Língua, Literatura e Cultura Italianas pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP), com mestrado pela mesma instituição e bacharelado/licenciatura em Letras Português-Italiano pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Dedicou-se ao estudo de italiano como língua e cultura de herança, políticas linguísticas familiares e translíngua. É integrante do Núcleo de Estudos de Cultura e Língua de Herança (NuCLiH). Professora de língua italiana desde 2014, colabora com o desenvolvimento de cursos e a produção de materiais didáticos para estudantes brasileiros. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5383700005394306>

Isabella Lafratta Amado

Formada em Letras – Português/Italiano pela Universidade de São Paulo no ano de 2022. Em 2019, realizou um intercâmbio de 6 meses na Itália, onde estudou na Università di Roma “La Sapienza”. Durante a Graduação, participou do projeto “Línguas e Culturas Estrangeiras para Internacionalização” pelo Centro Interdepartamental de Línguas, dando aulas de italiano para estudantes de Graduação e Pós-Graduação, e também do Programa de Cultura e Extensão “Ciao: Italiano para funcionários USP”, além de dar aulas particulares de língua italiana para adultos e crianças. Faz Mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Língua, Literatura e Cultura Italianas da Universidade de

São Paulo. É membro do NuCLiH (Núcleo de Estudos de Cultura e Língua de Herança) e co-fundadora da Rete dei Bambini pela ItaLiH BR (Associação de Italiano como Língua de Herança no Brasil), promovendo encontros de crianças na faixa etária entre 3 e 8 anos e que falam italiano como Língua de Herança. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5726967903137775>

Jéssika Aparecida Santachiara Nascimento Santos

Doutoranda No Programa De Pós-Graduação De Literatura Portuguesa Da Universidade De São Paulo Sob A Orientação Da Professora Doutora Marlise Vaz Bridi. Mestre Em Letras (Literatura Portuguesa) Pela Universidade De São Paulo, Também Sob A Orientação Da Professora Doutora Marlise Vaz Bridi. Graduação Em Letras Português E Alemão Pela Universidade De São Paulo (2019). Membro Do Grupo De Pesquisa GELAF – Grupo De Estudos De Literatura De Autoria Feminina -USP. Professora Do Sexto Ano De Língua Portuguesa No Colégio Dante Alighieri. Lattes: <Http://Lattes.Cnpq.Br/8042877687009860>

João Paulo de Souza Araújo

Professor na Universidade Federal Rural de Pernambuco - Unidade Acadêmica de Serra Talhada (UFRPE-UAST), no Curso de Licenciatura em Letras - Português/Inglês. Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês (PPGELLI) da Universidade de São Paulo (USP); mestre em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco (PPGL/UFPE); e licenciado em Letras - Português/Inglês e suas respectivas literaturas pela UFRPE. Atuou como professor substituto no curso de Letras da UFRPE/UAST entre 2018 e 2019. Foi professor de língua inglesa na Faculdade Santa Helena (FSH), em Recife-PE, e, também, no English Learning Center (ELC), na mesma cidade. Foi coordenador de área do núcleo de Letras do PIBID da UFRPE-UAST, núcleo de Língua Portuguesa - edital 02/2020 CAPES - e do núcleo de Língua Inglesa do PIBID na mesma instituição - edital 23/2022 CAPES. Tem interesse em tEemas relacionados à educação linguística, educação crítica, letramentos e educação em língua inglesa. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0818995874296752>

Kleber Aparecido da Silva

Licenciado em Língua Inglesa pela Universidade Federal de Ouro Preto. Mestre em Linguística Aplicada pela UNICAMP. Doutor em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual Paulista. Realizou seus estudos de pós-doutoramento em Linguística Aplicada pela UNICAMP; em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina; em Linguística Aplicada pela Pennsylvania State University, USA; em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); em Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades pela Universidade de São Paulo (USP); em Didáticas das

Línguas pela Universidade De Genebra, Suíça; e em Educação Multilíngue e Letramento pela Universidade de Witwatersand, África do Sul. Em 2022 foi Visiting Scholar em Empreendedorismo Educativo e Inovação no Brasil pelo Departamento de Educação em parceria com a Fundação Lemann na Stanford University/São Francisco/USA. Em 2019 e 2020, foi Professor Visitante na no Departamento de Espanhol, Italiano e Português, na Pennsylvania State University, State College, Pennsylvania, USA pela Fulbright. Em 2020, foi considerado Distinguished Professor no Centro de Pesquisa Avançada do Centro de Graduação, na City University of New York, USA. Atualmente, é professor do Curso de Letras (Português do Brasil como Segunda Língua) e Relações Internacionais e é pesquisador/professor do Programa de Pós-Graduação em Linguística e em Relações Internacionais da Universidade de Brasília e também do Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagens, Cultura e Linguagens na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e do Programa de Pós-Graduação em Letras na Universidade Federal de Tocantins (UFT). Coordena o Grupo de pesquisa certificado pelo CNPq: Grupo de Estudos Críticos e Avançados em Linguagens (GECAL) e faz parte do Projeto Nacional de Letramentos (Universidade de São Paulo, Brasil e IES do Brasil e do Canadá) e do Projeto de Educação Linguística Crítica para/no Sul Global (Universidade de Brasília, Brasil e IES do Sul Global), cujos interesses se interconectam com estudos da linguagem, cultura, educação e tecnologia. Além disso, coordena o Diretório de Linguagens, Direitos Humanos e Diversidades, da Fundação de Empreendimentos Científicos e Tecnológicos da Universidade de Brasília, Brasil, cujos interesses de pesquisa se conectam à linguagem, políticas linguísticas, direitos humanos, minorias marginalizadas, diversidades e tecnologias. É pesquisador e orientador da Rede Idiomas Sem Fronteiras (MEC e UnB) na área de Inglês e de Português para Estrangeiros. É coordenador das séries Estudos Críticos em Linguagens e “Linguística Aplicada” pela Mercado de Letras; Linguagens para/na Universidade pela Editora Contexto e Direitos Humanos e Diversidades pela Pontes Editores. Foi laureado em 2016 com o prêmio de melhor dissertação orientada na área de Letras e Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da UnB; pelo Prêmio Cláudio Luiz Ubeba como o melhor profissional na área de Educação pela Câmara dos Vereadores de Barretos em 2017/2018; pelo prêmio Linguistas em foco pela ABRALIN; pelo prêmio Liderança Educacional pela Câmara dos Deputados em 2017, 2018, 2019, 2020, 2021, 2022, 2023 e 2024 e é Cidadão Benemérito pela Câmara dos Vereadores de Barretos. Atualmente faz parte da Comissão de Assessoramento Técnico-Pedagógico em Linguagens e Códigos e suas Tecnologias da Diretoria de Avaliação da Educação Básica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Seus principais campos de interesse encontram-se na ampla área da linguagem, decolonialidade, formação de professores/as e internacionalização, que também incluem gênero, raça e educação linguística; raça e

colonialidade, linguagem, discurso e práticas identitárias; (multi)letramentos e educação crítica na formação de professores.

Lauren G

Alter-ega-pseudo-mona-vadia-ramêra-vulgar-puta-enfadonha-boca-do-lixo-morta-viva-esdrúxula-aberrada-cuzenta de Luis Fernando Lobo Rosa Marques. Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades da Universidade de São Paulo (USP). Interessa-se pelas múltiplas configurações de infâncias e adolescências, com especial atenção para contextos de desproteção social, e/ou questões de identidade/variabilidade/dissidências de gênero e orientação sexual, ancoradas nos Estudos Queer, e suas interfaces com as Artes, as Humanidades e as Ciências Sociais e da Saúde, explorando campos interdisciplinares e transversais – incluindo o anarcoveganismo feminista – que permitam o aprofundamento teórico e prático do tema. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4161119567100011>

Lívia Gouvêa De Carvalho Moura

Mestranda em Linguística na Universidade de São Paulo (FFLCH). Bacharel em Letras - Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo. Desenvolve pesquisa em Historiografia Linguística e é membro do CEDOCH (Departamento de Linguística da USP). Tem interesses de pesquisa em políticas linguísticas, línguas indígenas brasileiras e educação indígena. Na graduação, realizou o projeto de iniciação científica intitulado “Levantamento de Estudos sobre a língua dos Paiteer-Suruí: Publicações dos Suruí de Rondônia”. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2154628875643067>

Marcio Rivabem Winheski

Mestrando no Programa de Letras, área de concentração em Língua, Literatura e Cultura Italianas pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da Universidade de São Paulo (USP), sendo bolsista do Programa de Demanda Social (DS) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Sua formação acadêmica inclui a graduação em Engenharia Civil em 1993 e a Licenciatura em Letras - Português/Italiano em 2022, ambas pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), além de uma especialização em Engenharia de Segurança do Trabalho em 1995, também na UFPR. Atualmente, está cursando o Bacharelado em Letras – Português/Italiano, com ênfase em Estudos Linguísticos, na UFPR. Sua experiência profissional abrange áreas como Engenharia Civil, Engenharia de Segurança do Trabalho e docência no ensino médio, técnico e profissionalizante. Faz parte como membro do Grupo de Pesquisa LUPA · Lugar da Palavra e seus Contextos (DGP/CNPq/USP) e suas principais áreas de interesse incluem Linguística e Linguística Aplicada. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7675030614899339>

Paulo Daniel Farah

Professor da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP desde 2000, escritor e tradutor. Especialista em estudos árabes, africanos e islâmicos, decolonialidade, orientalismo, migração, narrativas de viagem, interculturalidade crítica e estudos do Sul Global. Possui Mestrado em Linguística pela Universidade de São Paulo, Doutorado em Letras pela Universidade de São Paulo e Doutorado em História Social pela Universidade de São Paulo. Realizou estudos de pós-doutoramento no Egito. Coordena o Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades (PPGHDL/FFLCH/USP), o Grupo Diálogos Interculturais do Instituto de Estudos Avançados (IEA/USP), o Núcleo de Apoio à Pesquisa Brasil-África da USP e o Programa para/por Refugiada/os, parceria da USP com a sociedade civil. É líder do Grupo de Pesquisa (homologado pelo CNPq desde 2009) “Temáticas, narrativas e representações árabes, africanas, asiáticas e sul-americanas e de comunidades diaspóricas”, coordenador do Projeto *Produção, difusão e repercussão do conhecimento científico: universidade, sociedade e grupos vulneráveis* (também conhecido como Saber e Sociedade): parceria USP e ONU, e do Projeto *Universidade em transformação: desafios e potencialidades - Educação, Pesquisa e Direitos Humanos no Século XXI em Perspectiva Interdisciplinar*. Responsável pelos Cursos “Diálogos e resistências: a África no Brasil e o Brasil na África”/FFLCH/USP (que gerou livro homônimo) e “Diálogos interculturais, migração e mobilidade em tempos de pandemia”/IEA/USP. Autor de *O Islã* (2001), *ABC do Mundo Árabe* (2006); *Deleite do estrangeiro em tudo o que é espantoso e maravilhoso* (2007), *A escrita da língua árabe: alfabetização, ortografia e caligrafia* (2011); *Gramática da Língua Árabe para Estudantes Sul-Americanos* (2 obras: nível básico e nível intermediário); *Presença árabe na América do Sul* (2010, editor e autor); *Língua Portuguesa e Cultura Brasileira para Estrangeiros* (2018), *Diálogos e Resistências: a África no Brasil e o Brasil na África* (2021; editor e autor), *Linguagens da sobrevivência: migrações, interlínguas, narrativas e representações* (2022; editor e autor), *Alterciência: Proposições Críticas e Processos Criativos para o Conhecimento* (2022; editor e autor), *Expressões literárias migrantes* (2022; editor e autor), *Migração, educação e partilha de saberes: teoria e prática em deslocamento* (2022; editor e autor), *Políticas de ações afirmativas: perspectivas, desafios e potencialidades* (2024; editor e autor) e *Resignifying Cultural Contact: Experiences and Perspectives from Brazil* (2024, editor e autor), entre outros livros. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2739767976772940>

Rafael Alves Ramos

Doutorando em Ensino de Ciências (Modalidade Biologia) pela Universidade de São Paulo - USP. Atualmente desenvolve a pesquisa de doutorado em estudos curriculares em perspectivas críticas e de justiça curricular. É Mestre

em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Sergipe - UFS (2020). É Professor Efetivo de Biologia na Secretaria de Educação de Pernambuco desde 2019 e foi tutor EAD no curso de Pedagogia - UFAL na área de Ensino de Ciências e Matemática. Foi também Professor colaborador no curso de Especialização em Metodologia do Ensino de Ciências na Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL. Possui Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL (2016). É Especialista em Ensino de Ciências pelo Instituto Federal de Pernambuco - IFPE (2018) e em Educação no Semiárido pela Universidade Federal de Alagoas - UFAL (2018). É membro do grupo de pesquisa LINCE (Linguagem e Ciências no Ensino/FFCLRP). Tem interesse pelas temáticas de ensino e aprendizagem de conceitos e processos científicos-culturais: aspectos cognitivos e socioculturais e processos de significação a partir de abordagens e das interações discursivas; da argumentação e do ensino por investigação. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6977272381513591>

Samara Braga Jorge

pesquisadora de Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês no Departamento de Letras Modernas da Universidade de São Paulo (USP). Realizou uma visita técnica à University of London, na Inglaterra, por meio de uma bolsa de mobilidade acadêmica internacional concedida pela AUCANI. Sua pesquisa concentra-se no estudo do Letramento Crítico Visual por meio da Arte no contexto das aulas de línguas. Samara é graduada em licenciatura em Linguística e Literatura nas línguas Portuguesa e Inglesa pela Universidade Paulista e também é certificada pelo curso CELTA (Certificate in Teaching English to Speakers of Other Languages) pela University of Cambridge. Participou de um curso de formação de professores (Teacher Training Course - 2018) em Londres, na Inglaterra, promovido pela International House - London. Atualmente, além de estar em constante formação, para além das disciplinas oferecidas pelo curso de Mestrado, Samara trabalha como professora de Inglês para fins Acadêmicos (English Instructor for Academic Purposes - EAP) na Agência USP de Cooperação Acadêmica Nacional e Internacional (AUCANI), e como professora de Culturas em contexto bilíngue. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/561171150372074>

Solange Cavalcante Ferri

Graduada em Letras e Jornalismo, com especialização em Psicopedagogia e Tradução do Inglês. Mestrado em Língua, Literatura e Cultura Italianas / FFLCH USP - Proposta de referencial teórico de paradigma interseccional e decolonial para a formação inicial de docentes de LE (2023). Doutoranda na área de Língua, Literatura e Cultura Italiana/FFLCH USP. Tem experiência nas áreas de Educação (professora de Português, Inglês e Italiano), tradução, revisão de textos, redação jornalística e reportagem. Viveu na Itália, onde atuou

como jornalista e publicou *Compagni di stadio* (2014), primeiro livro sobre a Democracia Corinthiana naquele país. Lecionou Italiano e Inglês no Centro de Estudos de Línguas (CEL), projeto da Seduc-SP. (2014-2022). Leciona Inglês na Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/31590367444957166>

Ursula Boreal Lopes Brevilheri

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Estadual de Londrina (PPGSOC-UEL), com bolsa da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Graduanda em Direito na Universidade Estadual de Londrina. Licenciada (2022) e Bacharela (2023) em Ciências Sociais na Universidade Estadual de Londrina; Colaboradora no Laboratório de Estudos sobre Religiões e Religiosidades (LERR-UEL) nas áreas de Religião e Educação e Diversidades Religiosa e de Gênero; Extensionista e pesquisadora no projeto Práxis Itinerante: novas perspectivas para as juventudes e populações vulneráveis. Produz discussões nas áreas de Sociologia das Religiões, Educação, Gênero, Conservadorismo, Transfeminismo, Neolinguagem e Decolonialidade. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9326032725056169>

Paulo Daniel Farah

Professor da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, escritor e tradutor. Especialista em estudos árabes, africanos e islâmicos, decolonialidade, orientalismo, migração, narrativas de viagem, interculturalidade crítica e estudos do Sul Global. Coordena o Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades (PPGHDL/FFLCH/USP), o Grupo Diálogos Interculturais do Instituto de Estudos Avançados (IEA/USP), o Núcleo de Apoio à Pesquisa (NAP) Brasil-África da USP e o Programa para/por Refugiada/os, parceria da USP com a sociedade civil. É líder do Grupo de Pesquisa (certificado pelo CNPq desde 2009) “Temáticas, narrativas e representações árabes, africanas, asiáticas e sul-americanas e de comunidades diaspóricas”, coordenador do Projeto *Produção, difusão e repercussão do conhecimento científico: universidade, sociedade e grupos vulneráveis* (também conhecido como Saber e Sociedade): parceria USP e ONU, e do Projeto *Universidade em transformação: desafios e potencialidades - Educação, Pesquisa e Direitos Humanos no Século XXI em Perspectiva Interdisciplinar*. Possui Mestrado em Linguística/USP, Doutorado em Letras/USP e Doutorado em História Social pela Universidade de São Paulo.

Kleber Aparecido da Silva

Professor do Curso de Letras (Português do Brasil como Segunda Língua) e do Curso de Relações Internacionais e pesquisador/professor do Programa de Pós-Graduação em Linguística e em Relações Internacionais da Universidade de Brasília e também do Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagens, Cultura e Linguagens na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Coordena o Grupo de pesquisa certificado pelo CNPq “Grupo de Estudos Críticos e Avançados em Linguagens (GECAL)” e o Global South Collective Researchers e faz parte do Projeto Nacional de Letramentos (Universidade de São Paulo, Brasil e IES do Brasil e do Canadá) e do African Studies (Penn State University, EUA), cujos interesses se interconectam com estudos da linguagem, cultura, educação linguística e tecnologia. Licenciado em Língua Inglesa pela Universidade Federal de Ouro Preto. Mestre em Linguística Aplicada pela UNICAMP. Doutor em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual Paulista. Em 2020, foi considerado Distinguished Professor no Centro de Pesquisa Avançada do Centro de Graduação na City University of New York. Em 2022, foi Visiting Scholar em Empreendedorismo Educativo e Inovação no Brasil pelo Departamento de Educação na Stanford University.

Nos últimos anos, têm se intensificado os estudos sobre políticas linguísticas e glotopolítica (LAGARES, 2018), plurilinguismo (BLOMMAERT; RAMPTON, 2011; FARAH; MATUCK; IOKOI, 2022), translinguagem (ROCHA, 2019, 2023) e multiletramento engajado em perspectivas decoloniais (FARAH, MATUCK, BORGES, 2022; MIGNOLO, 2017). Destarte, e também na medida em que, em nossas reflexões e práticas cotidianas sobre educação linguística, somos instigados a justificar abordagens, vimos organizando cursos, disciplinas, debates, palestras, projetos de pesquisa, dossiês e outras publicações concernentes com o intuito de ampliar o debate.

Nesse cenário, o livro Políticas linguísticas, translinguagem e multiletramento engajado em perspectivas decoloniais aporta reflexões contemporâneas sobre temas cuja relevância se ampliou, de modo que na academia mundial em geral, e no Brasil em específico, compreende-se de forma crescente a necessidade de discutir e promover essas temáticas e de buscar uma abordagem pedagógica crítica, inclusiva e contextualizada em prol de uma educação comprometida com a transformação social e baseada no diálogo, na conscientização e na construção coletiva.

A obra foi pensada com base em três blocos temáticos, permeados por perspectivas decoloniais e/ou anticoloniais: 1) Políticas linguísticas; 2) Translinguagem; 3) Multiletramento engajado.

