

COLEÇÃO
GEELLE
USP

ORGANIZADORES

Daniel de Mello Ferraz

Luciana Carvalho Fonseca

LÍNGUAS, UNIVERSIDADE E SOCIEDADE

DIALOGOS SOBRE LINGUÍSTICA APLICADA NO BRASIL



COLEÇÃO
GEELLE
U S P

ORGANIZADORES

Daniel de Mello Ferraz

Luciana Carvalho Fonseca

LÍNGUAS, UNIVERSIDADE E SOCIEDADE

DIÁLOGOS SOBRE LINGUÍSTICA APLICADA NO BRASIL



2025
São Paulo

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

C844

Línguas, Universidade e Sociedade: diálogos sobre
Linguística Aplicada no Brasil / Organização Daniel de
Mello Ferraz, Luciana Carvalho Fonseca. – São Paulo:
Pimenta Cultural, 2025.

Coleção GEELLE. Volume 4

Livro em PDF

ISBN 978-85-7221-503-9

DOI 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-503-9

1. Linguística Aplicada. 2. Línguas Estrangeiras Modernas.
3. Formação Docente. 4. Educação Linguística. I. Ferraz,
Daniel de Mello (Org.). II. Fonseca, Luciana Carvalho (Org.).
III. Título.

CDD 410.07

Índice para catálogo sistemático:

I. Linguística Aplicada – Estudo e ensino

Simone Sales • Bibliotecária • CRB: ES-000814/0

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2025 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2025 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons:

Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0).

Os termos desta licença estão disponíveis em:

<<https://creativecommons.org/licenses/>>.

Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural.

O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

Direção editorial	Patricia Biegging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Biegging
Gerente editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Júlia Marra Torres
Estagiária editorial	Ana Flávia Pivisan Kobata
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Editoração eletrônica	Andressa Karina Voltolini
Estagiária em editoração	Stela Tiemi Hashimoto Kanada
Imagens da capa	saicle, Harryarts - Freepik.com
Tipografias	Acumin, Gobold High, Sofia Pro
Revisão	Os organizadores
Organizadores	Daniel de Mello Ferraz Luciana Carvalho Fonseca

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski <i>Universidade La Salle, Brasil</i>	Bernadette Beber <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Adriana Flávia Neu <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos <i>Universidade do Vale do Itajaí, Brasil</i>
Adriana Regina Vettorazzi Schmitt <i>Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa <i>Universidade Federal da Paraíba, Brasil</i>
Aguimario Pimentel Silva <i>Instituto Federal de Alagoas, Brasil</i>	Caio Cesar Portella Santos <i>Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil</i>
Alaim Passos Bispo <i>Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil</i>	Carla Wanessa do Amaral Caffagni <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Alaim Souza Neto <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	Carlos Adriano Martins <i>Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil</i>
Alessandra Knoll <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	Carlos Jordan Lapa Alves <i>Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil</i>
Alessandra Regina Müller Germani <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Caroline Chioquetta Lorenset <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Aline Corso <i>Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil</i>	Cassia Cordeiro Furtado <i>Universidade Federal do Maranhão, Brasil</i>
Aline Wendpap Nunes de Siqueira <i>Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil</i>	Cássio Michel dos Santos Camargo <i>Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil</i>
Ana Rosangela Colares Lavand <i>Universidade Estadual do Norte do Paraná, Brasil</i>	Cecília Machado Henriques <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
André Gobbo <i>Universidade Federal da Paraíba, Brasil</i>	Christiano Martino Otero Avila <i>Universidade Federal de Pelotas, Brasil</i>
André Tanus Cesário de Souza <i>Faculdade Anhanguera, Brasil</i>	Cláudia Samuel Kessler <i>Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil</i>
Andressa Antunes <i>Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil</i>	Cristiana Barcelos da Silva <i>Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil</i>
Andressa Wiebusch <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Cristiane Silva Fontes <i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i>
Andreza Regina Lopes da Silva <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	Daniela Susana Segre Guertzenstein <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Angela Maria Farah <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>	Daniele Cristine Rodrigues <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Anísio Batista Pereira <i>Universidade do Estado do Amapá, Brasil</i>	Dayse Centurion da Silva <i>Universidade Anhanguera, Brasil</i>
Antonio Edson Alves da Silva <i>Universidade Estadual do Ceará, Brasil</i>	Dayse Sampaio Lopes Borges <i>Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil</i>
Antonio Henrique Coutelo de Moraes <i>Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil</i>	Deilson do Carmo Trindade <i>Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Brasil</i>
Arthur Vianna Ferreira <i>Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil</i>	Diego Pizarro <i>Instituto Federal de Brasília, Brasil</i>
Ary Albuquerque Cavalcanti Junior <i>Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil</i>	Dorama de Miranda Carvalho <i>Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil</i>
Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior <i>Universidade Federal da Bahia, Brasil</i>	Edilson de Araújo dos Santos <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Bárbara Amaral da Silva <i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i>	Edson da Silva <i>Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil</i>

Elena Maria Mallmann

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza

Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Estevão Schultz Campos

Centro Universitário Adventista de São Paulo, Brasil

Éverly Pegoraro

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fabrícia Lopes Pinheiro

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Fauston Negreiros

Universidade de Brasília, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz

Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Flávia Fernanda Santos Silva

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Gabriela Moysés Pereira

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Gabriella Eldereti Machado

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehler Pollnow

Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geuciane Felipe Guerim Fernandes

Universidade Federal do Pará, Brasil

Geymeesson Brito da Silva

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handherson Leylton Costa Damasceno

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa

Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil

Helena Azevedo Paulo de Almeida

Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos

Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa

Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges

Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneles

Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves

Universidade Federal do Paraná, Brasil

Joao Adalberto Campato Junior

Universidade Brasil, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa

Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre

Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jónata Ferreira de Moura

Universidade São Francisco, Brasil

Jonathan Machado Domingues

Universidade Federal de São Paulo, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini

Universidade de São Paulo, Brasil

Juliano Milton Kruger

Instituto Federal do Amazonas, Brasil

Juliano Pizzano Ayoub

Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Julierme Sebastião Morais Souza

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro

Universidade de Brasília, Brasil

Katia Bruginski Mulik

Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lauro Sérgio Machado Pereira

Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, Brasil

Leonardo Freire Marino

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Letícia Cristina Alcântara Rodrigues

Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett

Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Luiz Eduardo Neves dos Santos

Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Maikel Pons Giralt

Universidade de Santa Cruz do Sul, Brasil

Manoel Augusto Polastrelí Barbosa

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Márcia Alves da Silva

Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Marcio Bernardino Sirino

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Pereira dos Santos

Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Marcus Fernando da Silva Praxedes

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi

Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar

Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva

Instituto Federal do Piauí, Brasil

Marines Rute de Oliveira

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Maurício José de Souza Neto

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai

Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neide Araujo Castilho Teno

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Brasil

Neli Maria Mengalli

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging

Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Flavia Mota

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Patrícia Helena dos Santos Carneiro

Universidade Federal de Rondônia, Brasil

Rainei Rodrigues Jadejiski

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Raul Inácio Busarello

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Ricardo Luiz de Bittencourt

Universidade do Extremo Sul Catarinense, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano

Universidade Federal de Ubertândia, Brasil

Robson Teles Gomes

Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos

Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon

Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeo

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares

Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Simone Alves de Carvalho

Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taíza da Silva Gama

Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tatiana da Costa Jansen

Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Tayson Ribeiro Teles

Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares

Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto

Universidade Estadual de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Vanessa de Sales Marruche

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues

Universidade Estadual do Centro Oeste, Brasil

Vania Ribas Ulbricht

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Vinicius da Silva Freitas

Centro Universitário Vale do Cricaré, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Wenis Vargas de Carvalho
Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alcidinei Dias Alves
Logos University International, Estados Unidos

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Artur Pires de Camargos Júnior
Universidade do Vale do Sapucaí, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo B. Alves
Universidade Federal do Agreste de Pernambuco, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Davi Fernandes Costa
Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, Brasil

Denilson Marques dos Santos
Universidade do Estado do Pará, Brasil

Domingos Aparecido dos Reis
Must University, Estados Unidos

Edson Vieira da Silva de Camargos
Logos University International, Estados Unidos

Edwins de Moura Ramires
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabete de Paula Pacheco
Universidade Federal de Ubertândia, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Jonas Lacchini
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes
Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Nívea Consuêlo Carvalho dos Santos
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Pedro Augusto Paula do Carmo
Universidade Paulista, Brasil

Rayner do Nascimento Souza
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Samara Castro da Silva
Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Sidney Pereira Da Silva
Stockholm University, Suécia

Suêlen Rodrigues de Freitas Costa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento
Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Walmir Fernandes Pereira
Miami University of Science and Technology, Estados Unidos

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Parecer e revisão por pares

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

*Aos queridos e queridas colegas do
Projeto Nacional de Letramentos e
aos membros do GEELLE – Grupo de
Estudos sobre Educação Linguística
em Línguas Estrangeiras*

SUMÁRIO

Sérgio Iffa

Prefácio13

Daniel de Mello Ferraz

Luciana Carvalho Fonseca

Apresentação 16

CAPÍTULO 1

Fernando da Silva Pardo (IFSP)

**A universidade e a formação
da identidade do professor de línguas:
reflexões em primeira pessoa24**

CAPÍTULO 2

Daniel Ferraz (USP)

**Criticidade, formação docente
e educação linguística40**

CAPÍTULO 3

Lívia Fortes (Ufes)

Janayna Casotti (Ufes)

Luciana Ferrari (Ufes)

Claudia Kawachi-Furlan (Ufes)

**Línguas, universidade e sociedade:
relatos decoloniais da Ufes.....55**

CAPÍTULO 4

Julma D. Vilarinho Pereira Borelli (UFR)

Viviane Pires Viana Silvestre (UEG)

Rosane Rocha Pessoa (UFG)

“Retomando o corpo”:

pesquisas *stricto sensu* que fortalecem

a conexão *universidadesociedade* 74

CAPÍTULO 5

Ana Karina de Oliveira Nascimento (UFS)

Lauda Natel do Nascimento (UFAL)

Maria Amália Vargas Façanha (UFS)

A conexão universidade e sociedade por meio da educação linguística:

relatos de experiências do fazer docente

universitário no Nordeste brasileiro 97

CAPÍTULO 6

Alessandra Coutinho Fernandes (UFPR)

Eduardo Henrique Diniz de Figueiredo (UFPR)

Redignificar a universidade:

o que isso significa para os estudos da linguagem?..... 116

CAPÍTULO 7

Dörthe Uphoff (USP)

Tendências recentes na formação de professores de alemão no Brasil:

análise comparativa de duas propostas

de cooperação internacional 137

CAPÍTULO 8

Souzana Mizan (UNIFESP)

Teoria feminista negra:

as epistemologias do sul na sala de aula

e na formação de professores..... 158

CAPÍTULO 9

Fabício T. P. Ono (UFMS)

Formar professores de línguas para o futuro com nostalgia e re-existência	176
--	------------

CAPÍTULO 10

Carlos Augusto de Barros Savala (UFMS)

Nara Hiroko Takaki (UFMS)

Souzana Mizan (UNIFESP)

Participação crítica e decolonial com o ChatGPT	195
--	------------

CAPÍTULO 11

Mônica Ferreira Mayrink (USP)

Heloisa Albuquerque-Costa (USP)

Formação didático-tecnológica para professores de línguas estrangeiras na contemporaneidade: ações de extensão na graduação	222
--	------------

Quem fez este livro	248
----------------------------------	------------

Índice remissivo	271
-------------------------------	------------

PREFÁCIO

Entender a complexidade que é o ensino de língua estrangeiras e a formação de professores/as e pesquisadores/as no cenário brasileiro é a grande contribuição deste volume. Parabenizo, assim, Daniel e Luciana pela iniciativa em coordenar mais uma obra considerável, fruto dos trabalhos do Grupo de Estudos sobre Educação Linguística em Línguas Estrangeiras (GEELE). Fazer uma Linguística Aplicada atuante, que suscita mudanças em um mundo neoliberal e capitalista e combate visões colonialistas do norte global é mais uma contribuição dos/as professores/as pesquisadores/as que compartilham suas produções ou seus relatos nesta obra.

Como cursos de Letras e programas de pós-graduação em Linguística e Letras de universidades públicas podem propiciar espaços para uma sociedade justa e democrática? O que podemos, como pesquisadores/as comprometidos/as com tal visão, fazer concretamente?

Compreendo que uma possibilidade de fazer linguística aplicada requer a promoção do diálogo entre práxis e teorias e isso pode ser exemplificado pelos textos dos/das pesquisadores/as aqui reunidos/as ao revelarem como atuam sócio-historicamente localizados.

Qual é o professor/a de língua estrangeira que não questiona o que é possível fazer para ter uma práxis mais efetiva? Quem é o/a formador/a de professores/as que busca promover formas diferentes para co-construir conhecimento com os/as participantes de forma crítica? Qual é a responsabilidade, isto é, nossa habilidade em dar respostas satisfatórias diante dos desafios cotidianos em um mundo distópico e complexo?

Os textos aqui reunidos buscam inicialmente responder a essas indagações. No entanto, a leitura fluida, favorecida pela escrita clara e pelos temas interessantes e atuais, nos convida, a cada capítulo, a ampliar visões e ações. Tenho a certeza de que o/a leitor/a será igualmente provocado/a inicialmente a refletir.

As leituras propiciaram reflexões importantes: o/a professor/a pesquisador/a em Linguística Aplicada aceita as incertezas, as vulnerabilidades e é dependente do contexto sócio-histórico em que se encontra para nele atuar e, assim, tornar sua práxis mais humanizada.

Inspirado na Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica (AHF), busquei identificar os temas que emergiram dos capítulos aqui reunidos para compreender o fenômeno da experiência vivida, ou seja, como colegas professores/as pesquisadores/as fazem sentido da relação entre língua, universidade e sociedade para promoção de uma sociedade mais justa.

Como orientação metodológica, a AHF procura identificar os temas que emergiram dos registros textuais. Recomenda-se releituras para identificação de unidades de significados para se chegar à tematização, representada por um substantivo. Nesse processo há refinamento e confronto entre unidades de significados e trechos significativos. Comprometi-me nesse processo de tematização e identifiquei os seguintes temas que estruturam como colegas vivenciam o fenômeno humano da valorização da universidade pública para promoção da justiça social. São eles: questionamento, renovação, compromisso, superação e sementes.

Vários colegas descreveram que a relação entre língua, sociedade e universidade só é possível: por meio de questionamentos, isto é, por meio de provocações (acerca das teorias, da metodologia, do contexto, dos objetivos, dos procedimentos etc.); por meio de renovação dos conceitos, das ontoepistemologias, das visões de mundo, metodologias e/ou práticas (dos colegas professores/as ou

de seus/suas estudantes); por meio do compromisso moral e ético em realizar as pesquisas, os projetos, os programas ou componentes curriculares, por exemplo. Indiscutível são as diversas experiências aqui relatadas como sementes que foram germinadas e exemplificam como fazer diferente e melhor. O tema superação reflete muito da garra e da vontade de fazer mais e melhor dos colegas que persuadindo ou convencendo estudantes promoveram espaços formativos singulares e com excelência. Fica o convite a você, leitor/a, para deleitar-se com os capítulos!

Maceió, julho de 2025.

Sérgio Ifa

Professor associado da
Universidade Federal de Alagoas

APRESENTAÇÃO



GEELLE

Grupo de Estudos sobre Educação
Linguística em Línguas Estrangeiras

O **GEELLE - Grupo de Estudos sobre Educação Linguística em Línguas Estrangeiras** (USP e CNPq) - mantém um firme compromisso com a formação docente em línguas estrangeiras, especialmente em língua inglesa. O GEELLE busca promover discussões e reflexões no campo da Linguística Aplicada, conforme evidenciado pela organização de mais uma coletânea. O grupo tem atuado na formação de pós-graduandos, docentes e pesquisadores de línguas em âmbitos local e nacional desde 2018 e é coordenado pelos professores associados Daniel de Mello Ferraz e Luciana Carvalho Fonseca, ambos da USP.

Em 2025, o GEELLE celebra sete anos de existência com a edição de duas obras que formam os volumes 4 e 5 da Coleção GEELLE. O volume 4 que você tem em mãos, intitulado **Línguas, Universidade e Sociedade** é resultado de três anos de estudos e

pesquisas sobre os papéis e responsabilidades das áreas de línguas, linguagem, educação linguística e formação docente nas universidades e na sociedade brasileira. Os textos resultaram dos muitos diálogos inter-transdisciplinares desenvolvidos, inicialmente, pelos seus membros durante os encontros do grupo, nos quais buscamos refletir criticamente sobre algumas perguntas que também nortearam a organização desta obra, a saber: “Qual o papel da universidade em tempos de (novo?) Brasil de 2023-2026?”, “Qual o papel das línguas nas universidades e sociedades?” e “De que formas os projetos apresentados ou analisados por vocês mostram que universidade e sociedade estão ou não conectadas?”.

Tais diálogos foram ampliados pelos 4º e 5º Ciclos de Palestras, realizados no modo virtual/digital no Canal GEELLE do Youtube e pelo 1º Seminário Internacional do GEELLE/1st GEELLE International Seminar, realizado nos dias 7 e 8 de novembro de 2024, também no mundo virtual/digital. Aliás, todas as lives dos Ciclos e do Seminário estão disponíveis no Youtube e podem ser reassistidas por todos no canal do GEELLE.¹ A próxima publicação, prevista para 2025/2026, terá por base as discussões do 1º Seminário do GEELLE. Gostaríamos de agradecer ao CNPq por fomentar as pesquisas do GEELLE, seus livros e produções digitais.

Neste livro, “Línguas, Universidade e Sociedade”, que é o volume 4 da Coleção GEELLE buscamos dar visibilidade ao importante papel das universidades públicas na luta por uma sociedade mais justa. A proposta da obra é refletir sobre a relação entre língua, universidade e sociedade, abordando diversas temáticas relevantes para a Linguística Aplicada no contexto brasileiro.

O primeiro capítulo, de Fernando Pardo (IFSP), **A UNIVERSIDADE E A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFESSOR DE LÍNGUAS: REFLEXÕES EM PRIMEIRA PESSOA** utiliza a narrativa

1

www.youtube.com/@DanielFerrazGEELLE

autoetnográfica para refletir sobre a formação da identidade do professor de línguas. O autor desafia a ciência positivista ao usar a primeira pessoa, defendendo a construção do conhecimento corporificado e a importância da subjetividade do pesquisador, especialmente ao dar visibilidade a corpos historicamente marginalizados. A autoetnografia é apresentada como uma abordagem que traz para o discurso acadêmico as vozes do Sul e do subalterno, apesar dos desafios de sua aceitação no meio acadêmico.

O segundo texto, **CRITICIDADE, FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA**, escrito por Daniel Ferraz (USP) explora a produção de conhecimento viva e contextualizada na educação lingüística e na formação docente, utilizando a autoetnografia como metodologia. O autor justifica seu diálogo como uma forma de engajar os leitores, inspirados no conceito de "livro falado". A criticidade é definida através de diversas perspectivas teóricas, como a Escola de Frankfurt, Foucault, Deleuze e Guattari, enfatizando a criação de conceitos. O capítulo também aborda a crítica decolonial, a importância das emoções no aprendizado e o papel da linguagem visual na educação lingüística.

O capítulo intitulado **LÍNGUAS, UNIVERSIDADE E SOCIEDADE: RELATOS DECOLONIAIS DA UFES** de Livia Fortes, Janayna Casotti, Luciana Ferrari e Claudia Kawachi-Furlan se baseia na participação de 4 docentes da Universidade Federal do Espírito Santo no IV Ciclo de Palestras do GEELLE, em 14/10/2022. Na ocasião, as autoras compartilharam algumas de suas (ainda?) recentes experiências críticas e decoloniais nas licenciaturas de Letras Inglês e de Letras Português daquela universidade, salientando a crítica e a decolonialidade já presentes no projeto pedagógico do curso de Língua Inglesa, passando por práticas localizadas em disciplinas específicas, bem como em ações de extensão e pesquisa por elas conduzidas.

O capítulo seguinte, **“RETOMANDO O CORPO”: PESQUISAS STRICTO SENSU QUE FORTALECEM A CONEXÃO UNIVERSIDADE SOCIEDADE** de autoria das pesquisadoras Julma D. V. P. Borelli da Universidade Estadual de Goiás (UEG), Viviane Silvestre da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR) e Rosane Rocha Pessoa da Universidade Federal de Goiás (UFG), discute como as pesquisas desenvolvidas na pós-graduação podem confrontar colonialidades ao assumir pautas e conhecimentos de corpos historicamente subalternizados. Apresenta quatro pesquisas stricto sensu corporificadas: uma dissertação sobre as “escrevivências” de mulheres negras, uma dissertação sobre percepções sociais sobre a velhice no ensino de inglês, uma tese sobre letramentos queer na formação docente, e uma tese sobre “corpovivências” decoloniais no ensino de inglês. O capítulo enfatiza a importância de reconhecer os conhecimentos geo-corpo-politicamente localizados e de fortalecer a conexão entre universidade e sociedade através dessas pesquisas.

Laudo Natel do Nascimento, da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Ana Karina de Oliveira Batista e Maria Amália Vargas Façanha, ambas da Universidade Federal de Sergipe (UFS), escreveram o texto **A CONEXÃO UNIVERSIDADE E SOCIEDADE POR MEIO DA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA: relatos de experiências do fazer docente universitário no Nordeste brasileiro**. O capítulo apresenta relatos da UFAL e UFS, egressos do curso de Letras Português/Inglês, sobre suas experiências e pesquisas. Os autores compartilham suas práticas docentes, atividades de extensão e pesquisa sob a perspectiva dos letramentos e da educação linguística crítica. O capítulo destaca iniciativas do grupo de pesquisa “Letramentos em Inglês: língua, literatura e cultura” (Linc) e sua conexão com o GEELLE, focando na articulação entre a universidade e a sociedade por meio de pesquisas sobre letramentos digitais e práticas pedagógicas que promovam um olhar crítico sobre a cultura visual.

Na sequência, **REDIGNIFICAR A UNIVERSIDADE: O QUE ISSO SIGNIFICA PARA OS ESTUDOS DA LINGUAGEM?** de Alessandra Coutinho Fernandes e Eduardo Henrique Diniz de Figueiredo, ambos da Universidade Federal do Paraná, contextualiza o ato de redignificação dessa universidade dentro da Linguística Aplicada, tendo por base ações de pesquisa e extensão desenvolvidas no âmbito do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (DELEM), lugar de onde os autores falam como docentes. Entre tantas ações no contexto da formação de professoras/es organizadas pelas/os docentes do DELEM que contribuem para construir a relação universidade-escola, os autores recortam alguns cursos e eventos de extensão, os quais foram vinculados ao projeto de extensão intitulado “Formação Inicial e Continuada de Professores de Línguas: o NAP-UFPR como articulador de ações”, coordenado pela primeira autora deste texto.

O capítulo **TENDÊNCIAS RECENTES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ALEMÃO NO BRASIL: ANÁLISE COMPARATIVA DE DUAS PROPOSTAS DE COOPERAÇÃO INTERNACIONAL** de Dörthe Uphoff, analisa dois programas internacionais de cooperação para o ensino de alemão como língua estrangeira: Deutsch Lehren Lernen (DLL) do Goethe-Institut e Dhoch3 do Serviço Alemão de Intercâmbio (DAAD), no contexto da graduação em Letras-Alemão da USP. O capítulo discute o engajamento da Alemanha na promoção do ensino de alemão e apresenta uma comparação detalhada dos dois programas. A autora avalia a adequação de cada programa à proposta da licenciatura da USP, considerando a importância de manter uma formação crítica e abrangente ao mesmo tempo em que se busca cooperação internacional.

No capítulo **TEORIA FEMINISTA NEGRA: AS EPISTEMOLOGIAS DO SUL NA SALA DE AULA E NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**, Souza Mizan da Universidade Federal de São Paulo aborda a integração das teorias feministas negras na formação de professores de línguas estrangeiras através de ações de extensão.

São apresentados dois cursos remotos sobre pensamento feminista negro oferecidos à comunidade acadêmica e a professores da educação básica, visando desenvolver um conhecimento pluriversitário.

Fabricio Ono, da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, escreveu o capítulo **FORMAR PROFESSORES DE LÍNGUAS PARA O FUTURO COM NOSTALGIA E RE-EXISTÊNCIA** e nos apresenta questionamentos essenciais para a formação docente contemporânea: “Quais caminhos podemos percorrer na formação de professores para o futuro, atravessados pela educação linguística crítica, que podem potencializar praxis mais conectadas com o que virá? Será que não precisamos rever e (des)organizar os cursos de licenciatura para além da revisão de disciplinas ofertadas? Os modelos estabelecidos e “canonizados” de formação inicial de professores dão e darão conta de formar professores para o futuro? (Ono, nesta obra).

No capítulo intitulado **PARTICIPAÇÃO CRÍTICA E DECOLONIAL COM O CHATGPT**, de Carlos Savala e Nara Takaki da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul e Souza Mizan da Universidade Federal de São Paulo examinam o ChatGPT sob uma perspectiva crítica e decolonial em relação à formação de professores de língua inglesa. Os autores analisam como a ferramenta está sendo concebida e seus possíveis impactos na educação linguística, buscando promover uma formação cidadã crítica, criativa e ética. O capítulo discute a disseminação de desinformação e a perpetuação da hegemonia branca no conhecimento, defendendo o desenvolvimento de letramentos críticos para confrontar dinâmicas opressivas no uso de tecnologias como o ChatGPT. São sugeridas atividades pedagógicas para promover uma reflexão crítica sobre essa ferramenta em sala de aula.

O capítulo seguinte, **FORMAÇÃO DIDÁTICO-TECNOLÓGICA PARA PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NA CONTEMPORANEIDADE: AÇÕES DE EXTENSÃO NA GRADUAÇÃO**,

de Monica Mayrink e Heloísa Albuquerque Costa, ambas da Universidade de São Paulo, apresenta uma breve explanação sobre duas dimensões importantes para o mapeamento e caracterização das situações de ensino-aprendizagem, quando se busca definir ações voltadas à formação tecnológica dos estudantes: a dimensão institucional e da dimensão didático-tecnológica. Além disso, identifica os aspectos relacionados à formação inicial do professor de língua estrangeira, no que diz respeito ao seu preparo para o uso das tecnologias no ensino, conforme as diretrizes apresentadas pela Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 (Brasil, 2015). Apresenta, assim, a relação entre essa norma e o Plano Pedagógico do Curso de Letras (Habilitações de Línguas Estrangeiras) da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP. Para ampliar a reflexão, as autoras apresentam duas ações de extensão na graduação que desenvolveram como docentes/formadoras e pesquisadoras da área: o projeto “Centro Interdepartamental de Línguas: Línguas e Culturas Estrangeiras para Internacionalização” e o projeto “Centro Interdepartamental de Línguas: Intercâmbios virtuais para o desenvolvimento linguístico e intercultural dos estudantes de Letras”, ambos no âmbito do Programa Unificado de Bolsas da Pró-reitoria de Graduação da USP.

Por fim, os nossos desejos, lá atrás, quando pensamos neste projeto, eram que a obra abordasse questões centrais e urgentes para a educação linguística, como a formação de professores, a criticidade, a decolonialidade e a relação entre universidade e sociedade; esperamos ter conseguido realizar essa empreitada. Além disso, buscávamos a diversidade de perspectivas. Nesse sentido, o livro deveria reunir contribuições de pesquisadores de diversas universidades brasileiras, oferecendo um panorama rico e plural sobre os temas em discussão. Sobre a metodologia, almejávamos alguma inovação metodológica. Em linha com esse objetivo, consideramos que a utilização de abordagens como a autoetnografia e a duoautoetnografia poderia enriquecer o debate acadêmico, trazendo a subjetividade e as experiências dos pesquisadores/as para o centro da análise.

Em relação ao engajamento crítico, a leitura do conjunto da obra revela capítulos que promovem uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas, os discursos dominantes e as relações de poder na educação linguística em LE/LA. Sobre a perspectiva decolonial, acreditamos que há importantes reflexões sobre a decolonialidade nos estudos de linguagem, buscando romper com as heranças do colonialismo e ampliar a voz de perspectivas marginalizadas. Buscou-se abordar, ainda, temas contemporâneos como o uso de tecnologias digitais, incluindo a inteligência artificial, e a internacionalização da educação, oferecendo insights relevantes para os desafios atuais a partir de experiências concretas.

O grande objetivo do GEELLE é fortalecimento da formação docente, o qual está refletido na discussão sobre a formação inicial e continuada de professores de línguas, apresentando experiências, reflexões críticas e propostas inovadoras. As contribuições revelam uma grande conexão entre a universidade e a sociedade ao articularem projetos de pesquisa e extensão que buscam impactar positivamente a realidade social. A obra busca certamente dar visibilidade para a pesquisa brasileira e para a produção de conhecimento em Linguística Aplicada realizada no Brasil, fortalecendo o campo e promovendo o diálogo entre pesquisadores dos quatro cantos do país.

São muitos os desejos realizados nesta obra, neste projeto de escrita coletiva. Deixamos com você a leitura e a apreciação dessas realizações. Por fim, o desejo último do GEELLE é o de que sigamos no firme compromisso com a formação docente em línguas estrangeiras/línguas adicionais no Brasil.

Muito obrigado por nos acompanhar nessa jornada e boa leitura!

Daniel Ferraz
Luciana Carvalho Fonseca

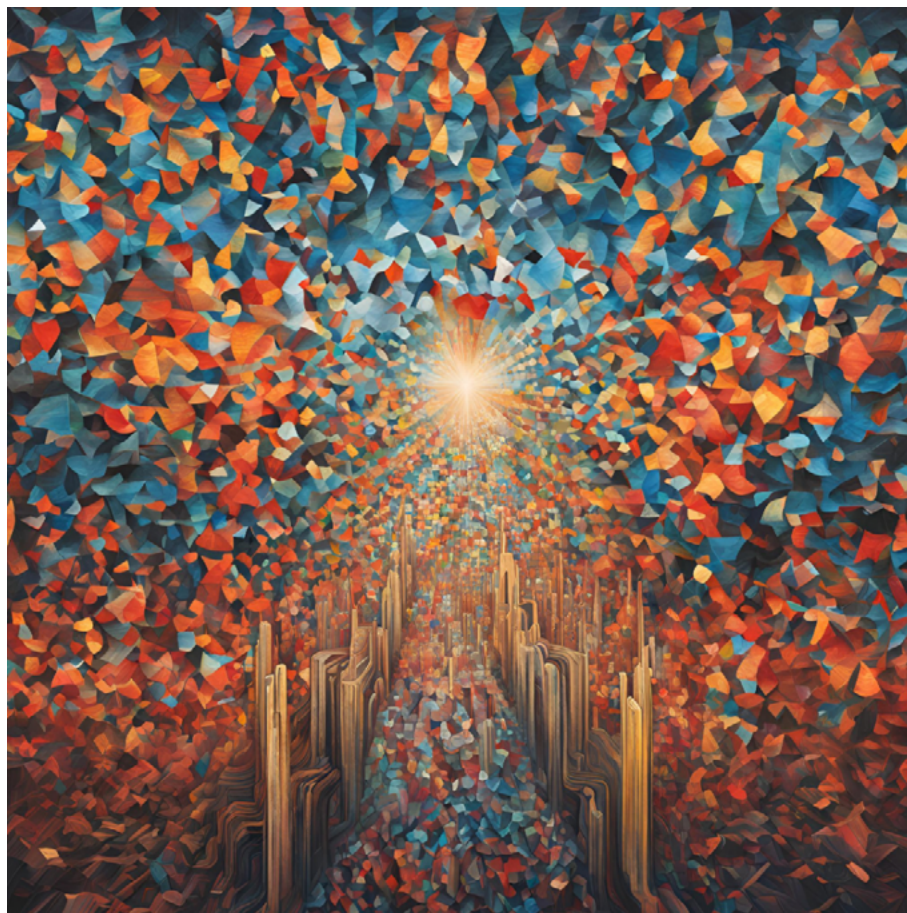
São Paulo, agosto de 2025.

1

Fernando da Silva Pardo (IFSP)

A UNIVERSIDADE E A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFESSOR DE LÍNGUAS: REFLEXÕES EM PRIMEIRA PESSOA

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-503-9.1



Fonte: Imagem gerada por Inteligência Artificial – Canva Magic Media.

INTRODUÇÃO

A universidade, assim como a própria ciência e a pesquisa acadêmica, pode causar diferentes impressões no imaginário da sociedade. Não é raro, quando se fala em ciência, que o cidadão médio logo imagine um homem branco, vestindo um jaleco ainda mais branco, atrás de um telescópio ou tubos de ensaio, realizando experimentos em um laboratório repleto de aparatos tecnológicos. Isso porque, para o senso comum, a imagem de uma mulher pesquisadora negra, como a brasileira Jaqueline Góes de Jesus, que mapeou o genoma do vírus SARS-CoV-2 em apenas 48 horas após a confirmação do primeiro caso de Covid-19 no país, –enquanto a média no resto do mundo para esse mapeamento foi de 15 dias¹ –, vai de encontro com a ideia que se construiu em torno da figura do cientista. Para Castro-Gómez e Grosfoguel, “a superioridade atribuída ao conhecimento europeu em muitas áreas da vida foi um aspecto importante da colonialidade do poder no sistema-mundo. Os conhecimentos subalternos foram excluídos, omitidos, silenciados e ignorados” (2007, p. 20) e isso perdura até os dias atuais, fazendo com que feitos como o de Jaqueline, realizados no Sul global, passem despercebidos em grande parte do mundo.

Além disso, raramente se pensa na figura do professor, principalmente aquele da escola pública de periferia, que veste jeans, camiseta e tênis surrado, como um pesquisador em potencial. Talvez, até para muitos acadêmicos, a escola e a sala de aula não sejam locais possíveis ou imagináveis para o desenvolvimento da pesquisa e da ciência. Minha hipótese é a de que essa visão se dá, em parte, devido ao construto que se criou da ciência, por meio de uma perspectiva positivista, como tudo aquilo que é verificável, testável e generalizável,

1 De acordo com o site do Conselho Nacional de Saúde (CNS), do governo federal. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/ultimas-noticias-cns/2251-jaqueline-goes-de-jesus-cientista-que-mapeou-o-genoma-do-coronavirus-e-homenageada-pelo-cns> Acesso em: 17 fev. 2023.

portanto, leis observáveis e reproduzíveis. No entanto, diferentemente das ciências duras, em áreas como a Linguística Aplicada não é possível sistematizar leis universais e metodologias aplicáveis e reproduzíveis em qualquer contexto. Pelo contrário, muitas pesquisas na área de ensino e aprendizagem de línguas baseadas em observações em sala de aula, por exemplo, valem quase que exclusivamente para aquele contexto específico, embora algumas práticas possam ser reproduzidas ou adaptadas para outros contextos escolares, a depender dos objetivos do professor/pesquisador. Além disso, a diversidade de contextos escolares seria uma das questões fundamentais a ser considerada durante a concepção de políticas educacionais e linguísticas, bem como diretrizes curriculares elaboradas em âmbito nacional, especialmente em um país com a dimensão territorial do Brasil.

Posto isto, a partir do questionamento acerca de uma suposta dicotomia entre teoria e prática, o objetivo deste capítulo é problematizar o papel da universidade na formação da identidade de professores e alunos, sobretudo da(s) minha(s) própria(s) identidade(s) docente e discente, por meio de uma abordagem autoetnográfica. No entanto, o processo de auto-observação não é nada fácil. Admitir que nossas práticas nem sempre condizem com o que escrevemos e defendemos “na teoria” é admitir nossa errância nesta itinerância do dia a dia em sala de aula, levando, às vezes, a resultados inesperados. O primeiro passo para a tomada de consciência é não negar a incerteza. É não negar os conflitos internos e as múltiplas identidades que nos habitam. É reconhecer que temos falhas e que devemos trabalhar para construir práticas informadas que promovam uma abordagem mais crítica em relação às disciplinas que estudamos/lecionamos.

Desse modo, argumento que a abordagem utilizada neste texto, a narrativa autoetnográfica (Ellis; Bochner, 2000; Ellis; Adams; Bochner, 2011; Cristóvão, 2018), possui um viés decolonial, pois coloca em evidência os seres/saberes locais/localizados, ou seja, a neutralidade e o apagamento dão lugar à visibilidade do pesquisador. Além disso, partindo do pressuposto de que a abordagem autoetnográfica

possui um caráter autoanalítico em diferentes aspectos (Pardo, 2019), sugiro que ela pode auxiliar a refletir sobre nossa(s) própria(s) identidade(s), fornecendo subsídios para que possamos promover mudanças a partir da autorreflexão crítica acerca da nossa atuação enquanto professores e pesquisadores.

Kumaravadivelu (2003) ressalta que as práticas didáticas devem ser elaboradas de baixo para cima e não de cima para baixo, por meio da criação de estratégias que considerem o perfil e as necessidades de alunos e professores. Desse modo, para ele, deve ser considerada a autonomia dos professores, figuras centrais deste processo e que teriam plena condição de avaliar, por meio da auto-observação, autoanálise e autoavaliação, quais seriam as mudanças necessárias para uma abordagem mais crítica em relação às instituições, aos currículos e aos materiais didáticos. Entretanto, as dificuldades diárias enfrentadas na profissão muitas vezes colaboram para que a sensação de impotência do professor não permita essa autoavaliação crítica, o que pode fazer com que o professor se acomode e apenas “dance conforme a música”. Em outras palavras, o desânimo em relação à desvalorização da profissão, em alguns casos, unido a uma formação por vezes deficiente e condições de trabalho precárias, pode se tornar um fator decisivo para que o professor tenha dificuldade em observar a si próprio e seu entorno, com vistas ao aperfeiçoamento de sua prática pedagógica e ao autoconhecimento.

Ressalto que o próprio título deste capítulo já é uma provocação ao leitor, uma vez que, para a ciência de caráter positivista, a subjetividade do pesquisador é inadmissível e, portanto, jamais eu deveria me atrever a usar a primeira pessoa do singular em um texto acadêmico. Dessa forma, a abordagem utilizada neste texto, a narrativa autoetnográfica, desafia a pesquisa de base positivista por meio da construção do conhecimento corporificado, uma vez que coloca outros corpos em evidência (sejam mulheres, negros, indígenas, transgêneros etc.). Trata-se de uma abordagem “cada vez menos extraordinária na pesquisa em ciências humanas e sociais, qual seja,

a do dizer-se, a do narrar-se, a do etnografar-se" (Cristóvão, 2018, p. 265). Portanto, espero que o leitor não se espante ao se deparar com um texto, conforme sugere Cristóvão (2018), carregado de vivências particulares, de relatos que me constituem enquanto sujeito no mundo, de sentidos que meu corpo constrói socialmente e de questões de cunho pessoal e íntimo.

A UNIVERSIDADE E EU

Filho de um torneiro mecânico e de uma ex-trabalhadora rural, ambos com poucos anos de escolarização, e havendo eu concluído o ensino fundamental e médio na escola pública, iniciei o ensino superior, após um ano de cursinho preparatório para o vestibular, em uma universidade privada. Depois de dois semestres de muitas dificuldades financeiras para que minha família pudesse custear minha educação, finalmente consegui uma bolsa integral de estudos que perdurou até o final da graduação.

Formado, passei a lecionar em escolas de idiomas, na rede pública e também dando aulas particulares. Por volta do ano de 2010, ingressei em um curso de pós-graduação *lato sensu* na área de ensino de língua inglesa. Havia, então, atuado por cerca de seis anos como professor de inglês no Ensino Fundamental I em uma escola pública na periferia e não me sentia satisfeito com minha atuação como docente. Começaram a surgir inquietações e uma certa sensação de impotência ao tentar aproximar teoria e prática em sala de aula, pois eu concebia esses dois elementos de forma dissociada, devido não apenas às condições de trabalho precárias enfrentadas, mas também ao distanciamento entre os teóricos que eu lia na pós-graduação e o que de fato acontecia na escola onde eu trabalhava. Essas inquietações surgem em razão de que eu sempre havia pensado nesta dicotomia entre teoria e prática, como dois elementos

distintos e não concomitantes, ou seja, a teoria, como um elemento mais abstrato, e a prática, como reflexo do meu contexto de trabalho.

Por intervenção divina ou por sorte, o universo colocou em meu caminho aquela professora simpática que falava inglês com sotaque espanhol, extremamente exigente, mas também muito gentil e prestativa. Tratava-se da professora Cielo Griselda Festino² que, na ocasião, lecionou duas disciplinas durante o curso de especialização que eu frequentava. Após a conclusão do curso, Cielo me incentivou a continuar estudando e sugeriu que eu deveria fazer o mestrado na Universidade de São Paulo. Porém, dada minha origem, estudar na USP não passava de um sonho muito distante e quase impossível de ser alcançado.

Recordo-me de que, àquela época, eu lecionava inglês para alunos de uma empresa, localizada às margens do rio Pinheiros, exatamente em frente à USP. Toda semana eu caminhava até o trabalho, olhando para aquele muro³ enorme e imponente, o qual separava a cidade universitária da cidade ordinária. Quantas vezes, ao passar por lá, me perguntei: será que um dia vou estar do lado de lá daquele muro?

Mas o que representava para mim aquele muro? Uma construção feita para separar os leigos dos iniciados, que enclausurava o conhecimento e o afastava do convívio social. Tal qual os muros que segregam nações e provocam guerras, como a grande Muralha da China, o Muro de Berlim ou até mesmo o infeliz projeto de Donald Trump na fronteira de seu país com o México. Construções que impedem que o outro, o "diferente", cruze as fronteiras "invisíveis" criadas pela sociedade e se torne parte do *status quo*.

2 Professora de literaturas de língua inglesa na Universidade Paulista (UNIP) e professora colaboradora do programa de Mestrado da Universidade Federal de Tocantins.

3 Àquela época, existia um grande muro de concreto ao redor da cidade universitária. Nos últimos anos, obras foram iniciadas para a substituição do muro por uma parede de vidro transparente. Devido a problemas na obra, parte do muro ainda pode ser vista na Marginal do Rio Pinheiros.

Ao confessar minha simpatia por sua sugestão, Cielo me mostrou o trabalho daquela que, mais tarde, viria a ser minha orientadora, a professora Walkyria Monte Mór.⁴ Imediatamente fiquei interessado e empolgado com a possibilidade, ainda que remota, no meu entendimento, de estudar na USP. Foi então que, após um bate-papo acolhedor com Walkyria, decidi, com o objetivo de me reaproximar da universidade e da vida acadêmica, frequentar as aulas na pós-graduação da USP, primeiramente como ouvinte e, num segundo momento, como aluno especial⁵. Ao mesmo tempo em que frequentava as aulas, sempre ouvia reclamações de meus colegas da escola pública do tipo: “esses teóricos da universidade só ficam inventando um monte de teorias, mas quero ver como eles se viram aqui na sala de aula de verdade!” De fato, a natureza dos comentários serviu como estopim para a concepção da minha pesquisa de mestrado devido à posição privilegiada em que me encontrava, ou seja, eu era o único professor da minha escola inserido de alguma forma no meio acadêmico em nível de pós-graduação, ainda que como aluno especial, em uma das melhores universidades do país. Deste modo, me senti impelido a submeter um projeto de pesquisa que problematizasse essa suposta dicotomia entre teoria e prática e como o professor em sala de aula não se sente representado no processo de construção dos currículos e das políticas educacionais.

Pelo fato de eu estar inserido em ambos os contextos, enquanto professor em serviço naquela escola pública e já como aluno em nível de mestrado na USP, tive a oportunidade de vivenciar ambas as atmosferas e ouvir diversas reclamações de meus colegas de profissão. Muitos questionavam a forma como as metodologias, as

4 Professora Livre-Docente da Universidade de São Paulo e professora Sênior do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP.

5 Aluno matriculado em disciplina da pós-graduação, mas ainda não inscrito regularmente por ainda não ter passado pelo processo seletivo do programa. Diversos interessados em cursar a pós-graduação iniciam como aluno especial para conhecer melhor o contexto do programa e as possibilidades de pesquisa.

orientações curriculares e as políticas educacionais são elaboradas verticalmente e as decisões quase sempre tomadas de cima para baixo. Ou seja, seria a legitimação de determinados conhecimentos em detrimento de outros, supostamente considerados de menor valor ou não validados. Dito isso, levanto uma questão em relação à distribuição do conhecimento científico produzido na universidade: até que ponto e de que forma tal conhecimento acadêmico chega ao professor lá no chão da escola? Conforme problematizam Bagno e Rangel:

Nas universidades públicas, dadas as condições de produção do trabalho acadêmico e do próprio conhecimento, a pesquisa desenvolvida não interfere, ou pouco interfere, nas áreas sociais mais amplas, incluída aí a escola (fundamental e média), que dela poderia se beneficiar de forma muito mais intensa e extensa. Nas próprias universidades, os debates e mesmo os resultados da pesquisa científica praticamente não ultrapassam o círculo restrito dos centros de investigação e das publicações especializadas, pouco numerosas e de distribuição deficiente (2005, p. 64-65).

Estaríamos nós, pesquisadores e cientistas, pregando para convertidos, metaforicamente falando? Qual seria o papel da universidade enquanto produtora de conhecimento científico e como esse conhecimento circula efetivamente na sociedade? E, principalmente, até que ponto e de que forma esse conhecimento chega às mãos do professor em serviço?

Uma das críticas é a de que muitos pesquisadores da área da educação são acusados de ir a campo, principalmente nas escolas pobres da periferia e, após realizar suas pesquisas por meio da observação de tais contextos, invadindo a privacidade dos sujeitos, vão embora sem dar nada em troca. Talvez a aproximação dos professores em sala de aula com o ambiente acadêmico possa ter o potencial de romper com a suposta crença na dissociação entre teoria e prática, uma vez que as contribuições dos profissionais em atuação seriam importantes para que se construísse um diálogo entre

o conhecimento científico produzido na universidade e o conhecimento empírico que o professor traz de suas vivências no ambiente escolar. Seria a teoria orientando a prática e a prática informando e construindo novas teorias.

Na abordagem autoetnográfica, segundo Cristóvão (2018, p. 266), “o discurso de si no interior da academia é a continuidade de um processo de espetacularização já bastante visível, discursivizado e problematizado além-muros universitários”. No que tange à universidade enquanto instituição de pesquisa, a questão da distribuição do conhecimento dito acadêmico, tal qual ocorre nos dias de hoje, precisaria ser repensada de modo que ocorresse de forma mais democrática em todos os setores, mas principalmente no setor da educação pública. Refiro-me ao termo “democrática” como uma forma de promover a circulação de tais conhecimentos na sociedade para além dos muros da universidade.

Em relação à construção da(s) minha(s) identidade(s) discente e docente ao longo do período em que estudei na USP, observei, de forma notória, as mudanças ocorridas ao longo daquele processo. O início de meus estudos na pós-graduação proporcionou o contato com pessoas de diferentes trajetórias, provenientes de contextos, localidades e campos de atuação variados, as quais traziam consigo bagagens culturais e educacionais diversas. Algumas delas, inclusive, já lecionavam em importantes universidades Brasil afora. Confesso que a princípio me sentia envergonhado em dizer para meus colegas que eu era professor da Educação Básica, na rede pública de ensino, devido ao fato de que, na minha visão, ser professor da rede pública trazia consigo um *status* pejorativo, devido a todos os problemas enfrentados naquele contexto e devido à forma como me sentia desvalorizado na profissão. Tratava-se de uma espécie de complexo de impostor (Bernat, 2008), porém não exatamente nos termos definidos pela autora, a qual se refere a professores de línguas não nativos que se sentem inferiores aos professores falantes nativos. Na verdade, tratava-se do fato de eu assumir uma identidade vista por mim como

fraudulenta, como se eu não fosse digno e capaz, enquanto professor da escola pública, de ocupar aquele lugar na universidade, isto é, como se isso fosse “uma ‘deficiência’ que nunca poderia ser ‘curada’ realmente” (Jordão, 2016, p. 195, aspas da autora). Significava, para mim, uma espécie de complexo de vira-latas. De acordo com Oss,

historicamente, e devido a crenças já profundamente enraizadas no imaginário coletivo, é voz corrente que a aprendizagem de línguas não é bem sucedida na escola regular. Ocorre que o senso comum, determinado pelo mau trato à educação nacional e à proliferação dos cursos de idiomas, “autorizou” a escola a desacreditar os professores de línguas. O senso comum, ainda nesse sentido, aparentemente expandiu-se de tal maneira que atingiu, inclusive, os próprios docentes que, desacreditados, desacreditaram-se de ensinar o que seus alunos não aprenderiam mesmo, e cederam à realidade apresentada (2013, p. 690, aspas da autora).

Esse mesmo sentimento de conformismo relatado por Oss, em relação ao contexto da escola pública, aliado ao sentimento de não ter legitimidade para ocupar uma posição, a meu ver, de tão grande destaque (a de pesquisador da USP), perdurou durante meu período inicial naquela instituição. No entanto, hoje, ao refletir sobre minha trajetória como um todo e sobre o processo de transformação o qual tenho vivenciado, procuro me questionar: e agora, como me sinto? Ainda tenho vergonha de dizer que sou professor da escola pública?⁶ Posso afirmar que hoje, após essa passagem pela universidade, me sinto muito mais orgulhoso em relação à(s) minha(s) identidade(s) enquanto professor e ex-aluno da rede pública.

Outro fato marcante que precisa ser mencionado ocorreu durante meu exame de qualificação de mestrado: inesperada e surpreendentemente, meu trabalho foi indicado para o doutorado direto.

6 É importante ressaltar que continuo atuando como professor da rede pública, porém em outro contexto completamente distinto (Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, em uma escola técnica federal) e que tal contexto possui um *status*, digamos, mais “privilegiado”.

Talvez aquela tenha sido uma das decisões mais difíceis da minha vida, pois com a indicação, também veio todo o peso da responsabilidade que o aceite da proposta jogava sobre minha “carcaça de vira-latas”. O fato de minha pesquisa de mestrado ter se transformado em um doutorado direto trouxe muitas implicações para minha identidade de pesquisador e para a pesquisa como um todo, o que gerou, de certa forma, expectativas e ansiedade em dobro. Em vários momentos, ouvi elogios exacerbados de colegas de profissão e de academia, alguns inclusive pressupondo que eu seria um “gênio” pelo fato de estar cursando o doutorado direto. A visão errônea por parte de alguns só aumentou os anseios pelos resultados da pesquisa e a pressão exercida sobre mim, tornando mais desafiadora a realização da pesquisa, principalmente quando reassumo minha identidade de estudante primário e secundário da escola pública, para o qual estudar na USP não passava de um sonho longe de ser alcançado.

No entanto, não quero que minha história de vida seja usada como exemplo ou justificativa para a infame, e defendida por muitos, meritocracia, sobretudo pela ótica neoliberal que transfere toda a responsabilidade do sucesso ou do fracasso ao próprio indivíduo, sem levar em conta o contexto social e econômico em que está inserido (Ferraz, 2015, Holborow, 2015). Penso que tive muita sorte em estar no lugar certo, na hora certa, e poder contar com muitas pessoas que me ajudaram durante minha caminhada. Quantos colegas de escola brilhantes eu conheci e que não tiveram as mesmas oportunidades que tive! Portanto, não se trata de esforço ou mérito individual, mas, sim, de se construir oportunidades por meio de políticas de acesso, inclusão e permanência para todos, todas e todes.

A questão identitária também passa por provas e provocações ao longo da vida acadêmica/profissional, sobretudo a formação de identidades relacionadas a escolas e correntes de pensamento. Lembro-me de um episódio em que participava de um congresso internacional em uma importante universidade brasileira. Enquanto aguardava o início da sessão de comunicações na qual

eu apresentaria um trabalho, um dos participantes, sentado ao meu lado, virou-se para mim e perguntou, “Você é bakhtiniano?” Naquele momento, o termo usado pelo colega soou para mim quase como o nome de alguma enfermidade rara e incurável. Surpreso com a pergunta inesperada, me virei para ele e respondi, “Bakhtiniano? Sei lá, acho que sou cardíaco, hipertenso, corinthiano”.

Apesar do tom de anedota da passagem citada, ela ilustra de forma significativa o antagonismo presente no contexto acadêmico, indicando que a construção do conhecimento ainda é vista por alguns pesquisadores como uma série de elementos e teorias dissociadas e subdivididas em categorias ou “caixinhas”, de acordo com vertentes de pensamento isoladas, guiadas por mentores e mantidas pelos seus respectivos seguidores e entusiastas. Conforme criticam Varghese e Jonhston (2007) – crítica da qual compartilho, conforme sugere minha resposta irônica à pergunta do colega –, seria mais relevante substituímos o pensamento antagônico adotado por alguns pesquisadores, os quais se dedicam a provar que determinada perspectiva está errada e que sua perspectiva seria a mais correta, por um posicionamento mais dialógico e que considere todas as complexidades envolvidas na construção do conhecimento.

PALAVRAS FINAIS: DESAFIOS FUTUROS PARA A CIÊNCIA, A PESQUISA E A UNIVERSIDADE

Dentre as contribuições da autoetnografia para os estudos de decolonialidade, destaco, por um lado, o reconhecimento da impossibilidade da neutralidade, da objetividade e da impessoalidade na pesquisa científica e, por outro lado, a noção de que a construção

do conhecimento pode acomodar a subjetividade e a influência do pesquisador por meio da construção do conhecimento corporificado, em que diferentes corpos podem habitar a figura do pesquisador por meio de pesquisas feministas, queer, antirracistas etc. Defendo, ao lado de Cristóvão (2018), que a autoetnografia traz para o seio do discurso acadêmico “o narrar de histórias outras, um espaço de presença das vozes do Sul, do subalterno que fala, de quem antes não dizia” (p. 268), bem como o potencial da escrita autoetnográfica de ir “re/desfazendo contornos e instaurando outros modos de escrita, de pesquisa, de ciência, de universidade, de sociedade” (p. 265).

É notório que, na atualidade, a universidade e a ciência enfrentam um de seus maiores desafios. Nos últimos anos, em especial no quadriênio 2019 - 2022, vivenciamos intensos ataques não apenas à ciência, mas também à educação e às universidades como um todo – finado Paulo Freire que o diga, pois foi um dos mais atacados naquele período. O discurso de ódio e os ataques à ciência, às universidades e à educação, ainda hoje, têm sido recorrentes, sobretudo vindos de fascistas e de indivíduos ligados à extrema-direita. Para Teixeira da Silva (2019), o discurso fascista, em que a complexidade das práticas sociais é ignorada, surge a partir de sintagmas que criam um conjunto de motivos disfóricos e distópicos, gerando medo e mania de perseguição, por meio de um discurso excludente, mítico e, principalmente, acientífico. Como resultado, a negação da ciência e do conhecimento produzido nas instituições de ensino e pesquisa têm gerado terraplanistas, movimentos antivacina e grupos em prol do chamado *homeschooling*,⁷ só para citar alguns. Tendo isso em mente, apesar das recentes mudanças de rumo na política brasileira, a ciência e as universidades continuarão enfrentando grandes desafios nos próximos anos, principalmente os corpos discente e docente das escolas e universidades públicas do Brasil.

7

Modalidade de educação que defende que crianças e adolescentes sejam educados em casa, pelos pais, em vez de ir às escolas.

Finalizo dizendo que, em se tratando do relato apresentado por este pesquisador ao longo destas páginas, o desafio é ainda maior, uma vez que a legitimação da pesquisa autoetnográfica ainda está em processo de construção e aceitação dentro das universidades e centros de pesquisa. De fato, em tempos de negacionismo e obscurantismo, um grande desafio se impõe: se nem a ciência de caráter positivista é crível por parte de alguns, o que dizer então da autoetnografia?

REFERÊNCIAS

BAGNO, M.; RANGEL, E. O. Tarefas da educação linguística no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p. 63-81, 2005.

BERNAT, E. Towards a Pedagogy of Empowerment: The Case of 'Impostor Syndrome' Among Pre-Service Non-Native Speaker Teachers in TESOL. **ELTED** (11), pp. 1-8, 2008.

CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOQUEL, R. Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOQUEL, R. (ed.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

CRISTÓVÃO, L. S. G. Dizer-se. Narrar-se. Etnografar-se. **Veredas online**. Revista do Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Juiz de Fora – Juiz de Fora, Volume 22, nº 1, pp. 264-270, 2018. Disponível em: <https://www.ufjf.br/revistaveredas/edicoes/2018-9/v-22-no-1/> Acesso em: 22 fev. 2023.

ELLIS, C.; BOCHNER, A. P. Autoethnography, personal narrative, reflexivity: researcher as subject. In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (Ed.). **Handbook of qualitative research**. Sage Pubs, Thousand Oaks, California, 2000, p. 733-768.

ELLIS, C.; ADAMS, T. E.; BOCHNER, A. P. Autoethnography: an overview. **Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research**, v. 12, n. 1, [s.p.], 2011. DOI: <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-12.1.1589> Acesso em: 01 mar. 2023.

FERRAZ, D. M. Neoliberalismo e educação em línguas estrangeiras. **Revista (Con) Textos Linguísticos**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGEL) da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, volume. 9, nº 14, pp. 55-71, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/issue/view/625> Acesso em: 23 fev. 2023.

HOLBOROW, M. **Language and Neoliberalism**. London and New York: Routledge, 2015.

JORDÃO, C. M. Decolonizing identities: English for internationalization in a Brazilian university. **Interfaces Brasil/Canadá**. Canoas, v. 16, n. 1, 2016, p. 191-209.

KUMARAVADIVELU, B. **Beyond Methods**: macrostrategies for language teaching. New Haven and London: Yale University Press, 2003.

OSS, D. B. Educação linguística e formação de professores de inglês. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 13, n. 3, p. 677-709, 2013.

PARDO, F. S. A autoetnografia em pesquisas em Linguística Aplicada: reflexões do sujeito pesquisador/pesquisado. **Revista Horizontes De Linguística Aplicada**, 18 (2), pp. 15-40, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/rhla.v18i2.25104> Acesso em: 01 mar. 2023.

TEIXEIRA DA SILVA, F. C. O Discurso de Ódio: análise comparada das linguagens dos extremismos. **Revista NuestraAmérica**, [s. l.]: v. 7, n. 13, p. 45-64, 2019. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6809044>. Acesso em: 23 fev. 2023.

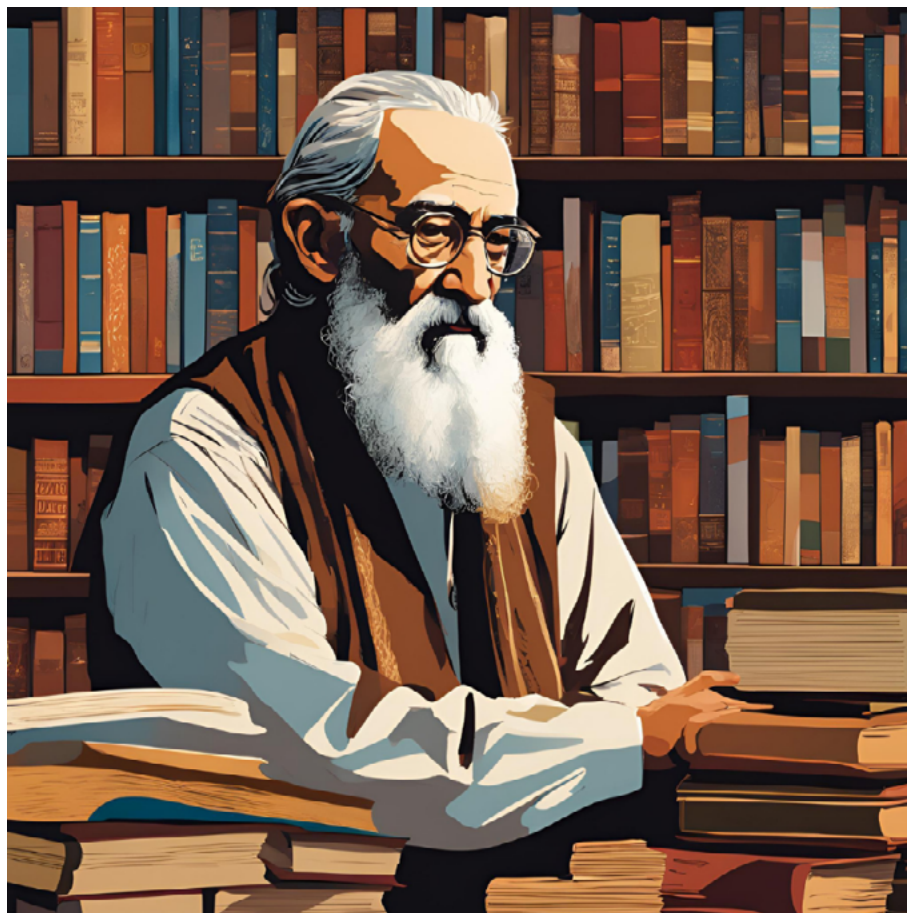
VARGHESE, M.; JOHNSTON, B. Evangelical Christians and English Language Teaching. **TESOL Quarterly**, 41, p. 5-31, 2007.

2

Daniel Ferraz (USP)

CRITICIDADE, FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-503-9.2



Fonte: Imagem gerada por Inteligência Artificial - Canva Magic Media.

INTRODUÇÃO: SOBRE LÍNGUA-LINGUAGEM, PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO E FORMAÇÃO DO DISCENTE

Tenciono demonstrar como a nossa produção de conhecimento é viva e nunca estanque ou descontextualizada. Nesses caminhos escolhidos, gostaria de justificar não somente o diálogo entre aqui proposto (talvez algo muito diferente da expectativa para um texto acadêmico) com um lindo diálogo entre Paulo e Ira:

Paulo: Acho válida a ideia de fazer um livro falado, e não escrito. Este livro falado me interessa por diferentes motivos. A questão, para você e para mim, é se seremos capazes de introduzir neste diálogo os possíveis leitores desta conversa.

(...)

Ira: Espero que encontremos um certo estilo dançante. Assim, seremos ao mesmo tempo poéticos, divertidos e profundos (Freire; Shor, 2021, p. 15).

Sim, Freire e Shor, concordo com vocês: a grande questão (e risco) de um livro (ou artigo) falado é se seremos capazes de trazer as/os leitoras/es para esta conversa, ou seja, assumir que, "Em certo sentido, sou desde já o seu leitor e, desde já, você é meu leitor" (Freire; Shor, 2021, p. 15). Penso que a dialogia bakhtiniana pode nos ajudar neste momento, pois a conversa que sugiro aqui não advém somente da conversa entre dois interlocutores, mas também entre texto e futuras leitoras¹. E tudo isso pode(rá?) ser feito em um estilo dançante, ainda que poético, divertido e profundo (Shor acima) e, acrescentaria, crítico e político. Desejo argumentar que esse estilo

1

Sempre que puder, falei com as leitoras e usarei o feminino. Em diversos outros momentos, por conta da colonialidade (patriarcal) que me habita, mantive o marcador masculino.

de escritura tem sido o meu grande desafio e, ao mesmo tempo, meu respiro dentro da academia, muitas vezes fragmentada, objetivista e obcecada com a palavra escrita.

Adiante no livro, Freire e Shor seguem conversando: “Outro aspecto muito importante de fazer um livro falado é que o diálogo é, em si, criativo e recreativo, você está recriando o diálogo de forma mais ampla do que quando você escreve, solitário, em seu escritório ou em sua pequena biblioteca” (Freire; Shor, 2021, p. 15). Interessantemente, Freire e Shor chamam a atenção para a solidão, algo cotidiano de nossas carreiras de docentes e pesquisadores do ensino superior. Necessitamos de parcerias para sairmos um pouco desse isolamento: é bom ficar no nosso cantinho do escritório, mas também é essencial sairmos, de vez em quando, para ver o sol, preferencialmente na companhia de um/a colega com quem trabalhamos cotidianamente e com quem compartilhamos as angústias da formação discente.²

Em relação à metodologia que embasa este texto, escolhi a autoetnografia, seguindo os ensinamentos de Ono (2017), para quem “Escrever autoetnografia exige altos, rigorosos, corajosos e desafiadores níveis de reflexividade pessoal, relacional, cultural, teórica e política” (Ono, 2017, p. 23). A minha leitura de Ono nos mostra como a autoetnografia (ou as narrativas enquanto vida de Bruner) questiona muitos alicerces do fazer científico ao inverter o jogo ou relação de pesquisa sujeito-objeto: duplamente sujeito, o autoetnógrafo desnuda o texto, ao se desnudar diante do seu leitor (para mim, isso tem tudo a ver com o conceito de crítica que pretendo discutir aqui). A acepção de crítica (e de letramentos críticos) que coaduno está em consonância com a perspectiva de Menezes de Souza (2011) que defende que:

2

Este capítulo usa memes criados pelos discentes numa aula de graduação em língua inglesa em uma universidade pública no estado de São Paulo durante o segundo semestre de 2023.

Essa acepção de letramento crítico situa a produção de significação sempre em termos de *pertencimento sócio-histórico* dos produtores de significação, e postula tanto leitores quanto autores como igualmente *produtores de significação*; como tal ele recusa a normatividade universal e a crença em verdades universais e não sócio-históricas que sirvam para fundamentar de forma “objetiva” (isto é atemporal e não social) leituras “certas” ou “erradas” (Menezes de Souza, 2011, p. 137).

Outra inspiração para justificar metodologicamente este texto vem da tese de Fonseca (2023), em que a autora defende uma tese-diálogo por meio de uma autocrítica como alternativa ontoepistêmica tecida na heterogeneidade.

No que segue, busco percorrer sobre algumas visões de crítica por meio da filosofia e sociologia. Na segunda parte do texto, pensando na formação do discente, discuto os letramentos críticos enquanto possibilidade de trabalharmos as questões críticas na educação linguística e formação de educadores linguísticos e de estudantes.

UM (BREVÍSSIMO) PASSEIO PELO CONCEITO DE CRÍTICA POR MEIO DA FILOSOFIA DA LINGUAGEM E DA SOCIOLOGIA

Podemos iniciar a conversa com a etimologia e as ideias sobre crítica de Aguiar, segundo o qual “Etimologicamente, a palavra crítico vem do grego (*kritikós*) que significa julgar ou discernir” (Aguiar, 2023, p. 39). Aguiar entende “que criticar implica tomar uma posição responsável e autônoma diante de um assunto e envolve a ativação

de crenças, valores, virtudes e habilidades sociais” (ibid). Muito interessante! Porém, o que é crítica para Aguiar e, ainda, para você?

Aguiar (2023) defende a Escola de Frankfurt, a qual, segundo Giroux (1986), “toma como um dos seus valores centrais um compromisso de penetrar o mundo das aparências objetivas para expor as relações sociais subjacentes que frequentemente iludem” (Giroux, 1986 *apud* Aguiar, 2023, p. 22). De outros modos, Horkheimer (1980) nos apresenta várias visões sobre a crítica, pautadas no marxismo, em que do pensamento tradicional (este científico, base da modernidade) e do pensamento crítico (alternativa ao projeto moderno) “resultam as diferenças na estrutura lógica. As proposições mais elevadas da teoria tradicional definem conceitos universais que devem abranger todos os fatos de um determinado campo, como, por exemplo, o conceito de um processo físico, o conceito de um processo orgânico” (Horkheimer, 1980, p. 142). Contudo, para o autor, o pensamento crítico (teoria crítica) deve demonstrar “o efeito regulador da troca na qual a economia burguesa está baseada” (Ibid.). Nesses sentidos, é preciso, além do questionamento da tradição científica moderna, perceber que

fazer crítica a partir do ideário marxista significa estabelecer um exame da lógica processual do que é histórico e socialmente construído, compreendendo como as esferas socio-históricas surgem, suas contradições, limites, suas tendências e suas funções nas constituições dos sujeitos (Aguiar, 2023, p. 45).

Ou seja, falar de crítica é falar de classe³ (e suas diferenças e injustiças). Horkheimer nos alerta para essa visão de crítica ao mesmo tempo em que nos provoca (desloca) a pensar em nossos papéis enquanto formadores:

3 É importante reconhecer que, embora Horkheimer tenha feito contribuições significativas para a teoria crítica, seu trabalho (e da Escola de Frankfurt) estava limitado pelas circunstâncias históricas e pelo contexto intelectual de sua época. Isso significa que questões como raça, gênero e outras formas de opressão social podem não ter recebido a mesma atenção ou ênfase em sua obra como recebem em contextos contemporâneos mais diversos e inclusivos.

A possibilidade de uma visão maior, não como a dos magnatas industriais que conhecem o mercado mundial e dirigem países inteiros por trás dos bastidores, mas a visão de professores universitários, funcionários públicos, médicos, advogados etc, deve construir uma *intelligentsia*, ou seja, uma camada social especial ou mesmo uma camada supra-social (Horkheimer, 1980, p. 140).

Assim, inspirado em Horkheimer, penso numa primeira definição: Ser crítico, em relação a formação discente na educação linguística, implica uma postura reflexiva e engajada, capaz de desafiar as narrativas dominantes e buscar uma compreensão mais situada das questões sociais, interseccionais, políticas e culturais junto aos discentes.

Defendo que a filosofia, enquanto observadora ativa da sociedade nos oferece conhecimentos multifacetados para o entendimento de crítica. Destarte, Foucault (1990) nos ensina que a crítica envolve um "Projeto que não cessa de se formar, de se prolongar, de renascer nos confins da filosofia, sempre próximo dela, sempre contra ela, às suas custas, na direção de uma filosofia por vir, no lugar, talvez de toda filosofia possível" (Foucault, 1990, p. 1). Complemento essa visão, que visa combater uma percepção da filosofia e da crítica como verdades universais, com o desafio que Bornhein traz à filosofia, no tocante ao conceito de crítica:

É bem verdade que a crítica apresenta a idade exata da filosofia, já que desde sempre ocupou em desmantelar seu pano de fundo, constituído pela tessitura das crenças e das opiniões do bom senso (...) o que importam, entretanto, não é constatar a existência de novas posturas críticas, em sem saber de sua necessidade (Bornhein, 2015, p. 149).

Pois bem, não adianta nada saber tudo sobre as últimas e novas posturas críticas sem saber o que fazer com elas. Embora a filosofia possa (ainda) assustar muitos professores e pesquisadores da linguagem e, seja, ainda, um projeto da Modernidade, em nossas

aulas sempre reforço que “O filósofo é o amigo do conceito, ele é o conceito em potência. Quer dizer que a filosofia não é uma simples arte de formar, inventar ou de fabricar conceitos, pois os conceitos não são necessariamente formas, achados ou produtos” (Deleuze; Guattari, 2016, p. 11). Seguem Deleuze e Guattari afirmando que

Os conceitos não nos esperam inteiramente feitos, como corpos celestes. Eles devem ser inventados, fabricados ou antes, criados, e não seriam nada sem a assinatura daqueles que os criam. Nietzsche – os filósofos não devem mais contentar-se em aceitar os conceitos que lhes são dados, para somente limpá-los mas é necessário que eles comecem por fabricá-los, criá-los, afirmá-los, persuadindo os homens a utilizá-los (Deleuze; Guattari, 2016, p. 12).

Assim, a formação discente envolve dois processos imprescindíveis: busca-se, de um lado, conscientizar os discentes que os conceitos com os quais buscamos entender a realidade têm uma história e uma temporalidade e pertencem a comunidades sócio historicamente situadas e, do outro, enfatizar o pertencimento sócio-histórico dos discentes como produtores de significação.

Assim, com base nos ensinamentos de Foucault, Deleuze e Guattari, mas também de Monte Mór (2013) e Menezes de Souza (2011), com quem aprendi a filosofar sobre a linguagem, apresento o meu segundo conceito de crítica:

Ser crítico significa criar conceitos, significa criar os seus próprios conceitos, visões e caminhos de mundo; isso quer dizer que podemos (só nunca achamos que poderíamos!) construir significados (subjetivos e coletivos) sobre nós mesmos e sobre a sociedade.

Um diálogo complementar ao acima vem da visão de crítica de Edgar Morin. Gosto muito de suas ideias e sempre que possível também falo de Morin em minhas aulas de graduação e pós. As ideias de Morin que selecionei buscam dialogar com a seguinte questão:

A relação teoria e prática na LA e na educação linguística, como fica?
Morin pode nos ajudar a responder:

A doença da teoria está no doutrinário e no dogmatismo, que fecham a teoria nela mesma e a enrijecem. A patologia da razão é a racionalização que encerra o real num sistema de ideias coerente, mas parcial e unilateral, e que não sabe que uma parte do real é irracionalizável, nem que a racionalidade tem por missão dialogar com o irracionalizável (Morin, 2025, p. 15).

Morin nos alerta, assim, para a necessidade de não contarmos somente com as teorias edificantes e racionalizantes e sugere que teoria e prática estão (ou deveriam estar) no emaranhado praxiológico: “A dificuldade do pensamento complexo é que ele deve enfrentar o emaranhado (o jogo infinito das inter-retroações), a contradição (Morin, 2005, p. 14).

Nos mesmos sentidos (ou na mesma direção) Vattimo (2005) nos apresenta a sua visão de crítica (da razão):

Finitude significa que também o nosso olhar do mundo faz parte dos fatos do mundo, e não podemos, jamais, entendê-lo como um olhar puro, que nos diria como verdadeiramente e sempre andam as coisas. Iluminismo seria, portanto, a consciência da historicidade da razão, que, antes, chamaremos justamente razoabilidade (Vattimo *apud* Pecoraro, 2005, p. 29).

Dito de outro modo: recusar uma concepção estável e minimamente objetiva da realidade (não há fatos, apenas interpretações) (Pecoraro, 2005, p. 29) e, com isso, chegamos à nossa terceira proposta de problematização da crítica:

Ser crítico significa ser não-crítico, ou seja, significa reconhecer-se ignorante de suas próprias ignorâncias; significa, assim, enxergar e reconhecer que há muitas críticas além das minhas; significa enxergar que a crítica é um movimento de alteração (que pode ser simples, complexo, etc) do caminho; significa perceber-se em crise, rupturas.

Encerro esta seção com as três visões de crítica que depreendo de algumas das teorias e filósofos/sociólogos que venho estudando e quero reforçar a pergunta: O que é crítica para você?

COMO AS QUESTÕES CRÍTICAS EXPANDEM A FORMAÇÃO DO DISCENTE EM LÍNGUA INGLESA?

Nesta segunda seção, brevemente discorro sobre como as questões críticas podem adentrar a formação discente e apontamos, inclusive, para a necessidade de desenvolvermos “um discurso de transformação social e emancipação que não se apega dogmaticamente a seus próprios pressupostos doutrinários” (Giroux, 2009, p. 27), qual seja, embora sejamos acusados, por muitos, de formadores progressistas radicais doutrinadores, é na própria problematização da crítica enquanto produção de conhecimentos e reconhecimento de nossas próprias ignorâncias que nós, docentes, convidamos os nossos alunos a nos criticarem, e a criticarem as praxiologias que lhes apresentamos: quem é que doutrina, de fato, então?

Para estes autores, falar de criticidade, educação e formação não escapam dos ensinamentos de Freire. Resgatando o conceito de praxiologia da crítica, acredito que se leva tempo para se entender as praxiologias freireanas e transportá-las para as nossas salas de aula. Uma das formas que busco de ao transportar Freire (e também de atualizá-lo) para as minhas aulas no curso de Letras é aliar a educação linguística e os letramentos críticos. Conforme registrado na literatura dos estudos de letramentos, “Throughout the 1970s and early 1980s the term critical literacies was probably most strongly associated with the work of Paulo Freire” (Luke, 1997, p. 13). Porém, como entrariam a crítica, educação linguística e letramentos críticos (inspirados em Freire) em uma aula de formação por meio da língua inglesa?

Em 2028, escrevi um texto que gosto muito, com a minha amiga Ana Paula Duboc. Na pesquisa de Duboc e Ferraz (2018), sugerimos que as dimensões críticas, propostas pelos letramentos críticos, nos ajudam a expandir o conceito de crítica e nos permitem pensar em diversas questões: A primeira tem a ver com a discussão, junto aos estudantes, sobre “What is critique after all? Are we the ones who determine what critique means? (Duboc; Ferraz, 2018, p. 244), ou a crítica pode e deve ser construída também por eles?

A segunda questão complementa a anterior e questiona o fato de que os estudantes praticamente reproduzem a visão de crítica de seus professores (educação bancária), não apenas porque não se veem enquanto produtores do conhecimento, mas também porque, ao concordarem com seus professores, ganham melhores notas.

Uma terceira questão, ainda na esteira de Duboc e Ferraz refere-se ao fato de que teorias e práticas (praxiologias) dos letramentos críticos (LCs) são raras nos currículos dos cursos de Letras no Brasil (uma nota paradoxal aqui: acredito que muita coisa mudou na última década, sobre a inclusão dos LCs nas agendas educacionais dos cursos de Letras).

Além disso, Duboc e Ferraz levantam a questão da crítica e o corpo aprendiz, a crítica decolonial: “How can we handle emotions and feelings of frustration?”, quais sejam, sentimentos de estudar durante uma pandemia que devastou e paralisou a humanidade ou ainda os sentimentos de frustração estudantil quando da experiência de uma educação bancária e autoritária (em cursos de Letras)? (Ferraz; Duboc, 2018).

Por fim, Souza Mizan e eu temos nos dedicado aos estudos da imagem e formação docente. Em um de nossos estudos, evidenciamos a imperatividade de explorar as imagens e a cultura visual dentro do contexto da sala de aula de educação linguística e na formação de professores. Esta abordagem se justifica pela

capacidade da linguagem visual de expressar a natureza dialógica e heteroglósica das linguagens, por meio de práticas interpretativas das imagens e da co-construção de significados visuais. Por exemplo, os memes criados pelos meus alunos durante as disciplinas de graduação, oferecem perspectivas subjetivas dos estudantes sobre os conteúdos abordados no curso, ao mesmo tempo que fornecem uma crítica que usa a linguagem visual para fazer leituras da sociedade, do sistema educacional, das línguas e das identidades contemporâneas.

Ao caminhar para o encerramento desta seção, retomo o belíssimo diálogo de Freire e Faundez (2012), em a pedagogia de pergunta, no qual os educadores asseveram que às vezes, muitas vezes, perguntar é o mais importante. Ainda assim, penso que o trabalho com os letramentos críticos, aliado à educação linguística, areja as nossas aulas como possibilidades de diálogo sobre outras visões de crítica, que podem e devem ser também produzidas por nossos estudantes. Essa tarefa até pode parecer simples, mas se fosse, não teríamos que enfrentar, enquanto sociedade, esses tantos desafios que vemos ao nosso redor. O Brasil, esse estado nação gigantesco, é um deles... e é com ele que encerro esta conversa, mas antes, deixo mais uma pergunta: Você conhece os termos e praxiologias da Educação Linguística e Letramentos Críticos?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando penso por que aqui estamos e por que aqui seguimos, mais perguntas me veem à mente: Por que educamos? Formamos? Somos formados? Formatamos? Estamos formatados? Quais são as nossas visões de linguagem-língua e língua-linguagem (Ferraz, 2024)? Como ambas constroem sociedades? Como ambas (des) constroem visões de crítica em nós mesmos e em nossos estudantes?

Ensejo dar as mãos ao Jessé Souza, professor de sociologia da UFABC, quando penso em responder a esses questionamentos, principalmente no tocante à primeira: Por que educamos? Segundo o autor:

Tamanha violência simbólica, no Brasil, só foi possível pelo sequestro da inteligência brasileira, para o serviço não da imensa maioria da população, mas sim para o serviço de legitimar a dominação do 1% mais rico que monopoliza todos os bens e recursos escassos.

(...)

É por conta disso que os privilegiados são os donos dos jornais, das redes sociais, das editoras, da maioria das universidades, das TVs, do que se decide nos tribunais e nos partidos políticos. Apenas dominando todas essas estruturas se pode monopolizar os recursos naturais que deveriam ser de todos, e explorar o trabalho da imensa maioria de não privilegiados sob a forma do lucro, do juro, da renda, da terra ou do aluguel (Souza, 2022, p. 17).

Corroborando Jessé Souza acima, a crítica que defendo aqui é justamente esta que não aceita que 1% da população domine o capital, os meios de produção e os meios culturais e intelectuais dos demais 99%; a crítica que defendo aqui é aquela que vê na educação linguística a ética necessária para o questionamento das injúrias, das inequidades, das colonialidades, epistêmicas e dos corpos (tudo isso, via linguagem-língua).

A (auto)crítica que defendo aqui nos desconstrói desse privilégio da camada supra-social (intelectual) (Horkheimer, 1980) e, ao mesmo tempo, nos convoca para a transformação social, ou conforme aprendemos com Monte Mor, tenciono uma crítica para a justiça social/cognitiva/econômica/cultural, em que reconhecemos o papel da tradição iluminista e positivista, mas buscamos a expansão necessária para que outras sociedades coexistam.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, A. **Aprendendo a leitura perversa do mundo**: a formação de professores na perspectiva do Letramento Crítico. São Carlos: Pedro e João, 2023.
- BORNHEIN, G. A crítica necessária. *In*: **Temas de filosofia**. São Paulo: EDUSP, 2015.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é filosofia**. São Paulo: Editora 34, 2016.
- DUBOC, A. P.; FERRAZ, D. M. Reading ourselves: placing critical literacies in contemporary language education. **Rev. Bras. de Linguística Aplicada**, v. 18 n.2, 2018.
- FERRAZ, D. M. Cinco desafios par a formação de educadores linguísticos no Brasil. *In* **Linguística Aplicada na Contemporaneidade**: Temáticas e desafios. Campinas: Pontes Editores, 2021.
- FERRAZ, D. M. Vamos bater um papo sobre os multiletramentos? *In*: FERREIRA, C. C. (Org.). **Linguística Aplicada**, 2024, no prelo.
- FREIRE, P. FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. RJ: Paz e Terraz, 2021.
- FONSECA, C. O. **Autocrítica autoetnográfica como alternativa ontoepistêmica. Uma tese-diálogo tecida na heterogeneidade**. Tese de Doutorado. PósLin. UFMG, 2023.
- FOUCAULT, M. Qu est-ce que la critique? **Bulletin de la société française de philosophie**, v. 82, n. 2. (Conferência), 1990/1978.
- GIROUX, H. Critical theory and the practice. **The Critical Pedagogy Reader**. New York and London: Routledge, 2009.
- HORKHEIMER, T. Teoria tradicional e Teoria crítica. *In*: CIVITA, V. **Os pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1980.
- MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significação. *In*: MACIEL, Ruberval Franco; ARAÚJO, Vanessa de Assis (Orgs). **Formação de professores de línguas** – ampliando perspectivas. Jundiaí, SP: Paco, 2011.
- MIZAN, S.; FERRAZ, D. The postmodern turn in presuming images: Juxtaposition, dialogism and the supplement in contemporary visual culture. **Revista X**, v. 15, n. 5, p. 126-150, 2019.

MONTE MÓR, W. Crítica e Letramentos Críticos: Reflexões Preliminares. Em C. H. Rocha e R. F. Maciel (orgs) **Língua Estrangeira e Formação Cidadã**: por entre Discursos e Práticas. Campinas: Pontes Editores, 2013, p. 31-50.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina: 2005.

MUSPRATT, LUKE, A.; FREEBODY, P. **Constructing Critical Literacies**. New Jersey: Hampton Press, 1997.

ONO, F. T. **A formação do formador de professores: uma pesquisa autoetnográfica na área de língua inglesa**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 2017.

PECORARO, R. **Nilismo e pós-modernidade**: introdução ao pensamento fraco de Gianni Vattimo. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

SOUZA, J. **Brasil dos humilhados**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.

3

Lívia Fortes (Ufes)

Janayna Casotti (Ufes)

Luciana Ferrari (Ufes)

Claudia Kawachi-Furlan (Ufes)

LÍNGUAS, UNIVERSIDADE E SOCIEDADE:

RELATOS DECOLONIAIS
DA UFES



Fonte: Imagem gerada por Inteligência Artificial – Canva Magic Media.

PARA INÍCIO DE CONVERSA

O presente capítulo se baseia na participação de quatro docentes da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) no IV Ciclo de Palestras do Geelle, em 14 de outubro de 2022. Na ocasião, compartilhamos algumas de nossas (ainda?) recentes experiências críticas e decoloniais nas licenciaturas de Letras Inglês e de Letras Português daquela universidade, salientando a crítica e a decolonialidade já presentes na Proposta Pedagógica Curricular (PPC) de Língua Inglesa, passando por práticas localizadas em disciplinas específicas, bem como em ações de extensão e pesquisa por nós conduzidas.

Em se tratando do pensamento decolonial (Mignolo, 2008; Sousa Santos, 2009; Menezes de Souza, 2019) e de sua ressonância nas práticas curriculares, extensionistas e científicas do locus em questão, percebemos sua relevância para a formação na licenciatura a partir de práticas que busquem desinvisibilizar subjetividades e saberes marginalizados pela colonialidade - esta entendida como resquícios ou formas de vida que ainda sofrem as consequências do colonialismo - em especial aquelas/es atravessadas/os pelo racismo e pela deficiência, conforme será exposto nas seções que seguem. Ademais, trataremos de como temos buscado romper com noções essencialmente neoliberais (Fortes, 2018) que hoje sustentam discursos sobre o ensino de inglês com crianças, desobjetificando e desconstruindo tais argumentos e práticas, bem como abrindo espaço em nosso currículo para tais discussões.

Finalizaremos nossa exposição compartilhando também vivências decoloniais de graduandos/as no que tange à escrita acadêmica e sua práxis formativa no curso de Letras Português da Ufes, na sincera esperança de que tais relatos ilustrem nossos esforços com vistas ao desenvolvimento de práticas formativas críticas de educação linguística e à aproximação dos saberes debatidos e construídos na universidade com a sociedade em geral.

O CURSO DE LETRAS INGLÊS E SUA FUNÇÃO POLÍTICA E SOCIAL

Inspiradas nas perguntas “suleadoras”¹ que deveriam guiar a escrita desse breve relato, ainda que não visassem engessar nosso texto, entendemos que o papel da universidade e, mais especificamente, das licenciaturas em Letras no Brasil da atualidade é de extrema importância na formação do pensamento crítico e de sujeitos agentes que anseiam por transformação social. Dessa forma, não podemos prescindir da compreensão de língua como prática social e como discurso, e dos discursos como práticas identitárias e constituintes da realidade à nossa volta (Bakhtin, 2014; Gee, 2012), essas já presentes na PPC do curso de Letras Inglês da Ufes desde 2019. Buscamos, com tais orientações filosóficas e epistemológicas, promover a compreensão de que educar é um ato político (Freire, 1987) e que para exercermos cidadania ativa e protagonista, transformando nossos contextos sociais e escrevendo novas histórias, precisaremos lançar mão de nossos repertórios linguísticos de forma crítica.

Nesse sentido, entendemos crítica como a expansão dos nossos repertórios e das interpretações (Monte Mór, 2018) que nos levaram a, no passado, compreender a língua como sistema de regras, abstrações e estruturas desconectadas do sujeito que as emprega, bem como da realidade que o cerca. Em se tratando do ensino crítico de língua inglesa (LI), buscamos romper com visões essencialmente estruturalistas, instrumentais e comunicativas, posicionando a LI na sociedade globalizada mas, nem por isso, romantizando seu uso por meio de discursos imperialistas, neoliberais ou meramente utilitários que a concebem como o idioma da globalização e/ou da ascensão

1 Perguntas enviadas pela coordenação do GEELLE para guiar a escrita dos artigos deste volume: 1. Qual o papel da universidade em tempos de (novo?) Brasil de 2023-2026?; 2. Qual o papel das línguas nas universidades e sociedades?; e 3. De que formas os projetos apresentados ou analisados por vocês mostram que universidade e sociedade estão ou não conectadas?

social. Para nós, formadoras conscientes de que língua/linguagem e ideologia são inseparáveis, entendemos que a educação crítica de LI (Ferraz; Kawachi-Furlan, 2019) deve se pautar no desenvolvimento do sujeito integral e de posturas críticas que reconheçam a diversidade de formas de produção e significação e que, por isso, favoreçam o desenvolvimento de agência (Jordão, 2016) e posturas críticas frente à realidade.

Reconhecemos também a importância do currículo para a formação das identidades docentes que almejamos formar (Silva, 2005) - ou ao menos, iniciar - uma vez que acreditamos que a graduação não seja nunca um ponto de chegada. Ou seja, a constituição profissional e identitária de um/uma estudante de graduação continuará em formação, uma vez que estará sempre imersa em discursos e na pluralidade de formas de vida nas quais forem iniciados (Arendt, 2014) por processos subjetificadores (Biesta, 2023), pela identificação ou desidentificação com discursos, saberes e emoções que atravessarem sua existência.

Em se tratando do PPC de Letras Inglês, hoje trabalhamos com uma estrutura menos rígida, organizada em disciplinas obrigatórias e optativas. No núcleo obrigatório buscamos iniciar nossos graduandos em discursos e saberes já estabelecidos por epistemologias “consagradas” (Bourdieu, 1999) no campo da educação linguística crítica, da Linguística Aplicada Crítica (LAC) e da formação crítica para a docência (Kumaravadivelu, 2012; Menezes de Souza, 2019; Monte Mór, 2018; Pessoa, 2022). Nota-se que, apesar de trabalharmos com saberes e epistemologias “consagradas” e, por vezes, oriundas no Norte Global, temos deslocado a formação linguística dos enfoques puramente estruturalista, cognitivista e comunicativista alinhados ao “*native-speakerism*” e à noção de competência comunicativa, sem deixarmos de mencionar estudos e teorias clássicas da Linguística Aplicada enquanto contrapontos para visões mais críticas, situadas e expandidas. Quanto às disciplinas de literatura, optamos por nomeá-las Literaturas de Língua Inglesa, e não mais

Literatura Norte Americana e Britânica, tampouco temos disciplinas de estudos culturais “americanos” ou “britânicos”, como há pouco tempo tínhamos. Ainda sobre o trabalho com as literaturas, referências não canônicas, de autoria subalterna, feministas e negras têm sido lidas e discutidas com frequência regular e bastante engajamento por parte de nossos/as estudantes.

Um outro deslocamento crítico que consta no PPC de Letras Inglês, e, portanto, em nossas práticas formativas, está relacionado ao nosso desejo de rompermos, na medida do possível, com o binarismo entre teoria e prática. Nas disciplinas que levam o nome “Práxis Curricular” buscamos incentivar a interdependência e a indissociabilidade entre conhecimento teórico e prático, bem como reflexões sobre a realidade teorizada e conceptualizada pelas epistemologias com as quais trabalhamos (referentes a diversas áreas da formação do profissional de Letras) e sua relevância no planejamento e no desenvolvimento de ações práticas inerentes ao fazer docente do professor de LI. Não somente do professor, ainda que este seja nosso objetivo principal, já que nossa proposta curricular também contempla a formação para a tradução e para a pesquisa do profissional de Letras Inglês. Assim, as temáticas contempladas pelas disciplinas de Práxis Curricular são as seguintes: Práxis Curricular: Comunicação Oral (1º período); Práxis Curricular: Letramentos (2º período); Práxis Curricular: Escrita Acadêmica (4º período); Práxis Curricular: Tradução e Ensino (5º período); Práxis Curricular: Literatura e Ensino (6º período); Práxis Curricular: Pesquisa e Ensino (7º período).

Cumpre esclarecermos que optamos por assumir parte da carga horária referente às horas de prática como componente curricular que, na versão curricular anterior, eram designadas ao Centro de Educação. Isso, a nosso ver, poderia estar reforçando ainda mais a dicotomização entre a teoria ensinada pelos docentes e as disciplinas lotados no Departamento de Letras do Centro de Ciências Humanas e Naturais da universidade, e as discussões e vivências sobre a prática docente tendo como lócus “ideal” o Centro

de Educação, denotando certa colonialidade do saber, a nosso ver. Ademais, nas ementas dessas disciplinas é previsto também algum tipo de aproximação com o contexto/ambiente escolar, preferencialmente, a escola pública, o que poderia, se bem desenvolvido e na melhor das hipóteses, desconstruir o lugar de “superioridade” do saber acadêmico-universitário, colocando a educação básica em lugar de destaque na formação inicial.

Ainda sobre as disciplinas de “Práxis Curricular”, trazemos algumas de nossas experiências decoloniais na disciplina de Letramentos, ou ao menos, algumas de nossas tentativas de romper com o colonialismo ainda que saibamos que estamos impregnadas dele já que estamos imersas em uma sociedade até hoje bastante colonial (Pessoa; Silvestre, 2022). Ainda que pareça “lugar comum”, buscamos trabalhar com uma maioria de referências teóricas brasileiras, muitas delas produzidas por pesquisadores inseridos no Projeto Nacional de Letramentos da USP.² Dentre as temáticas discutidas na disciplina, desde o segundo semestre de 2021, temos buscado debater o Letramento Racial Crítico visando à expansão e ao alargamento das compreensões que muitos de nossos estudantes já trazem para a sala de aula acerca do racismo. No entanto, para além de expansões teóricas e novas compreensões da realidade, naquele semestre o projeto da disciplina³ se pautou em princípios, ideias e no desenvolvimento de materiais/recursos didáticos para a educação antirracista que tanto necessitamos.

Outros temas que já foram desenvolvidos pelos projetos de aprendizagem/projetos didáticos que construímos a cada semestre foram: *World Englishes*; Emoções, cotidianos e culturas; *Digital Ethics* (Luke, 2018); *Multiliteracies in Pandemic Times*, dentre outros, temas

2 Para mais informações sobre o Projeto Nacional de Letramentos, acesse <https://letramentos.fflch.usp.br/>.

3 Como parte do programa da disciplina de Práxis Letramentos, a cada semestre trabalhamos com um projeto de aprendizagem/projeto didático.

esses que buscavam deslocar o ensino de inglês de práticas colonizadas e colonizadoras, do uso de materiais estrangeiros, da produção de conhecimento logocêntrica e por vezes, essencialmente pautada na escrita acadêmica - os conhecidos "*papers*" - e na centralidade do saber do professor.⁴

Enfim, poderíamos listar aqui outras muitas tentativas de quebras epistêmicas (Kumaravadivelu, 2012) ou opções decoloniais (Pessoa, 2022), ainda que saibamos que não há garantias de que os saberes construídos em cada semestre acompanhem nossos graduandos em suas jornadas após cursarem essa disciplina ou qualquer outra, e mais ainda, após se graduarem. Essa já seria uma outra discussão, e devido à brevidade deste texto, trataremos nas seções que seguem de outras práticas as quais julgamos pertinentes para que a nossa universidade reafirme a cada semestre seu papel vital na construção de uma sociedade mais justa, democrática e sensível.

EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA COM CRIANÇAS

Considerando a crescente demanda por professores de inglês para atuar na educação infantil (e nos anos iniciais do ensino fundamental), com a reformulação do Projeto Pedagógico de Curso do curso de licenciatura em Letras Inglês da Ufes, foi incluída na nova versão do PPC, de 2019, a disciplina optativa "Ensino de inglês na educação infantil". Embora o ensino de inglês com crianças já seja uma realidade no Brasil, como apontam Tonelli, Ferreira e Belo-Cordeiro (2017), Galvão (2022) e outras pesquisadoras, esse ensino

4 Alguns dos registros das produções das disciplinas de Práxis encontram-se em: <https://lifortes34.wixsite.com/website>; <https://letrasinglesufes20.wixsite.com/worldenglish>; https://drive.google.com/file/d/1pWS3qM4aTz_IVVFJroGSlzkqkQXbfnil/view?usp=sharing; <https://drive.google.com/drive/search?q=Oscar>

é obrigatório apenas a partir do sexto ano do ensino fundamental, o que caracteriza a oferta de inglês antes desse período como aleatória (Lima; Kawachi, 2015), com impactos na formação docente.

Devido a não obrigatoriedade do ensino de inglês na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, além do foco dos cursos de Letras incidir na preparação de professores(as) para atuar nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, a formação docente inicial para esse segmento em expansão ocorre de forma reativa, dependente de ações individuais de docentes que atuam nesse campo, como discutido em Lima e Kawachi-Furlan (2021). Ressaltamos que compreendemos a formação docente como um processo contínuo e não linear, como sugere Cunha (2013), o que implica reconhecer que a formação inicial não é e nem deveria ser considerada como a única responsável pela preparação de professores(as) para atuar com crianças. No entanto, para muitos(as) professores(as), é na formação inicial que se estabelece o primeiro contato com discussões teórico-metodológicas sobre práxis docentes. Em um cenário marcado por “metodologias de sucesso”, geralmente importadas do Norte Global, é fundamental pensarmos em propostas locais que possibilitem reflexões críticas sobre a educação linguística na infância, questionando os mitos comumente associados ao ensino de inglês para crianças, como a ideia de quanto mais cedo, melhor, e as próprias concepções de crianças como seres passivos e objetificados que apenas seguem ordens dos adultos.

Além da disciplina optativa, outra ação voltada ao tema em foco é o projeto de extensão Educação Linguística com crianças (ELIC), cujo objetivo é possibilitar que graduandos(as) em Letras Inglês, Letras Português e Letras Espanhol tenham experiências com o ensino-aprendizagem dessas línguas com crianças da educação infantil. O projeto é desenvolvido em parceria com o colégio da aplicação da Ufes, CAP Criarte, e com a escola CMEI Zenaide Genoveva Marcarini Cavalcanti. Os(as) estudantes de Letras, com a supervisão

das coordenadoras do projeto,⁵ elaboram planos de aulas e materiais didáticos que são aplicados nas escolas mencionadas. Salientamos que esse projeto está em consonância com a proposta da disciplina optativa citada anteriormente e com o PPC de Letras Inglês no que tange o foco na práxis docente ao promover reflexões teórico-práticas no contexto da educação infantil.

O projeto também busca promover espaços de compartilhamento de experiências e práxis docentes por meio da página no Instagram, bem como por meio de oficinas, encontros, dentre outras atividades. É válido destacar que, ao pensarmos ações de formação docente com foco na educação linguística com crianças, vislumbramos expandir concepções estruturais de língua e linguagem que podem reduzir o processo de educação linguística ao ensino de listas de palavras. Portanto, almejamos com esse projeto e com a oferta da disciplina optativa enfatizar a relevância de considerarmos as necessidades e as subjetividades das crianças, bem como as especificidades dos contextos locais.

Nesse sentido, consideramos que as ações promovidas na Ufes com foco na educação linguística na infância se distanciam de práticas universais, generalizantes e homogeneizadoras. O olhar atento ao local nos permitiu dialogar com pesquisadoras que também defendem práticas mais sensíveis e menos mercadológicas no ensino-aprendizagem de línguas com crianças, que resultou no projeto de extensão interinstitucional denominado *TEIA - Teachers of English in Action*.⁶ Assim, julgamos que por meio dessas ações podemos pensar em propostas que consideram as necessidades das

5 O projeto é coordenado pelas professoras doutoras Cláudia J. Kawachi-Furlan e Claudia Lanis Patrício. Mais informações estão disponíveis por meio do link: <https://projetos.ufes.br/#/projetos/2759/informacoes>

6 O projeto TEIA é coordenado pela professora doutora Juliana Tonelli (UEL). Mais informações estão disponíveis por meio do link: <https://sites.uel.br/sustentabilidade/sf-teachersenglish-projetointegrado/>

crianças, das educadoras e dos contextos e, desse modo, promover diálogos mais explícitos entre a universidade e a sociedade.

EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA E DEFICIÊNCIA

Discorrer sobre educação linguística e deficiência é um desafio epistêmico, uma vez que, apesar de a Linguística Aplicada ter se debruçado sobre questões críticas, que rompem com o paradigma reducionista e abarcam a complexidade presente no mundo, por meio das teorias dos letramentos, letramento crítico e dos estudos decoloniais, entendemos, junto com Canagarajah (2022), que a mesma ainda ignora a deficiência. Por mais que essa área do saber esteja se debruçando sobre a diversidade ontoepistêmica do mundo, perpetua-se, ainda, o silenciamento da pessoa com deficiência (PcD), a qual também teve sua subjetividade marginalizada no processo colonial (Ferrari, 2023).

Percebe-se também um silenciamento da deficiência nos estudos sobre decolonialidade na Linguística Aplicada. Referimo-nos à matriz colonial de poder (Mignolo, 2017), modos de ser e saber do homem branco, europeu, heteronormativo e cristão, impostos ao Sul Global, mas não incluímos a corponormatividade nesse conjunto de valores que silenciaram as ontoepistemes dos corpos que habitavam as futuras colônias. Dentre os corpos silenciados estão também os das pessoas com deficiência, excluídas da sociedade por serem entendidas como incapazes, doentes, loucas, aberrações e amaldiçoadas.

Os estudos sociais têm problematizado a corponormatividade tendo como aporte teórico os estudos críticos sobre a deficiência (Gavério, 2025, 2017). Esses últimos nos alertam para a necessidade de uma práxis decolonial radical (Ghaddar; Caswell, 2029) se

quisermos interromper as colonialidades no que diz respeito à PcD. Dentre as colonialidades está o próprio entendimento dos termos capacidade e deficiência, ambos construídos a partir do encontro entre colonizador e colonizado.

Visando, portanto, des(re)construir esses conceitos e convidar para o debate outras narrativas acerca da deficiência, surgiu o projeto de extensão, intitulado Trajetórias de Vida e Aprendizagem com e na Deficiência. Dizemos/afirmamos/pensamos em outras narrativas porque as que temos hoje sobre a deficiência ainda se inserem numa visão caritativa e/ou patológica da deficiência, essas que figuram a PcD como dignas de pena ou como um corpo a ser consertado. São discursos estigmatizantes que violentam e perpetuam o capacitismo em nossas sociedades.

O projeto disponibiliza um espaço de conversa e escuta atenta às trajetórias de vida e aprendizagem *com* a deficiência, trajetórias de cuidadores e familiares que convivem com PcDs e que, a partir de suas experiências, constroem significados outros sobre a deficiência; e *na* deficiência, narrativas de pessoas com deficiência que, por sua vez, trazem à tona outros modos de ser, saber e viver no mundo. Ao escutarmos as pessoas com deficiência, rompemos com o falar *sobre* a deficiência e esse falar *sobre* nos distanciaria de uma práxis decolonial radical. Para Ghaddar e Caswell (2019), precisamos construir outros repertórios de mundo a partir dos grupos marginalizados, a partir da deficiência, da vulnerabilidade. É preciso *aleijar* a sociedade, escancarar as colonialidades existentes e interrompê-las. Para tanto, cumpre identificá-las e interrogá-las (Menezes de Souza, 2019), ações para as quais o Trajetórias tem tentado contribuir.

Vale ressaltar que o entendimento de deficiência que fundamenta o projeto é aquele que dialoga com o modelo social da deficiência, que a entende como um modo válido e viável de existir no mundo (Dirth; Adams, 2019). Para o modelo social, a deficiência não está no corpo de um determinado indivíduo, mas sim na sociedade

que não foi construída, tanto no que diz respeito à sua arquitetura ou às atitudes das pessoas, para acolher os modos de vida diversos da pessoa com deficiência. As sociedades foram construídas a partir da matriz colonial de poder, o que, sabemos, não inclui a diversidade ontoepistêmica existente no mundo.

Com esse conceito em mente, discutimos, ao longo de encontros quinzenais, muitas temáticas, tais como deficiência intelectual, práticas escolares inclusivas, educação de surdos, experiências de pais de autistas, de síndrome de Down, entre outros, proporcionando o pensar a partir da marginalidade e muitos momentos de epifania e deslocamento. São momentos de trazer o corpo de volta numa tentativa de desuniversalizar o conhecimento a partir da escuta de trajetórias e experiências de pessoas envolvidas com e na deficiência. Desta forma, tentamos identificar, interrogar e interromper, como nos sugere Menezes de Souza (2019), as colonialidades que assombram a pessoa com deficiência em nosso país.

O PROJETO DE EXTENSÃO RELEITORES NO CONTEXTO DA LICENCIATURA EM LETRAS-PORTUGUÊS

No início desta seção, consideramos importante explicar a razão pela qual selecionamos o projeto de extensão Releitores entre as atividades de ensino, extensão e pesquisa que realizamos na Universidade, mais especificamente no contexto do curso de Letras-Português, e que também poderia ser aqui mencionada como prática decolonial, como as que já foram aqui apresentadas. Para isso, importa considerar uma contextualização desta atividade extensio-nista, que é responsabilidade do Departamento de Línguas e Letras da Ufes, o nosso DLL.

O projeto Releitores existe há dezoito anos, desde abril de 2005, tendo sido idealizado pela Professora Adrete Terezinha Matias Grenfell. Inicialmente, conforme a ata de aprovação, tinha como objetivo auxiliar os alunos da Ufes no aprimoramento de suas escritas, sendo que, no primeiro ano, a meta era atender alunos do curso de Letras e, no segundo, estudantes dos demais cursos. Escolher um projeto que existe há bastante tempo na universidade nos permite conhecer seu passado, os desdobramentos do presente e pensar as perspectivas futuras. Hoje, o projeto continua dando assistência à comunidade interna, porém estendeu seu escopo à comunidade externa e tem desenvolvido um trabalho de acompanhamento da produção de textos em Língua Portuguesa.

O grupo que realiza esse trabalho, sob a orientação da coordenação do projeto, é constituído por monitores do curso de Letras, os quais se engajam na leitura e revisão de textos produzidos por graduandos e pós-graduandos da Ufes e também pela comunidade externa. Em atendimentos individuais, os Releitores (re)leem o texto e colaboram com sugestões de revisão, de maneira que os alunos-autores possam autoavaliar o texto, em um processo contínuo de revisão e reescrita textual. Com base na perspectiva de diálogo entre autor e leitor, o foco é o texto, mas compreendido como “processo”, não apenas como “produto”. O trabalho dos Releitores se fundamenta, portanto, em uma concepção ampliada de revisão textual como interação e, nesse sentido, constitui-se em prática decolonial, uma vez que rompe com uma perspectiva de revisão feita de forma isolada ou circunscrita apenas a questões gramaticais. Além disso, estabelece também uma ruptura com um “modelo” de escrita, um padrão “ideal”, em favor de uma perspectiva que considera o texto como um processo que leva em conta o contexto de produção, a avaliação que se faz do próprio texto, a reescrita e, especialmente, o sujeito-autor.

Revisar e reescrever no contexto do Releitores significa trabalhar as várias possibilidades de se construir um enunciado e, na dinâmica de interação com o autor, conversar sobre o texto para que ele possa definir qual escolha fazer. Muito mais do que identificar problemas ortográficos, ou de acentuação, pontuação, regência, concordância, a (re)leitura significa pensar outras maneiras de dizer um mesmo enunciado, em um exercício epilinguístico, compreendendo o texto como processo que deve levar em conta o sujeito-autor e os conhecimentos que, ao produzir o texto, ele traz das variadas práticas de letramento vivenciadas no decorrer da vida.

Colocando em foco o sujeito-produtor do texto, podemos tomar como exemplo o público externo que mais tem procurado o projeto: os estudantes estrangeiros envolvidos no aprendizado do português como língua adicional. A fim de se prepararem para a prova do Celpe-Bras, eles produzem textos a partir das provas anteriores e nos encaminham para revisão. Ao nos colocarmos frente aos textos produzidos por eles, não podemos nos esquecer de que são falantes de outras línguas e, por isso, as diversas influências de suas línguas maternas sobre os textos que produzem em português não podem ser julgadas como “problemas” que desqualificam a sua produção, mas sim como “marcas” de seu processo de aprendizado da língua adicional.

O Releitores é, pois, um projeto que realiza um trabalho de revisão textual no diálogo entre autor e revisor(es), chamados de (Re)leitores. Fundamentado na concepção dialógica de linguagem e na noção de gênero discursivo (Bakhtin, 2014), o projeto tem repercutido por duas razões importantes: primeiramente, porque auxilia a comunidade acadêmica e também a comunidade externa no processo de revisão de textos; e secundamente porque auxilia os monitores em sua formação, pois, na medida em que eles ajudam a revisar os textos, leem textos teóricos acerca de produção textual e participam das oficinas práticas de revisão, também estão aprendendo com esse exercício.

No contexto do Releitores, a revisão de textos é, como já dissemos, muito mais do que a identificação de desvios ortográficos, semânticos e/ou sintáticos. A revisão viabiliza novas perspectivas para a reescrita, considerando-se o gênero, os critérios de textualidade e o contexto de produção. Relatos de alunos atendidos pelo projeto evidenciam que o entendimento de produção textual como uma grande dificuldade pode ser superado, entre outras formas, pela metodologia de revisão dialógica proposta pelo Releitores, em que todos os envolvidos aprendem com a (re)leitura que é feita, já que o diálogo sobre o texto produzido os permite compreender e se apropriar de questões relevantes ao processo de escrita.

ÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES

Os encontros proporcionados pelo GEELLE nos mostram como a colaboração e a troca são essenciais ao nosso fazer acadêmico, pois, além de abrir espaço para compartilhamentos acerca de nossas práxis na universidade, fortalecemos nossas redes para além de seus “muros”. Atuando em rede compreendemos o quanto nossas universidades estão conectadas com a sociedade em que estão inseridas, e, no caso da Ufes, buscamos compartilhar aqui práticas de ensino, pesquisa e extensão relacionadas a questões sociais que julgamos de extrema relevância para a expansão de nossos olhares e para a convivência com as diferenças, em um país atravessado e constituído por colonialismos e, portanto, injustiças, opressões e desigualdades.

(Re)Pensar o papel das línguas, de professores/as de línguas e da educação linguística crítica pode ser um caminho para resistências e insurgências (Walsh, 2023) que venham a proporcionar agenciamentos e re-existências plurais por meio das fissuras que nossas práticas podem causar e, ainda que não sejam a solução,

estas podem indicar possibilidades outras para o presente e para o futuro de nossa sociedade. Acreditamos estar nesse caminho e seguiremos compartilhando nossos saberes, experiências, desafios e conquistas. Agradecemos ao GEELLE pela oportunidade.

REFERÊNCIAS

ARENDT, H. **A condição Humana**. Chicago, Illinois: The University of Chicago Press. 1958 (1a. Ed.) Tradução: Roberto Raposo, revisão: Adriano Correia. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2014.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BIESTA, G. (2023). Outline of a Theory of Teaching: What Teaching Is, What It Is For, How It Works, and Why It Requires Artistry. *In: Praetorius, AK., Charalambous, C.Y. (eds) Theorizing Teaching*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-25613-4_9

BOURDIEU, P. Economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer. Parte 2: **Linguagem e Poder Simbólico**. São Paulo: Editora da USP. 1996.

CANAGARAJAH, S. A Decolonial Crip Linguistics. **Applied Linguistics**. Oxford University Press, 2022, p. 1-22.

CUNHA, M. I. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 39, n. 3, p. 1-17, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v39n3/aop1096.pdf>. Acesso em: 20 maio. 2020.

DIRTH, T. P.; ADAMS, G. A. Decolonial Theory and Disability Studies: on the Modernity/ Coloniality of Ability. **Journal of Social and Political Psychology**, 2019, vol 7(1), p. 260-289.

FERRARI, L. deficiência, linguagem e decolonialidade: e se pensássemos o mundo a partir da deficiência? In Ifa, S.; Meniconi, F.; Nascimento, A. K. (orgs) **Linguística Aplicada na contemporaneidade: práticas decoloniais, letramentos críticos e discurso no ensino de línguas**. Campinas: Pontes editores, 2023, p. 68-87.

FERRAZ, D. M., KAWACHI-FURLAN, C. J. (Orgs.). **Bate-Papo com educadores linguísticos: letramentos, formação docente e criticidade**. São Paulo: Pimenta Cultural. 2019.

FORTES, L. Educação subjetificadora, neoliberalismo e ensino de Inglês: Reflexões para a Linguística Aplicada crítica/transgressiva.. **Revista Papéis**, v. 22, p. 51, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987. (17ª. Ed).

GALVÃO, A. S. M. 2022. **Formação inicial de professores de inglês para a educação infantil em contextos brasileiros**: diálogos possíveis e desejáveis. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal do Espírito Santo, 2022.

GAVÉRIO, M. A. Medo de um planeta aleijado? – Notas para possíveis aleijamentos da sexualidade. **Áskesis**, v. 4, n. 1, 2015, p. 103 - 117.

GAVÉRIO, M. A. Nada sobre nós, sem nossos corpos! O local do corpo deficiente nos disability studies. **Revista Argumentos**. Montes Claros, v. 14, n. 1, 2017, p. 95-117.

GEE, J. P. Social **Linguistics and Literacies: Ideologies in Discourses**. (4ª. Edição). London, UK: Routledge. 2012.

GHADDAR J. J.; CASWELL, M. "To go beyond": towards a decolonial archival praxis. **Archival Science**, 19:71–85, 2019.

JORDÃO, C. M. No tabuleiro da professora tem... Letramento Crítico? In: JESUS, D. M.; CARBORIERI, D. (Orgs.) **Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: Outros sentidos para a Sala de Aula de Línguas**. Campinas SP: Pontes Editores. 2016.

KUMARAVADIVELU, B. Individual identity, cultural globalization, and teaching English as an international language: The case for an epistemic break. In L. ALSAGOFF, L. *et al.* (Eds.), **Principles and practices for teaching English as an international language** (pp. 9-27). New York: Routledge. 2012.

LIMA, A. P.; KAWACHI, G. J. Ensino de Inglês para crianças na era da globalização: Reflexões sobre (multi)letramentos, formação de professores e educação. In ROCHA, C. H.; BRAGA, D. B.; CALDAS, R. R. (Orgs.). **Políticas linguísticas, ensino de línguas e formação docente**: Desafios em tempos de globalização e internacionalização. São Paulo: Pontes Editores, 2015. p. 195-213.

LIMA, A. P.; KAWACHI-FURLAN, C; J. Estado do conhecimento sobre formação de professores de inglês para crianças: o que revelam os estudos publicados nos últimos dez anos? **Revista X**, v. 16, n. 3, p. 643 - 663, 2021.

LUKE, A. Digital Ethics Now. **Language and Literacy**. Volume 20, Issue 3, 2018. p. 185-198.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Decolonial Pedagogies, Multilingualism and Literacies, **Multilingual Margins** 6(1): p. 9-13, 2019.

MIGNOLO, W. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF** – Dossiê: Literatura, língua e identidade, n. 34, p. 287-324, 2008.

MIGNOLO, W. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, n. 94, p. 1-18, 2017

MONTE MOR, W. Letramentos críticos e expansão de perspectivas: diálogo sobre práticas. In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; MONTE MOR, W. (Orgs.) **Letramentos em Prática na Formação Inicial de Professores de Inglês**. 1ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018. p. 315-335.

PESSOA, R. R. Nós de colonialidade e formação docente. In: MATOS, D. C. V. S.; SOUSA, C. M. C. L. L. (Org.) **Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras**. 1. ed. Campinas, SP : Pontes Editores, 2022.

PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V. Gepligo (Grupo De Estudos de Professoras/es de Língua Inglesa de Goiás) Em Prosa and Verse: Entre Desaprendizagens and Learning Otherwise. In: PESSOA, ET AL. **Universidadescola e educação linguística crítica: compartilhando vivências dos GEPLIs GO, MT e DF** [Ebook]. 2a. edição. Goiânia: Cegraf UFG. 2022.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica. (2a. Edição). 2005.

SOUSA SANTOS, B.; MENESES, M. P. (Orgs.) **Epistemologias do Sul. Coimbra: Ed. Almedina**. 2009. ISBN 978-972-40-3738-7.

TONELLI, J. R. A; FERREIRA, O. H. S.; BELO-CORDEIRO, A. E. Remendo novo em vestido velho: uma reflexão sobre os cursos de letras-inglês. **REVELLI** - Revista de Educação, Língua e Literatura, Inhumas/GO, v. 9, p. 124-141, 2017. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/5666> . Acesso em 20 ago. 2020.

WALSH, C. E. **Rising up, living on: re-existences, sowings, and decolonial cracks**. Durham, NC : Duke University Press. 2023.

4

Julma D. Vilarinho Pereira Borelli (UFR)

Viviane Pires Viana Silvestre (UEG)

Rosane Rocha Pessoa (UFG)

“RETOMANDO O CORPO”:

**PESQUISAS *STRICTO SENSU*
QUE FORTALECEM A CONEXÃO
*UNIVERSIDADE SOCIEDADE***



Fonte: Imagem gerada por Inteligência Artificial – ChatGPT.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Entendemos que um papel importante da universidade é problematizar as desigualdades/colonialidades do mundo social contemporâneo e realizar ações que possam confrontá-las. No Brasil, enfrentamos ainda hoje o desafio de nos contrapor aos discursos e às ações da extrema direita, que se fortaleceram muito no governo Bolsonaro e que resultaram em um país polarizado. Como linguistas aplicadas, esses discursos que têm construído o país nos interpelam a rever a concepção de língua como algo que tem vida própria e a entendê-la como repertórios que podem levar à transformação de quem somos e do mundo.

Neste cenário, temos defendido que as pesquisas em Linguística Aplicada Crítica que orientamos na pós-graduação *stricto sensu* têm um importante papel a assumir, pois possibilitam que a diversidade que nos constitui possa ocupar cada vez mais espaço na universidade. Nos referimos a vozes e conhecimentos de comunidades subalternizadas como as de mulheres, negras/os, indígenas, que, ao longo da história, foram violentamente silenciados e apagados (Grosfoguel, 2013). Advogamos pela legitimidade de esses saberes e corpos ocuparem o espaço acadêmico, trazendo com eles suas vozes e problematizações, que também são causas nossas na medida em que “lutamos para manter nosso compromisso com o trabalho pela liberdade para todas as pessoas [...] e para manter a integridade dentro dos sistemas que não valorizam vozes dissidentes” (hooks, 2020, p. 76).

Moosavi (2020, p. 1) enfatiza os riscos das ações realizadas em prol do que poderia constituir uma decolonização intelectual, que objetiva “desfazer o legado do colonialismo na academia devido à crença de que a colonialidade continua a impactar como a academia é vivenciada, bem como o que é pesquisado, publicado, citado e ensinado”. Apesar de o autor se referir mais especificamente ao norte

global, sabemos que a nossa imersão nessa estrutura de colonialidades faz com que as ações para transgredi-la sejam sempre desafiadoras e entendidas em um processo de reconstrução constante. Ainda assim, temos nos engajado nesse projeto de construir *praxes* que confrontem colonialidades na universidade, entendendo que não há um caminho certo nem único para tanto, pois conforme argumentam Menezes de Souza e Duboc (2021, p. 900): "[...] não há espaço para qualquer forma universal ou *a priori* de descolonizar. Ou, ao menos, não pode haver espaço para formas universais ou prescritivas de desenvolver uma agenda educacional de orientação decolonial"

Pensando em estratégias de ações decoloniais, Menezes de Souza e Duboc (2021) advogam por outra concepção de comunicação (*thinking communication otherwise*), pela retomada do corpo (*bringing the body back*) e pela marcação do não marcado (*marking the unmarked*) e argumentam que essas estratégias atuam no reconhecimento da localidade de histórias que foram universalizadas pelo discurso da modernidade. Na discussão que apresentamos, focalizamos a estratégia de retomada do corpo nos conhecimentos construídos em pesquisas em Linguística Aplicada, nível *stricto sensu*, sob nossa orientação. A nosso ver, essa ação inclui o reconhecimento de que corpos historicamente subalternizados, ao ocuparem o espaço acadêmico, trazem consigo seus conhecimentos geo-corpo-politicamente (Mignolo, 2009) localizados que reverberam em suas pesquisas.

Neste capítulo, buscamos, então, discutir de que forma as pesquisas desenvolvidas na pós-graduação podem confrontar colonialidades assumindo pautas e discussões críticas, que visibilizam saberes e corpos e atuam na construção de uma sociedade menos perversa. Essas pesquisas integram a Rede Cerrado de Formação Crítica de Professoras/es de Línguas, cadastrada no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq.¹ Aqui, revisitamos quatro trabalhos

que corporificam questões de sexualidade, raça e idade, discutindo como o pensamento decolonial tem nos desafiado a fortalecer a conexão *universidadesociedade*. A grafia dos dois termos como uma só palavra é inspirada em Sússekind e Coube (2020, p. 55) que defendem esse uso como forma de “[...] guardar, na transgressão à linguagem do colonizador, as costuras cotidianas que são produzidas como inexistentes [...]”.

UNIVERSIDADESOCIEDADE: UMA COSTURA PREMENTE

Como docentes na pós-graduação *stricto sensu*, temos nos engajado em projetos que nos conectem com a sociedade e que visem, de alguma forma, a confrontar desigualdades/colonialidades que se fazem presentes não apenas no ambiente acadêmico, mas em nossa sociedade como um todo. Estamos cientes de que não vamos transformar a universidade ou a sociedade a curto prazo, já que não se trata de impor novas formas de ser e conceber a nossa existência e o papel das instituições educacionais. As possíveis transformações dependem de um processo de conscientização e de busca por outras formas de ser/estar/pensar/sentir/viver neste mundo e que requer o nosso engajamento com ações de resistência à estrutura colonial que ainda nos é imposta.

Sendo assim, não vamos tratar aqui da completude de ações que tenham explícitos começo, meio e fim. Não nos interessa também prescrever formas que possam ser adotadas em larga escala, pois nos alinhamos à ideia de que é preciso resistir à tentação de buscar metodologias (Menezes de Souza; Duboc, 2021). Nosso intuito é, portanto, compartilhar movimentos que temos feito na pós-graduação que possam contribuir para visibilizar corpos e saberes

e incluir outras formas de nos relacionarmos com o conhecimento, tendo em vista que o pensar/agir decolonial é geo-corpo-politicamente localizado e construído. Compreendemos que a universidade não é o único espaço que nos desafia à decolonialidade, mas tem constituído um importante espaço de manutenção de colonialidades. Conforme argumenta Zembylas (2022, p. 2), “[d]ecolonização [...] se refere ao contínuo e multifacetado processo de desfazer a colonização em várias esferas da vida social, política, econômica e cultural, incluindo o setor da educação superior”.

Tendo isso em vista, quando falamos sobre o potencial das pesquisas desenvolvidas na pós-graduação, estamos pensando em movimentos decoloniais que têm nos ajudado a produzir pequenas fraturas nessa estrutura, mas que ao mesmo tempo são fraturas importantes porque têm possibilitado que os corpos que ocupam o espaço da pós-graduação mobilizem e privilegiem saberes que fazem sentido para elas/es e que se alinham às suas subjetividades. Com isso, temos contrariado a concepção de que o conhecimento científico é descorporificado e buscado retomar o corpo na produção de conhecimento, como discutem Menezes de Souza e Duboc (2021).

Em outras palavras, estamos confrontando “a violência que há por trás da ilusão da universalidade do conhecimento” (Menezes de Souza; Duboc, 2021, p. 879) quando se pretende que conhecimentos podem “advir de nenhum lugar e ser construídos por ninguém”, sendo, portanto, válidos para todos/as. Dentre as costuras *universidadesociedade* que temos buscado desenvolver nesses trabalhos enfatizamos as seguintes: a) uma escrita mais acessível que facilite a circulação desses saberes dentro e fora do espaço acadêmico, b) o privilégio dos conhecimentos das/os agentes das pesquisas que são discutidos juntamente com os saberes acadêmicos, c) a problematização de questões sociais que são vivenciadas pelos corpos que constituem a pesquisa. De modo mais explícito, esta última estratégia é a que será abordada nos quatro trabalhos acadêmicos a seguir.

PESQUISAS *STRICTO SENSU* CORPORIFICADAS QUE FORTALECEM A CONEXÃO *UNIVERSIDADE* *SOCIEDADE*

Neste momento, nos lemos e somos lidas socialmente como mulheres brancas, cis, sem deficiência, magras, economicamente estáveis como docentes efetivas em universidades públicas do Centro-Oeste brasileiro. Como se vê, essa leitura de nossos corpos evidencia uma miscelânea de marcações identitárias majoritariamente hegemônicas; então, não estamos falando de colonialidades como se pertencessem a outras/os, mas como constituintes de quem somos e, igualmente, dos locais em que atuamos. Todavia, ainda que nossos corpos não carreguem em si a ferida colonial (Rezende, 2020), nos vemos impelidas a encarar o desafio decolonial (Borelli, 2018) em nosso fazer docente na universidade. Temos vivenciado a necessidade de que a garantia de inserção de outros corpos no espaço acadêmico ultrapasse as políticas públicas ou os exames de ingresso: as pessoas precisam estar lá plenamente, podendo exercer suas existências e isso, para muitas, ainda é uma luta. De muitas formas, esse engajamento se reverbera nos trabalhos que temos orientado na pós-graduação *stricto sensu*.

Neste texto, destacamos duas dissertações de Mestrado, defendidas no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás, sob orientação da segunda autora, e duas teses de Doutorado, defendidas no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás, sob orientação da terceira autora. Esses trabalhos são representativos de como pesquisas desenvolvidas na pós-graduação *stricto sensu* por/com corpos historicamente subalternizados podem fraturar colonialidades ao terem suas geo-ontoepistemologias, ou seja, suas existências, marcadas nos textos.

GISELLE DE OLIVEIRA SILVA: "ESCREVENDO O EU, CONSTRUINDO O NÓS: O TORNAR-SE EM *ESCREVIVÊNCIAS* NO *BLOGUEIRAS NEGRAS*"

Giselle assim inicia a escrita de sua dissertação:

Nunca tive dúvidas; mesmo sem a beleza do brilho da pele retinta, *negra sou*. Esse é o maior orgulho que carrego. Lembro-me de meu bisavô e suas histórias de quando era criança na África, seu canto em iorubá ainda se faz presente. Assim como em toda a Bahia, nós, pretos, éramos a grande maioria. Foi nesse lugar de privilégio que cresci, algo essencial para que, mais tarde, em meio a tantos episódios de racismo, eu não esquecesse que vim da dinastia, sou descendente de reis e rainhas (Oliveira-Silva, 2023, p. 16).

Com uma escrita forte, marcadamente corporificada, a pesquisa de Giselle buscou: "a) discutir a escrita como ato de *tornar-se* em *escrevivências*, problematizando algumas afirmações político-identitárias com/nas narrativas do *Blogueiras Negras*; b) compreender o processo de autoconhecimento da mulher negra e sua relação com suas experiências de vida; e c) abordar as dores do racismo acadêmico e seu impacto no processo de SOBRE-VIVER na academia" (p. 19). Entrelaçadas às *escrevivências* das *blogueiras* estão as *escrevivências* da própria Giselle e as ontoepistemologias de autoras/es e cantoras/es negras/os (sim, Giselle lança mão de trechos de música como parte do repertório epistemológico do trabalho²), e "[n]esse emaranhado de ideias e experiências, a pesquisa se desdobra em camadas, como os fios entrelaçados de um cabelo cuidadosamente trançado" (p. 19).

2

Além disso, uma epígrafe coletiva, intitulada "Vozes que foram trilha sonora e inspiração", abre a dissertação, com imagens e excertos de canções performadas por cantoras/es negras/os, seguida do link de uma *playlist* organizada por Giselle.

Assim, a escrita de Giselle solapa os padrões enrijecidos da escrita acadêmica, com a intenção de “trazer uma escuta afetiva sem deixar de acionar um caráter político” (p. 18). Além disso, sua escrita “busca a legitimação da subjetividade da narrativa da mulher negra que deixou de ser objeto e é sujeita” (p. 20), o que a leva a um lugar de dores e feridas, mas também de muita força, cura e resistência.

Ao longo do trabalho, Giselle discute a curadoria de nove textos (completos ou parciais) do site *Blogueiras Negras*, ao passo que denuncia vários episódios de racismo que ela mesma sofreu, muitos deles dentro da universidade. O primeiro texto, *O feminismo que liberta*, escrito por Caroline Anice, consta na seção “Entrelaçadas pela escrita – uma jornada coletiva de vivências”, em que Giselle discute sua compreensão do *Blogueiras Negras* como “uma força de mudança social ao oferecer às mulheres negras uma plataforma onde suas experiências e perspectivas são valorizadas, e onde a complexidade de suas identidades é reconhecida” (p. 43). Na seção seguinte, intitulada “Denegação e a jornada de abraçar a negritude: uma resistência coletiva”, Giselle destaca os textos *Nossos corpos incômodos*, de Carol Mendes, *A Síndrome de Cirilo e o Ciclo de Violência Familiar*, de autoria anônima, *Afinal, no Brasil existe colorismo?*, de Aline Djokic, *“E eu, não sou brasileira?”*, de Nayara Khaly, e *Preta Alma*, de Eduarda Vidal, para grifar o papel crucial da (auto)consciência e (auto)afirmação racial na “batalha pela validação da identidade” negra, que é um movimento coletivo e “uma afirmação do direito de existir plenamente, com todas as complexidades e riquezas que compõem a experiência negra” (p. 61). Já na seção “Sobre(viver) na academia”, Giselle destaca o texto *Racismo acadêmico: o relato de uma quase sobrevivente*, de Okúm Omobirin, e um episódio de racismo vivido por ela em um evento acadêmico dentro da universidade quando ainda estava na graduação, protagonizado por duas docentes brancas que travaram um “diálogo” sobre sua raça/tom de pele, referindo-se a ela em terceira pessoa, como se lá não estivesse: “[a]lém de ignorarem por completo o tema da

minha pesquisa, sentiram-se no direito de avaliar se eu possuía traços negroides suficientes para ter legitimidade em expressar minha perspectiva" (p. 66). Por fim, em "Nós que tornam-se: cura e resistência na escrevivência", Giselle abre a seção com a escrevivência de sua participação na "Marcha das Mulheres Negras contra o Racismo, a Violência e pelo Bem Viver", em Brasília, no ano de 2015, seguida de sua imagem fotografada naquele tão importante momento histórico, e de dois últimos textos – *Jamais aprendemos a morrer*, de Larissa Santiago e *Não diga que estamos mortas, pois ainda somos palavra Resistência*, de Cláudia Kathyuscia – que reforçam o belo trançado da dissertação ao reiterar o "poder transformador da escrita, que nos possibilita converter a morte em vida" (p. 79).

Imagem 1 - Marcha das Mulheres Negras contra o Racismo, a Violência e pelo Bem Viver



Fonte: Oliveira-Silva (2023, p. 74).

As palavras finais de Giselle em sua dissertação são uma carta às irmãs blogueiras, mas antes de expô-la, nos diz: “[n]ossas vozes, nossas histórias e nossos escritos são vias de mudanças. Unidas, nós mulheres negras, somos imparáveis, e juntas, continuaremos a escrever a história de nossa diáspora com dignidade, coragem e amor” (p. 81).

DIONE UESTER COSTA-SILVA:
“MOVIMENTOS DE GIRO NO OLHAR SOBRE
TORNAR-SE VELHO/A: UMA EXPERIÊNCIA
DE FORMAÇÃO SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA
INGLESA PARA/COM PESSOAS 60+”

Corpos velhos têm lugar nas aulas de línguas e na universidade? A pesquisa de Mestrado de Dione nos alerta da necessidade de “inserção de temáticas relacionadas às percepções sociais sobre ser velho/a e sobre o ensino de línguas voltado às pessoas velhas nos currículos dos cursos de graduação em Letras – reconhecendo-as como sujeitos com direitos” (p. 108). Embora ainda não habite um corpo velho, Dione tem, desde a graduação, se mostrado um ativista da temática da velhice, seja na esfera acadêmica ou social mais ampla. Dione dedica a dissertação à sua mãe e a seus avós maternos e nos apresenta uma foto de família que remete à metáfora escolhida por ele para nomear as seções da dissertação: uma boa conversa com café, biscoito e doce de leite feitos pela avó.

Imagem 2 – Dione, mãe, avô e avó tomam um “cafezim” entre risadas e boas histórias da família (desenho feito à mão pelo artista @hyagoart a partir da fotografia)



Fonte: Costa-Silva (2021, p. 7).

Inicialmente, a pesquisa de Dione focalizaria a análise de um curso de inglês a ser ofertado por ele para pessoas 60+. O curso chegou a ter início, na primeira semana de março de 2020. No entanto, devido às medidas de isolamento social demandadas pela pandemia da Covid-19, o curso lamentavelmente foi cancelado. Dione traz reflexões muito potentes sobre os impactos desse momento histórico na vida das pessoas velhas: “[o]s descasos com pessoas mais velhas, intensificados pela pandemia, nos mostram que nossa concepção de envelhecimento não é positiva” (p. 25). Movido pelo desejo de colaborar para o rompimento dessa percepção

estigmatizada do envelhecer, Dione reformula seus objetivos de pesquisa, sem abandonar totalmente o material empírico já construído no primeiro momento, e propõe o curso virtual de formação docente *"Papagaio velho não aprende a falar"?: ensino de língua inglesa para a terceira idade*. Assim, a pergunta que passou a guiar sua pesquisa foi: "considerando uma experiência de formação, com licenciandas em Letras, bem como conversas com alunas de um curso de inglês 60+ (interrompido), que sentidos são construídos por elas sobre ser velho/a no Brasil e sobre o ensino de língua inglesa para/com pessoas 60+?" (p. 26). Desse modo, a análise do material empírico da pesquisa focalizou o que ele denominou de *movimentos de giro no olhar* – "tentativas de um movimento serpentino que busca um conhecer-com, estimular a postura, trabalhar a agência e outras maneiras de ser/viver com as agentes" (p. 10) da pesquisa – sobre ser velha/o e o ensino de língua inglesa para e com pessoas 60+.

No bojo de suas discussões, Dione nos incita a girar nosso olhar sobre ser velha/o no Brasil, destacando questionamentos sobre envelhecimento, percepções sociais, velhofobia, designação e ressignificação do termo velho/a. De modo mais específico, nos provoca também a girar nosso olhar sobre possibilidades de ensinar língua inglesa para e com alunas/os 60+, a partir de reflexões sobre educação linguística e atividades pedagógicas voltadas para esse público, com foco no uso de memórias afetivas como força motriz para desejos de futuro. Para tanto, entrelaça as teorizações acadêmicas de linguistas aplicadas/os, sociólogas/os, intelectuais indígenas e do pensamento decolonial às teorizações das agentes da pesquisa – Lucy (68 anos), Maria (70 anos) e Selina (66 anos) e das 14 licenciandas em Letras, com idades entre 20 e 40 anos – sobre seus próprios corpos (atuais e/ou futuros) e de outras pessoas *a velhar*.³ Dione finaliza sua dissertação de modo auspicioso:

3

Termo retirado do poema "Essa gente velha", de Monique Pacheco, que Dione usa como epígrafe e retoma nos subtítulos e discussões da dissertação.

daqui cinco décadas, quando eu estiver com setenta e oito anos e com mais propriedade para argumentar, pois estarei no meu local de fala, ao reler esta dissertação, desejo enxergar os movimentos de mudanças no que concerne à velhice, ao ser velho/a, a mais possibilidades de ensino para/com pessoas 60+ e, *nesse tempo, como meus avós, eu quero saber ensinar. O valor da velhice, cada uma em seu tempo, e o valor de saber velhar* (Costa-Silva, 2021, p. 114, ênfase no original).

Sem minimizar as dificuldades e os estigmas sociais impostos às pessoas velhas, a dissertação de Dione é, de fato, um chamado à mudança – individual e coletiva – sobre tornar-se velha/o. E, como educadoras/es linguísticas/os, qualquer que seja o espaço educacional em que atuamos, não podemos nos esquivar desse chamado.

MARCO TÚLIO DE URZÊDA-FREITAS: "LETRAMENTOS QUEER NA FORMAÇÃO DE PROFESSORXS⁴ DE LÍNGUAS: COMPLICANDO E SUBVERTENDO IDENTIDADES NO FAZER DOCENTE"

A tese de Marco Túlio traz várias imagens de corpos queer, que vão abrindo fendas na estrutura austera da tese, fendas essas que vão se expandindo à medida que "as práticas sociais de uso da língua/gem voltadas ao estranhamento das dicotomias ligadas ao corpo, às identidades e à vida social no fazer docente" (p. 8), chamadas de letramentos queer, vão caracterizando o curso de formação *Questões de Gênero e Sexualidade no Ensino de Línguas Estrangeiras/Adicionais*.

4

Mantemos aqui a marcação de gênero usada na tese de Urzêda-Freitas (2018). Para ele, essa é uma "estratégia de resistência à hegemonia linguística e de ressignificação da vida social" (p. 21).

Imagem 3 - Ensaio TERRITÓRIOS - Entre o Corpo e a Parede (Alejandro Zenha, 2016)



Fonte: Urzêda-Freitas (2018, p. 15).

No prólogo – a tese tem prólogo, atos, cenas e epílogo, pois é feita de corpos que encenam no palco da formação docente –, Marco Túlio fala de seus primeiros pensamentos queer – “um emaranhado de sentidos múltiplos, complexos, ambíguos e contraditórios sobre *corpo, sexo, gênero e sexualidade*” (p. 11, ênfase no original) –, provocados pelos corpos queer do clipe da música *Justify My Love*. Esses pensamentos se encontram com as praxiologias feministas e queer e, com base nelas, ele reconhece seus privilégios e rememora violências sofridas; são essas violências motivadas por sua identidade dissidente que dão corpo ao estudo, sobre o qual o autor afirma: “acredito estar me rebelando epistemologicamente contra as coerções que insistem em adestrar o meu corpo e reclamar o meu silêncio” (p. 25).

O estudo também abraça outros corpos como os dos professores Lúcio e Rafael, que, na pesquisa de mestrado de Urzêda-Freitas (2012), tiveram dificuldade para negociar a sua identidade como homens gays em aulas e eventos que exploravam *gênero* e *sexualidade*, pois tinham pouco conhecimento desses temas. Daí, a

ideia de um curso de formação para “propiciar momentos de reflexão que preparassem xs participantes para complicar e subverter identidades em seu fazer pedagógico” (p. 27) O curso mesclou a problematização de praxiologias sobre *identidade, gênero, sexualidade, ensino de línguas* e *teorias queer* e a elaboração de propostas concretas de intervenção *queer*, ambas assentadas nas vivências pessoais e profissionais dxs 12 participantes, todxs elxs profissionais da educação e vistos, na tese, como “articuladorxs epistemológicxs” (p. 28). Como (des)enlaces do estudo, xs articuladorxs 1) desafiaram “os mecanismos de sentido criados e impostos ao sujeito pela estrutura e pelo imaginário coloniais (Grosfoguel, 2010)” (p. 154); 2) encenaram múltiplas performances identitárias, como o fez Mell, que performou linguisticamente suas identidades de gênero e religião; 3) evidenciaram a estreita relação entre suas vivências identitárias e suas escolhas e ações no trabalho com letramentos *queer*, ao mesmo tempo em que identificaram as possibilidades, as limitações e as contradições do trabalho com letramentos *queer* em diferentes contextos educacionais; 4) ressignificaram seus conceitos de língua/ linguagem e de ensino de línguas e passaram a entender mais criticamente as dinâmicas de poder que estruturam nossas vivências e performances identitárias no mundo social.

A tese termina com um epílogo escrito não pelo pesquisador, mas pelo articulador Camilo, “alvo de muitos estigmas, entre eles o racial (negro), o de orientação sexual (homossexual) e os de classe e ofício desprivilegiados (pobre e professor)” (p. 253), e professor efetivo da rede estadual de Goiás. Segundo Camilo,

[o estudo] representou para nós todos, eu acredito, um descortinar de mundos diversos (o outro em perspectiva, além de nós mesmos) e um desvelar do sofrimento humano – especialmente para quem se localiza à margem ou na região fronteira –, com abertura à ressignificação e à problematização no contexto escolar. E, claro, a possibilidade de mudança, ainda que um vislumbre, um horizonte, é o que nos move e põe em marcha (Urzêda-Freitas, 2018, p. 256).

O epílogo, juntamente com os Atos 2 e 3 da tese, sugerem que o curso e xs articuladorxs roubaram a cena da pesquisa e do pesquisador.

RICARDO REGIS DE ALMEIDA:
*"CORPOVIVÊNCIAS DECOLONIAIS COMPARTILHADAS
E COCONSTRUÍDAS NAS (E PARA ALÉM DAS)
AULAS DE LÍNGUA INGLESA DE UM CURSO
DE LETRAS: PORTUGUÊS E INGLÊS"*

A tese de Ricardo tem como epígrafe duas mensagens de WhatsApp, a primeira é de sua mãe, que mora em Anápolis, e a segunda é a resposta dada por ele. São mensagens de muito carinho, movidas por saudades, pois Ricardo está em Óbidos desde que tomou posse no Instituto Federal do Pará.

Imagem 4 - Eu e o Rio Amazonas



Fonte: Almeida (2023, p. 28).

Esse é apenas um dos exemplos de suas *corpovivências*, ideia entendida “como resposta fértil e necessária à colonialidade e suas múltiplas dimensões, sobretudo, no que concerne à educação linguística em língua inglesa” (p. 13) e como “uma forma de expurgar feridas coloniais” (p. 23). Não apenas suas próprias corpovivências (como os corpos saudosos e cheios de afeto da epígrafe, agora habitantes de espaços diferentes) vão se materializando na tese, mas também as corpovivências coconstruídas com as/os articuladoras/es do estudo: a professora Barbra Sabota e nove licenciandas/os do curso de Letras: Português e Inglês (Anny, Cristina, Helena, Jeni, Meteora, Nami, S.J., Tae e Vittor). A pesquisa foi desenvolvida no ano de 2020, durante o período da pandemia da Covid-19, em uma universidade pública no interior de Goiás.

Recorrendo a ontoepistemologias que prezam pela *horizontalidade na pesquisa científica* e pelo exercício de *corazonar a academia*, seu objetivo principal foi discutir corpovivências acadêmicas e não-acadêmicas do pesquisador e das/os articuladoras/es deste estudo para compreender como as discussões sobre bem-estar e língua[gem], ocorridas na turma de Inglês V de um curso de Letras: Português e Inglês, viabilizaram possíveis insurgências decoloniais durante a pandemia da Covid-19. Assim, o pesquisador reconhece seus privilégios referentes às categorias de *raça* (por ser branco), de *gênero* (por ser homem) e de *classe social* (por ser de classe média), inclusive atribuindo a eles o fato de estar vivo depois de uma pandemia que matou, em grande quantidade, pessoas socioeconomicamente mais vulneráveis. Por outro lado, afirma que ao longo da vida seu corpo não esteve livre de relações sociais de subalternidade, já que foi excluído do time oficial de futsal da escola por ter jeito de ser e de falar afeminados e parou de jogar vôlei por ser pobre (seu pai, negro, não terminou o ensino superior para trabalhar em um escritório de contabilidade) e por ter de começar cedo a ganhar dinheiro. Além disso, se tornou fluente no inglês imperialista e neoliberal, mas hoje ressignificou o papel dessa língua em

suas corpovivências – resistindo e reexistindo no enfrentamento às colonialidades do poder, do ser, do saber e da linguagem –, e busca fazer o mesmo nas corpovivências de suas/eus alunas/os.

As corpovivências de Barbra, a professora da turma pesquisada, permitiram que o Ensino Remoto Emergencial se tornasse solo fértil para o desafio decolonial que desejavam nas aulas de inglês; motivaram as sessões de planejamento entre ela e Ricardo ao término de cada aula; incentivaram práticas translingues; possibilitaram a escuta empática das corpovivências relativas ao momento pandêmico (módulo *well-being*); e incitaram a criação de sentidos outros em língua inglesa sempre a partir do que atravessava as corpovivências das/os alunas/os (módulo *language*). Suas corpovivências atreladas às de Ugur Gallenkus, Paulo Freire, bell hooks e Chimamanda Ngozi Adichie contribuíram para que as/os alunas/os pudessem decolonizar algumas de suas próprias corpovivências. Anny demonstrou coragem e leitura crítica do contexto social pandêmico. As corpovivências de Cristina evidenciaram que é preciso colorir mais a academia. Helena denunciou a asfixia que as cidades provocam em nossas florestas sem se esquecer da resistência que brota dos campos. As corpovivências de Jeni a permitiram problematizar colonialidades no curso de Letras. Meteora discutiu excertos de um livro didático de língua inglesa em uma apresentação em português. As corpovivências de Nami mostraram que as aulas não se limitavam apenas à língua inglesa, mas buscavam alcançar objetivos mais profundos, como a problematização da matriz colonial de poder. S.J. fez uma colagem que parte de suas corpovivências relacionadas ao frio, além de ter feito uma crítica a textos de livros didáticos que reduzem as mulheres a suas vidas conjugais. Tae mobilizou saberes de áreas científicas diversas e os relacionou às suas corpovivências de mulher cerradeira. E Vittor falou de suas corpovivências com a jardinagem na pandemia.

De modo geral, Ricardo compreendeu que muitas de suas corpovivências foram e ainda são beneficiadas pela colonialidade.

No entanto, performou uma metodologia e uma escrita acadêmica de modos outros, isto é, infringindo convenções científico-coloniais, e buscou corazonar a academia, transformando profundamente os sentidos que as aulas de língua inglesa ocupavam em sua vida ao focalizar não a língua, mas as corpovivências das pessoas envolvidas na pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O querido colega Daniel Ferraz, juntamente com Luciana Carvalho Fonseca, gentilmente nos convidou a participar desta coletânea, que resgata e dá continuidade às discussões do Grupo de Estudos sobre Educação Linguística em Línguas Estrangeiras (GEELLE), com foco na relação universidade e sociedade. Fomos instigadas a refletir sobre de que formas o trabalho que desenvolvemos na universidade está ou não conectado com a sociedade. Assim, dentre as diferentes frentes de trabalho em que atuamos, optamos por trazer, neste texto, uma mostra das pesquisas que temos orientado na pós-graduação *stricto sensu*, que, em nosso entendimento, têm sido cada vez mais corporificadas e plurais, reforçando a premente costura *universidadesociedade*.

As duas dissertações e as duas teses que destacamos ressaltam, cada uma a seu modo, como pesquisas conduzidas por/com corpos historicamente subalternizados podem, ao marcar e fazer emergir suas geo-ontopistemologias, fortalecer a luta pela decolonização intelectual (Moosavi, 2020). Interessante notar que, nos quatro estudos, cada autora e autor traz para dentro do trabalho a imagem de seus corpos, o que parece trazer ainda mais materialidade para o processo de corporificar o estudo. O pensamento decolonial tem evidenciado o quanto a academia ainda é muito colonial, mas como bem destacou a professora Clarissa Jordão em uma discussão de

um grupo de estudos: “a academia somos nós.” Sendo assim, fraturar esse espaço de colonialidades requer esse exercício constante de refletirmos sobre como desejamos estar nesse lugar e a abertura para outras formas de ser e estar nesse espaço.

Como discutimos, a problematização de questões sociais vivenciadas pelos corpos que constituem a pesquisa, a escrita *corazonada* e a horizontalização dos diferentes saberes que compõem os estudos são os movimentos que temos buscado privilegiar em nosso trabalho de orientação. Um dos desafios de *viver a/na* academia de *outro modo* está em “analisar como a matriz colonial de poder ainda está tão presente em praticamente todas as esferas da vida e considerar como enfrentá-la, incluindo [...] a escrita e a pesquisa” (Walsh, 2023, p. 183). Esperamos, no sentido freiriano, que cada vez mais diversidade de corpos povoem a pós-graduação *stricto sensu*, fortalecendo e pluralizando as tramas da costura *universidadesociedade*.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. R. **Corpovivências decoloniais compartilhadas e coconstruídas nas (e para além das) aulas de Língua Inglesa de um curso de Letras: Português e Inglês**. 236f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2023.

BORELLI, J. D. V. P. **O estágio e o desafio decolonial: (des)construindo sentidos sobre a formação de professores/as de inglês**. 222f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

COSTA-SILVA, D. U. **Movimentos de giro no olhar sobre tornar-se velho/a: uma experiência de formação sobre o ensino de língua inglesa para/com pessoas 60+.** 156 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias). Universidade Estadual de Goiás, Anápolis-GO, 2021.

GROSEFOGUEL, R. The structure of knowledge in westernized universities: epistemic racism/sexism and the four genocides/epistemicides of the long 16th century. **Human Architecture: Journal of the Sociology of Self-knowledge**. n. XI, issue 1, p. 73-90, Fall, 2013. Disponível em: <<http://scholarworks.umb.edu/humanarchitecture/vol11/iss1/8/>>. Acesso em: out. 2023.

HOOKS, b.. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**. Tradução: Bhuvi Libanio. São Paulo: Elefante, 2020.

OLIVEIRA-SILVA, G. **Escrevendo o eu, construindo o nós: o tornar-se em escrituras** no Blogueiras Negras. 91f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias). Universidade Estadual de Goiás, Anápolis-GO, 2023.

MIGNOLO, W. D. Epistemic disobedience, independent thought and de-colonial freedom. **Theory, Culture & Society**, Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: Sage, v. 26 (7-8), p. 1-23, 2009.

MOOSAVI, M. L. (2020). The decolonial bandwagon and the dangers of intellectual decolonization. **International Review of Sociology**, 30(2), p. 332-354. <https://doi.org/10.1080/03906701.2020.1776919>

REZENDE, T. F. Políticas e Práticas de Interculturalidade no ensino de Língua Estrangeira. **Palestra proferida no encontro da Associação de Professores de Língua Inglesa do Paraná**. *YouTube*, ago. 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=z_sNji4QgYs. Acesso em: jun. 2022.

SOUZA, L. M. T. M. de; DUBOC, A. P. M. De-universalizing the decolonial: between parentheses and falling skies. **Gragoatá**, v. 26, n. 56, p. 876-911, 29 set. 2021.

SUSSEKIND, M. L.; COUBE, A. L. S. Universidadescolas: deslocando linhas abissais. *In*: MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. (Org.). **(De)colonialidades na relação escola-universidade para a formação de professoras(es) de línguas**. Campinas: Pontes, 2020. p. 55-74.

URZÊDA-FREITAS, M. T. **"Pedagogia como transgressão": problematizando a experiência de professores/as de inglês com o ensino crítico de línguas**. 285f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística: Estudos Linguísticos). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, 2012.

URZÊDA-FREITAS, M. T. **Letramentos queer na formação de professorxs de línguas:** complicando e subvertendo identidades no fazer docente. 283f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística), Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

ZEMBYLAS, M. Toward affective decolonization: Nurturing decolonizing solidarity in higher education, **Journal of Curriculum and Pedagogy**, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/15505170.2022.2034684>. Acesso em nov. 2022.

WALSH, C. Sembrar academia de otro modo. (Mis) Encrucijadas de/con la Educación Superior. *In*: WALSH, C. **Agrietar la Uni-versidad**. Reflexiones interculturales y decoloniales por/para la vida. Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 22A Qro/Lengua de Gato Ediciones, 2023. p. 173-189.

5

Ana Karina de Oliveira Nascimento (UFS)

Laudo Natel do Nascimento (UFAL)

Maria Amália Vargas Façanha (UFS)

A CONEXÃO UNIVERSIDADE E SOCIEDADE POR MEIO DA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA:

**RELATOS DE EXPERIÊNCIAS
DO FAZER DOCENTE UNIVERSITÁRIO
NO NORDESTE BRASILEIRO**



Fonte: Imagem gerada por Inteligência Artificial – Canva Magic Media.

INTRODUÇÃO

Os três autores que compartilham com você, caro leitor, este capítulo de livro, têm em comum suas formações docentes iniciais na Universidade Federal de Sergipe (UFS), no curso de Letras Português/ Inglês, e, atualmente, seus locais de atuação, tendo em vista que os três são, em 2023, momento da escrita deste texto, professores da UFS. Entretanto, salientamos que a vinculação do segundo autor, Laudo Natel, na abertura deste capítulo, à Universidade Federal de Alagoas (UFAL), não é um equívoco, mas decorre da sua atuação anterior na instituição, e do fato de que quando decidimos quais relatos aqui apresentar, o docente ainda se encontrava na UFAL, seu local de trabalho, no período de 2015 a agosto de 2023.

Além dessas conexões já apresentadas, os autores compartilham também suas formações e atuações no Projeto Nacional de Letramentos,¹ por meio do qual, familiarizaram-se e passaram a trabalhar segundo a perspectiva dos letramentos, tanto em suas práticas docentes, quanto em suas atividades de extensão e de pesquisa. A partir das vivências e leituras proporcionadas pelo projeto, o ensino-aprendizagem de inglês, já que todos trabalhamos com esta língua estrangeira, foi adquirindo novos sentidos. A partir daí, passamos a refletir acerca da educação linguística, ampliando o nosso entendimento sobre o que está envolvido quando se considera o ensino de línguas. Corroborando a afirmação de Ferraz (2018, p. 78-9), entendemos a educação linguística em língua inglesa como uma possibilidade recente de enxergarmos as práticas educativas, segundo a qual “se revisita e expande o que vínhamos chamando ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras/língua inglesa. Essa proposta acredita ser possível realizar um ensino linguístico ao mesmo tempo em que se formam cidadãos críticos por meio desse ensino”.

Além das conexões já apresentadas, os autores também atuam conjuntamente no grupo de Pesquisa “Letramentos em Inglês: língua, literatura e cultura” (Linc), desde 2014, por meio do qual diversas ações têm sido realizadas no âmbito do ensino, da extensão, especialmente por meio da oferta de cursos de formação continuada para professores de inglês de Sergipe, e da pesquisa. Por meio das ações do grupo, os autores também participaram de algumas ações do Grupo de Estudos sobre Educação Linguística em Línguas Estrangeiras (GEELLE), responsável pela organização do livro do qual este capítulo faz parte. Trata-se de um grupo que vem, desde 2018, atuando na formação de pós-graduandos, docentes e pesquisadores de línguas em âmbitos local e nacional.

Por fim, cabe esclarecer o que nos diferencia. As duas autoras, Ana Karina e Maria Amália, têm atuado nos cursos de Licenciatura, Letras Inglês e Letras Português/Inglês da UFS. Já o autor Laudo Natel vivenciou durante o seu tempo de atuação docente na UFAL, experiências de ensino de inglês em cursos de Bacharelado. Portanto, tem experiência com educação linguística num contexto que não é de formação de professores, mas que precisa ser visto como de formação de cidadãos críticos, conforme o autor problematizou em Nascimento (2022).

Para a escrita deste capítulo, decidimos que trabalharíamos na perspectiva de narrativas autoetnográficas baseadas em nossas experiências de trabalho na universidade, entendendo a autoetnografia como um processo de relatar a si mesmo (Pardo, 2019). Além disso, pensamos que seria o melhor caminho a trilhar tendo em vista o quanto a perspectiva autoetnográfica dialoga com práticas decoloniais, aproximando-se a uma ciência mais humanizada (Ono, 2018).

Resolvemos dividir a escrita deste capítulo em duas partes, além desta introdução e das considerações finais. Na parte que se segue, tratamos das pesquisas que vêm sendo realizadas no âmbito do Linc, focando na busca pela conexão das pesquisas

realizadas na UFS com a sociedade. Em seguida, apresentamos um exemplo de prática docente desenvolvida ao longo de uma das disciplinas da graduação em Letras Inglês, por meio da qual buscamos efetivar uma educação linguística em inglês conectada com a sociedade. Por fim, escrevemos as Considerações Finais. Esclarecemos, para o leitor, que nosso objetivo com a escrita deste texto foi provocar, nos nossos interlocutores, reflexões acerca do papel da universidade hoje, partindo do nosso lócus de enunciação,² professores de língua inglesa de uma universidade pública, dela egressos e nela hoje docentes, numa tentativa de revelar de que forma as experiências apresentadas mostram que universidade e sociedade podem estar conectadas.

PESQUISAS ACADÊMICAS E SOCIEDADE: UM DIÁLOGO POSSÍVEL?

Como pesquisadores da linguística aplicada (LA), entendemos serem indissociáveis as pesquisas que realizamos das questões sociais das quais a linguagem é parte constituinte. Assim, concordamos com Moita Lopes (2006, p. 90) que a:

LA envolve crucialmente um processo de renarração ou redescritção da vida social como se apresenta, o que está diretamente relacionado à necessidade de compreendê-la. Isso é essencial para que o linguista aplicado possa situar seu trabalho no mundo, em vez de ser tragado por ele

2 Entendemos, assim como Menezes de Souza e Hashiguti (2022, p. 159), que “os usuários falam a partir de um determinado lócus de enunciação que significa, para nós, da área de discurso, que o que falamos é sempre atravessado por múltiplos discursos e que o interlocutor da linguagem é igualmente atravessado por diversos discursos e que esses diversos discursos também estão em transformação constante, isto é, entendendo discurso como um fenômeno fluido [...]”.

ao produzir conhecimento que não responda às questões contemporâneas em um mundo que não entende ou que vê como separado de si como pesquisador.

Levando esse entendimento em conta é que temos buscado, no âmbito do Linc, desenvolver pesquisas que busquem dialogar com questões presentes na sociedade atual. Na pesquisa intitulada “Novos letramentos e materiais didáticos digitais para o ensino de inglês”, temos uma investigação de iniciação científica, que conta com a participação de dois graduandos, uma bolsista e um voluntário, por meio da qual temos analisado materiais didáticos digitais que têm sido disponibilizados por secretarias de estados do Nordeste brasileiro, para a educação básica. Nosso foco tem estado nos materiais direcionados ao ensino de inglês e a motivação para nossa pesquisa advém de uma série de materiais digitais lançados durante a pandemia de Covid-19 no Brasil, os quais têm sido estudados pelo grupo ao longo dos últimos 3 anos.

O interesse pela pesquisa surge quando a Secretaria de Estado da Educação de Sergipe lança o aplicativo “Estude em Casa”, em dezembro de 2020 (SERGIPE, 2020), durante o período pandêmico. Os resultados locais apontam para uma desconexão dos materiais disponibilizados com práticas multimodais e de letramentos digitais. Aqui entendemos um texto multimodal como aquele “composto por dois ou mais modos. Também se pressupõe que os diferentes modos em um texto não funcionam sozinhos, mas sim de forma integral, para que a dimensão multimodal acrescente diferentes características ainda não disponíveis em qualquer um dos modos individuais específicos presentes em um texto.” (Zacchi, 2016, p. 598, tradução nossa³). Assim, texto visual, escrito, oral etc. se unem de forma que novos sentidos sejam construídos, os quais podem ser diferentes se analisados isoladamente. Já os letramentos digitais enfatizam práticas de letramentos do mundo digital, as quais se caracterizam por

1) novas questões técnicas e 2) um novo *ethos*. Conforme reforçam Nascimento e Knobel (2017, p. 69, tradução nossa),

A primeira [novas questões técnicas] se refere aos códigos e dispositivos digitais que formam as bases técnicas dos novos letramentos. A segunda [novo *ethos*] diz respeito ao quão participativos, colaborativos e dispersos são os letramentos digitais [...] tipicamente mais sociais e menos individuais em termos de publicação e autoria quando comparados aos letramentos tradicionais. Assim, reiterando, os letramentos digitais são mais do que apenas um único conjunto de competências técnicas.

Assim, temos entendido que há um certo distanciamento entre as práticas digitais que os estudantes podem experimentar fora do ambiente escolar, e aquelas propostas pelos órgãos estaduais responsáveis pela educação formal. A partir desses resultados, temos buscado, na formação inicial e em formações continuadas direcionadas a docentes de inglês da rede pública local, problematizar a relevância de dialogarmos com o que está acontecendo em nossa sociedade, fora da escola, o que envolve o que nossos estudantes têm feito no mundo digital fora da educação formal. Assim, será mais fácil estabelecermos um diálogo envolvendo universidade e sociedade.

Além desse exemplo, por meio do projeto guarda-chuva do Linc, intitulado “Letramentos e educação crítica em inglês”, conectado diretamente ao “Projeto Nacional de Letramentos: Educação Linguística e Decolonialidade”, temos orientado pesquisas relacionadas às temáticas elencadas nos projetos mencionados. Destacamos, por exemplo, a pesquisa de mestrado intitulada “Letramentos digitais e decolonialidade no livro didático de inglês” (Santana, 2024). Nesse estudo, Santana analisa a coleção de livros didáticos mais utilizada na rede pública estadual de Sergipe, buscando entender de que maneira os letramentos digitais e a decolonialidade estão ali presentes. Nesse caso, partimos do entendimento de decolonialidade como uma atitude necessária, considerando o quanto a colonialidade

sobrevive ao colonialismo a partir da forma como a História mundial tem sido contada do ponto de vista do Norte global, e o quanto tem sido mantida através de diferentes mecanismos, sendo o livro didático um deles, por meio do que valorizam, de que variação de inglês apresentam etc. Dessa forma, trata-se de um movimento que visa a

provocar deslocamentos teóricos e éticos radicais, pois advoga pela necessidade urgente de decolonizar o saber, o poder e o ser (Quijano, 2007, 2000; Maldonado-Torres, 2007), isto é, nos termos de Quijano (1991), de romper e libertar-se definitivamente dos vínculos com a racionalidade/modernidade, de forma a ser possível estabelecer um diálogo real entre os países do sul global e alterar a geopolítica do saber (Menezes de Souza; Hashiguti, 2022, p. 150).

É no sentido de alterar a geopolítica do saber que, em mais uma pesquisa de mestrado recentemente defendida, além de analisar os letramentos digitais, é analisado também, por um pós-graduando negro e oriundo da escola pública, o letramento racial crítico identificado nos materiais didáticos digitais presentes no anteriormente citado aplicativo “Estude em Casa”. Por meio da pesquisa, Santos (2024) problematiza os materiais apresentados, evidenciando o descompasso existente entre estes e os estudos de letramento racial crítico e interseccionalidade, entendida pelo autor como a necessidade de tratar conjuntamente as identidades sociais de classe, raça e gênero, tendo em vista que estas se sobrepõem e interconectam. Além disso, o autor reforça o quanto a interseccionalidade está presente em nossa sociedade.

Assim, indo na contramão do que defende a racionalidade colonial, no que diz respeito a diferentes separações, a exemplo do racional e emocional, do conhecimento e corpo que o produz, temos buscado, por meio das pesquisas realizadas no âmbito do Linc, desafiar a relação existente entre universidade e sociedade. Afinal, conforme afirmam Rezende *et al.* (2020, p. 18), “muitos valores [coloniais] são mantidos na formação de professoras/es de língua

inglesa, a começar pela língua que ensinamos (inglês) e pelo ensino da norma padrão, passando pelas instituições coloniais com que trabalhamos (universidade e escola)". Dessa forma, entendemos que, por meio do ensino, da extensão, e da pesquisa é possível trilhar um caminho outro, capaz de aproximar a universidade da sociedade da qual ela faz parte.

UNIVERSIDADE DIALOGANDO COM A SOCIEDADE: UM EXEMPLO DE PRÁTICA DOCENTE

A prática aqui compartilhada refere-se a uma sequência didática de um componente curricular voltado para o desenvolvimento da compreensão e expressão oral em língua inglesa, ofertado para discentes do curso de Letras Português/Inglês e Letras Inglês, da Universidade Federal de Sergipe (UFS). A ementa desse componente nos desafia a trabalhar o desenvolvimento de habilidades orais, por meio de temas atuais, com atenção especial para a linguagem midiática.

A experiência aqui narrada ocorreu no dia da Consciência Negra (20/11/2023), uma data que ainda não fazia parte do calendário de feriados nacionais, mas apenas dos calendários de seis estados brasileiros (Alagoas, Amazonas, Amapá, Mato Grosso, Rio de Janeiro e São Paulo). Em 21 de dezembro de 2023, entretanto, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou o Projeto de Lei Nº 3268/2021, instituindo, a partir de 2025, o 'Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra' como feriado, em todo o território nacional.

Entendemos que essa tomada de decisão reforça a importância de ações que tenham por objetivo valorizar as raízes culturais

e a história do povo brasileiro, história essa que precisa ser contada e vivida com respeito às nossas raízes africanas, visando contribuir para a formação de uma sociedade mais justa e livre de preconceitos. As atividades aqui apresentadas foram planejadas com base nessa compreensão de sociedade. Em paralelo ao objetivo de promover a prática de habilidades orais em língua inglesa, planejamos provocar reflexões sobre o tema racismo no Brasil, tendo como exemplos ações tomadas em outros países, no sentido de combater o preconceito referente, não somente a pessoas de origem africana, mas também de origem indígena.

A aula teve início com a problematização do tema 'mídia', por meio de questões adaptadas do vídeo *Introduction to Media Literacy: Crash Course Media Literacy #1*.⁴ Foram elas: 1. Quantas horas você passa consumindo mídia por dia?; 2. O que você faz com as informações que recebe?; 3. Que tipo de conteúdo você consome?; 4. Você está ciente de que cada mensagem é criada por alguém com opiniões e objetivos particulares?; 5. Quando você faz uma postagem no Instagram, você pensa na sua responsabilidade referente a como as pessoas irão visualizar suas mensagens?⁵

As perguntas apresentadas aos estudantes tiveram dupla função: levar à reflexão sobre o tema em foco e contribuir para a compreensão dos conteúdos dos materiais utilizados (vídeos). Após o compartilhamento das respostas, buscamos, em Hall (1997), elementos para provocar reflexões iniciais sobre como a mídia trabalha a representação da realidade e o quanto somos influenciados por ela, partindo do seguinte conceito: "Representação é uma parte essencial do processo pelo qual o significado é produzido e trocado entre os membros de uma cultura. E ela envolve o uso da linguagem,

4 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AD7N-1Mj-DU&t=9s>

5 A aula foi ministrada em inglês, mas aqui apresentamos os textos traduzidos para o português, a exemplo das perguntas acima, e das citações referentes a obras que contribuíram para o embasamento teórico das atividades.

de sinais e de imagens, as quais significam ou representam coisas” (Hall, 1997, p. 15, tradução nossa). O autor destaca ser esse um processo muito complexo, enfatizando ser essencial a compreensão da conexão entre cultura, língua e representação. Não foi nosso objetivo, entretanto, aprofundar essa relação nesse momento inicial, mas chamar a atenção dos estudantes sobre a importância do desenvolvimento de olhares mais críticos e atentos que contribuam para leituras que possam compreender as diversas intenções presentes nos mais diversos gêneros textuais, explícita e implicitamente.

Nessa direção, a aula foi pensada também na perspectiva de Menezes de Souza (2011) a respeito da importância de as práticas educativas contribuírem para que as/os aprendizes consigam reformular o que ele chama de saber ingênuo, aí implicadas as leituras e interpretações pautadas no senso comum. Concordamos com o autor sobre a importância de práticas que provoquem leituras que possam “fazer o aluno ir além da aparência da verdade; fazer o aluno refletir sobre aquilo que ele pensa ser natural e verdadeiro. Levar o aluno a refletir sobre sua história, sobre o contexto de seus saberes, de seu senso comum” (Menezes de Souza, 2011, p. 293); o que pode ser feito, segundo ele, por meio do letramento crítico, com o que concordamos.

No processo de planejamento das atividades, buscamos também embasamento em Ferraz e Mizan (2019), os quais chamam nossa atenção para a centralidade da linguagem imagética na era digital, referente à representação de diferentes culturas, por meio de diferentes mídias. Ao discorrerem sobre cultura visual, esses autores trazem a seguinte reflexão: “[...] atualmente vivenciamos cultura predominantemente baseados em experiências visuais mediadas por tecnologia que, da mesma forma que a linguagem verbal, criam uma cultura visual que não é natural, mas social e cultural” (Ferraz e Mizan, 2019, p. 1378, tradução nossa).

Isso posto, passamos, em seguida, para a segunda parte da experiência: o uso dos seguintes vídeos de propagandas em inglês,

os quais são encontrados no Youtube: 1. *Elevator - Racism. It stops with me*;⁶ 2. *Taxi - Racism. It stops with me*;⁷ 3. *The invisible discriminator*;⁸ *Racism. It stops with me. TV Spot. Feat. Adam Goodes*; ⁹. 4. *Nike. Equality - Campaigns of the World*.¹⁰

Os vídeos 1 e 2 foram produzidos pela Comissão Australiana de Direitos Humanos (*Australian Human Rights Commission*) e abordam o tema racismo voltado a pessoas de etnias africanas e indígenas. O vídeo 3 foi produzido por *Beyond Blue* - uma organização australiana que lida com saúde mental (depressão, ansiedade etc.). O foco está nos efeitos negativos advindos do preconceito voltado para pessoas de diferentes etnias, o que pode causar depressão e ansiedade. O quarto vídeo foi produzido pela empresa *Nike*, tendo como tema o conceito de igualdade.

Antes da exibição dos vídeos, procuramos problematizar o papel das imagens e o quanto elas podem influenciar a forma como entendemos as coisas, as pessoas e o mundo, principalmente quando combinadas com outras formas de produção de significados; modo escrito, gestos, cores, música, movimento etc., o que levou a problematizações a respeito da natureza multimodal da comunicação e do poder de influência da mídia. Os vídeos (todos de curta duração) foram exibidos mais de uma vez.

A turma foi orientada, inicialmente, a buscar reconhecer as temáticas e o contexto geral das produções. Nesta fase, além da compreensão referente aos temas, observamos também elementos relacionados a estratégias utilizadas para facilitar a recepção dos textos, com ênfase na habilidade de *listening*. Dúvidas sobre vocabulário

6 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FFTjZilAwHm>

7 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rNjaLAib83o>

8 Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=7FUdrd0Mg_4&t=1s

9 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ASsZ-u9YV3c>

10 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DWSUrMfDaG4>

também foram trabalhadas. Discutimos a respeito das situações representadas nos vídeos, referentes a atos apontados como racistas, nos contextos apresentados (Austrália e Estados Unidos) e as possíveis conexões com situações vividas no Brasil; em particular, nos contextos locais (município, bairro, comunidade etc.).

Em um segundo momento, os olhares deveriam estar voltados para a multimodalidade presente naquelas produções. Após a verificação das interpretações individuais, todos foram desafiados a analisar cada modo de produção de sentidos, separadamente, e a observar como e se as interpretações feitas do todo, ou seja, da combinação de imagens, cores, movimentos, sons, música (instrumental e letra), texto escrito (lido por um narrador) etc., se diferenciavam, de alguma forma, das primeiras impressões compartilhadas. Nesse sentido, chamamos a atenção para o fato de que, na comunicação, a depender das motivações e do estilo de quem produz mídia/informação, textos escritos, orais, postagens em redes sociais, propagandas, bilhetes, filmes, livros, revistas, campanhas publicitárias etc., escolhas são feitas no sentido de atender a diferentes interesses. Ainda, apoiando-nos em Kress (2010, p. 28, tradução nossa), buscamos salientar que: “a escolha é sempre delimitada pelo poder, de diferentes maneiras: poder financeiro, social, cultural, e assim o estilo é a política da escolha”

Referente às escolhas feitas na composição dos 03 primeiros vídeos, os estudantes relataram ter entendido que a combinação dos elementos utilizados (imagens, gestos, expressões faciais, textos orais e escritos) serviu aos propósitos de quem os produziu, ou seja: alertar as pessoas a respeito de atos do cotidiano que carregam sinais de comportamento preconceituoso/racista e dos efeitos nocivos nas pessoas que sofrem discriminação. Provocados pelas cenas dos vídeos, falamos sobre estarem as pessoas, em geral, cientes ou não de que certos comportamentos, comentários, olhares, gestos, ou até o ato de silenciar podem carregar sinais de preconceito, de racismo. Ao trazermos essa discussão para nossas realidades, nacional e local, buscamos incentivar a reflexão, considerando o olhar de

peças que passam por situações envolvendo racismo e o olhar de quem considera nunca ter vivenciado esse tipo de violência, o que enriqueceu o debate sobre o tema.

O vídeo que mais chamou atenção foi o da empresa Nike, intitulado *Equality* (Igualdade), no qual são representadas pessoas, na maioria negras, praticando diferentes tipos de esportes, nas ruas de uma cidade. Outras pessoas estão pintando, com tinta branca, várias linhas representando quadras de esportes, linhas essas que se expandem e atingem paredes de prédios, casas, ruas, carros e prédios. Alguém escreve a seguinte mensagem em uma parede: “Iguais em todos os lugares”. Tudo isso acontece tendo como música de fundo a canção “Uma mudança virá”, interpretada pela cantora Alicia Keys.

Vale destacar aqui que a aula foi planejada a partir da perspectiva dos letramentos, na compreensão de língua como prática social, a qual, por ser dinâmica, entendemos não estar limitada a estruturas fixas, nem a significados já construídos. Com isso, buscamos provocar o exercício de estabelecermos conexões entre o ensino e aprendizagem de língua inglesa e as diversas práticas sociais nas quais estamos envolvidos, docentes e discentes, destacando que o processo de construção de sentidos se expande quando entendemos língua como discurso, o que, segundo Jordão e Fogaça (2023, p. 72, tradução), implica a compreensão de que:

[...] diferente do conceito de língua como código, o conceito de língua como discurso leva a uma perspectiva de ensino de língua como um processo de ensino não somente de sentidos preexistentes, mas também com um processo de ensinar formas de criarmos significados, de nos posicionar e construir nossas próprias identidades.

Após a experiência de análise dos vídeos citados anteriormente, os olhares estavam ainda mais atentos para as diferentes possibilidades de produção de significados provocados pela multimodalidade presente naquela produção: a combinação de imagens,

efeitos de luz, cenário, música, expressão corporal, cores, texto escrito e oral - mensagens nos muros e texto narrado por uma voz masculina, elenco da propaganda (celebridades e pessoas comuns) e a voz do narrador (tom, entonação, ritmo empregado, pausas etc.). Celebidades foram reconhecidas: do mundo dos esportes, LeBron James (jogador de basquete profissional, nascido nos Estados Unidos) e Serena Williams (tenista profissional, também nascida nos Estados Unidos); do mundo da música, Alicia Keys (cantora e compositora nascida nos Estados Unidos); e do mundo do cinema: Michael Bakary Jordan (ator, produtor e diretor, nascido nos Estados Unidos - principal vilão no filme Pantera Negra).

Como resultado das análises feitas sobre o vídeo da Nike, surgiram algumas questões, as quais seriam mais bem exploradas em projeto a ser desenvolvido posteriormente como desdobramento dessa experiência. O vídeo chama a atenção para a questão da necessidade de combate à desigualdade, o que foi considerado por todos como sendo uma iniciativa positiva e necessária, mas no processo de análise das escolhas feitas para a realização daquela produção midiática, com o foco nas escolhas de todos os elementos multimodais utilizados, considerou-se que, por ser um vídeo produzido por uma marca famosa, não se pode perder de vista um objetivo central mercadológico: lucrar, cada vez mais, com a venda de produtos esportivos.

Nesse sentido, surgiram os seguintes questionamentos: quem tem acesso aos produtos da Nike? O que significa poder ou não comprar produtos dessa marca? A presença de celebridades, e a escolha por serem todas elas negras, pode ampliar o poder de convencimento quanto à causa defendida - luta por igualdade - e, em termos práticos, ao mesmo tempo apenas contribuir para o aumento das vendas de produtos daquela marca, talvez para um público-alvo específico, os negros estadunidenses? Outras empresas também abordam diferentes temas no sentido de se mostrarem engajadas com causas sociais, tais como luta contra atos de homofobia,

gordofobia, xenofobia, misoginia, racismo, dentre outros; luta em prol da preservação do meio ambiente e em prol da educação; etc., mas o quanto elas estão, de fato, comprometidas com essas questões? Elas empregam pessoas desses grupos que dizem apoiar? Elas promovem ações de inclusão social? Há mulheres ocupando cargos de liderança? Esses foram também questionamentos levantados na aula. Finalizando a prática aqui apresentada, como parte do projeto a ser desenvolvido, foi definida a realização de um trabalho de pesquisa sobre a empresa Nike, com base nas questões levantadas, cujos resultados seriam compartilhados em sala de aula, posteriormente. Mas, que, em razão da limitação de um capítulo de livro, não serão tratadas aqui. Assim, o trabalho teve continuidade, como uma tentativa de desenvolver uma educação linguística em inglês que se conecta à sociedade, ao mundo que nos cerca.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio dos relatos de pesquisas e prática docente apresentados, objetivamos oferecer ao leitor deste capítulo a oportunidade de conhecer nossas vinculações teóricas e seus desdobramentos práticos por meio das pesquisas que realizamos, de alguns de nossos projetos e das nossas aulas. O percurso apresentado, ainda que breve, buscou compartilhar com o leitor como vemos o trabalho desenvolvido na nossa universidade como uma pequena contribuição com a educação de uma maneira mais ampla, a educação linguística de forma mais particular, e, especialmente, a formação docente, a qual, se dá de maneira inseparável da sociedade na qual vivemos.

Assim, buscamos, por meio de uma escrita menos acadêmica e formal, dialogar com o leitor de forma a permitir conhecer um pouco do que temos realizado nas universidades como uma tentativa de mostrar que entendemos o papel da universidade como parte

constituente da sociedade, não podendo, portanto, dela se desvincular. Além disso, compreendemos que as línguas nas universidades são fundantes para a ampliação da construção de sentidos sobre a sociedade em que vivemos. Assim, pensamos que os exemplos que apresentamos, ligados à pesquisa e ao ensino, tentam mostrar o quanto universidade e sociedade estão conectadas.

Por fim, acreditamos que pensar o ensino de língua inglesa sob a perspectiva dos letramentos pode contribuir para a formação de pessoas/cidadãos/consumidores/leitores mais conscientes, atentos e críticos, com maior poder de decisão; de pessoas que compreendam que os textos não são neutros; ao contrário, que eles carregam variados sentidos e intenções, os quais contribuem para a forma como entendemos o mundo. E que, ao trazermos as reflexões aqui apresentadas para nossas aulas de inglês, com base em uma educação linguística crítica, entendemos ser possível contribuir para o fortalecimento da conexão entre universidade e sociedade.

REFERÊNCIAS

FERRAZ, D. M. Multiletramentos: epistemologias, ontologias ou pedagogias? Ou tudo isso ao mesmo tempo?. In: GUALBERTO, Clarice L.; PIMENTA, Sônia M. de O.; BOMFATE DOS SANTOS, Z. (org). **Multimodalidade e ensino**: múltiplas perspectivas. São Paulo: Pimenta Cultural, 2018. p. 67-93.

FERRAZ, D. M.; MIZAN, S. Cultura visual “através do espelho”: visão e revisão da representação por meio da genealogia e tradução cultural. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, 58: 3, 2019, p.1375-1401.

HALL, S. *Representation*: cultural representations and signifying practices. London: Sage Publications Ltd., 1997. KRESS, G. **Multimodality**: a social semiotic approach to contemporary communication. New York: Routledge, 2010.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T.; HASHIGUTI, S. Decolonialidade e(m) Linguística Aplicada: Uma entrevista com Lynn Mario Trindade Menezes de Souza. **Polifonia**, [S. l.], v. 29, n. 53, p. 149-177, 2023. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/14865>. Acesso em: 30 ago. 2023.

MENEZES DE SOUZA, L. M.T. O Professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou técnicas? *In*: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; HALU, R. C. (Orgs.). **Formação "Desformatada"**: práticas com professores de língua inglesa. Campinas, S.P.: Pontes Editores, 2011. p. 279-303.

MOITA LOPES, L. P. da. Linguística Aplicada e vida contemporânea: Problemática dos construtos que têm orientado a pesquisa. *In*: MOITA LOPES, Luiz P. da. **Por uma linguística aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 85-105.

NASCIMENTO, L. N. do. **Inglês Instrumental em cursos de graduação na área de ciência da computação**: a formação profissional crítica. 2023. Tese (Doutorado em Estudos Lingüísticos e Literários em Inglês) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022. doi:10.11606/T.8.2022.tde-28062023-122557. Acesso em: 14 dez. 2023.

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

ONO, F. T. P. Possíveis Contribuições da Autoetnografia para Investigações na Área de Formação de Professores e Formação de Formadores. **Veredas - Revista de Estudos Linguísticos**, Juiz de Fora, v. 22, n. 01, p. 51-62, set. 2018.

PARDO, F. D. S. A autoetnografia em pesquisas em Linguística Aplicada: reflexões do sujeito pesquisador/pesquisado. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, [S. l.], v. 18, n. 2, p. 15-40, dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/25104>. Acesso em: 28 abr. 2023.

REZENDE, T. F. *et al.* Por uma postura decolonial na formação docente e na educação linguística: conversa com Tânia Rezende. **Gláuks**: Revista de Letras e Artes, v. 20, n. 1, p. 15-27, jan/jun, 2020. Disponível em: <https://www.revistaglauks.ufv.br/Glauks/article/view/161/106>. Acesso em: 30 ago. 2021.

SANTANA, R. S. **Letramentos Digitais e Decolonialidade no Livro Didático de Inglês**: Uma Análise na Rede Pública Estadual de Sergipe. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em Letras, 2024.

SANTOS, T. M. C. **Letramento Racial Crítico e Letramentos Digitais**: Uma análise dos materiais didáticos de língua inglesa do aplicativo “Estude em casa”. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em Letras, 2024.

SERGIPE. **Secretaria de Estado da Educação lança aplicativo Estude em Casa para a comunidade escolar**. Governo do Estado de Sergipe. Aracaju, 09 dez. 2020. Disponível em: https://www.se.gov.br/noticias/educacao-cultura/secretaria_de_estado_da_educacao_lanca_aplicativo_estude_em_casa_para_a_comunidade_escolar. Acesso em: 10 mar. 2023.

ZACCHI, V. J. Multimodality, mass migration and English language teaching. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, [s.l.], v. 16, n. 4, p. 595-622, dez. 2016.

6

Alessandra Coutinho Fernandes (UFPR)
Eduardo Henrique Diniz de Figueiredo (UFPR)

REDIGNIFICAR A UNIVERSIDADE: **O QUE ISSO SIGNIFICA PARA OS ESTUDOS DA LINGUAGEM?**



Fonte: Imagem gerada por Inteligência Artificial - Canva Magic Media.

INTRODUÇÃO

No mais recente evento da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), que aconteceu em julho de 2023 na Universidade Federal do Paraná (UFPR), em Curitiba, uma das mesas redondas abordou o papel das universidades públicas na reconstrução do Brasil¹, após o governo de extrema direita que geriu o país de 2019 a 2022, e que causou uma contínua destituição e desconstrução do capital material e simbólico das instituições de ensino superior e da ciência como um todo. A mesa – que tinha como convidadas/os a Reitora Sandra Regina Goulart Almeida (UFMG), a ex-Reitora da UFRJ e atual Secretária de Educação Superior Denise Pires de Carvalho (MEC), e os Reitores Emmanuel Tourinho (UFPA) e Dácio Roberto Matheus (UFABC) – foi presidida pelo então Reitor da UFPR, Ricardo Fonseca, que havia atuado na equipe de transição do novo governo Lula em 2022, ocasião na qual ele chamou a atenção para a importância de redignificarmos o papel da universidade na sociedade.

Dentre os assuntos abordados nas falas realizadas pelas/os convidadas/os, destacamos alguns: os ataques à autonomia e mesmo à imagem da universidade perante a sociedade por parte do governo Bolsonaro; a necessidade de cuidar da ciência brasileira, em vista das ofensivas sofridas em anos recentes; a necessidade de buscar projetos e cursos que se pautem na interdisciplinaridade e no respeito a conhecimentos diversos, inclusive saberes ancestrais, muitas vezes esquecidos no ambiente acadêmico; o combate à desinformação. Compreendemos que todos esses pontos, dentre tantos outros não elencados aqui, dizem respeito a questões que envolvem a relação entre universidade e sociedade. Ou seja, um

1 A mesa redonda pode ser acessada no seguinte endereço eletrônico: https://www.youtube.com/watch?v=vLXqeABo5Tc&list=PLVigrCJ_g6Ld00JWno09uT1h44gixMGdH&index=69

projeto de redignificar a educação superior, ao nosso ver, perpassa: a) entendimentos e discussões sobre os papéis que as universidades têm tido nos contextos sociohistóricos e culturais em que elas estão inseridas; b) reflexões sobre as formas em que ainda podemos fortalecer esses papéis; e c) a reconstrução da própria imagem da educação superior perante si mesma e perante grupos sociais diversos.

Diante de tal cenário, vemos um volume como este, fruto da série de eventos do GEELLE, intitulada “Língua, Universidade e Sociedade”, como fundamental para dar visibilidade ao importante papel das universidades públicas na luta por uma sociedade mais justa. Ficamos bastante felizes de poder ter participado do evento e também de fazer parte deste livro.

Neste texto, buscamos situar o ato de redignificação da UFPR, mencionado anteriormente, dentro da Linguística Aplicada (LA), tendo como base ações de pesquisa e extensão desenvolvidas no âmbito do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (DELEM) da UFPR, lugar do qual falamos como docentes. Entre tantas ações no contexto da formação de professoras/es organizadas pelas/os docentes do DELEM que contribuem para construir a relação universidade-escola, recortamos alguns cursos e eventos de Extensão, coordenados por professoras/es do DELEM, que foram vinculados ao projeto de Extensão: Formação Inicial e Continuada de Professores de Línguas: o NAP-UFPR como articulador de ações, coordenado pela primeira autora deste texto.

Como veremos mais adiante, o nosso processo de análise foi realizado atentando para o aspecto discursivo dos cartazes de divulgação dos referidos cursos e eventos, bem como de capas de livros escritos para promoção do conhecimento linguístico-educacional para além dos muros da universidade. Ao estudar esses cartazes (e capas), tentamos responder algumas perguntas, com o objetivo de

entender como temos concebido a relação universidade-sociedade: A que causas, sujeitos, corpos temos dado visibilidade? A que causas, sujeitos, corpos essa visibilidade não tem sido dada?

FORMAÇÃO DOCENTE NO ÂMBITO DA LINGUÍSTICA APLICADA: CARTAZES E CAPAS COMO DISCURSOS

Como a maioria das ações de formação docente que traçamos aqui foram vinculadas ao projeto do Núcleo de Assessoria Pedagógica da Universidade Federal do Paraná (NAP-UFPR), gostaríamos de iniciar esta seção comentando que entendemos esse espaço de formação como um importante contexto de construção de experiências de formação de/com professoras/es.

O NAP-UFPR foi fundado em 1995 e, desde sua origem, tem estado atrelado pedagogicamente ao Departamento de Letras Estrangeiras (DELEM) da UFPR. Atuando na formação inicial e continuada de professoras/es de línguas, de forma ininterrupta, há três décadas, o NAP-UFPR tem uma trajetória de ações no campo da extensão universitária que proporciona a construção colaborativa e a troca de saberes entre a universidade e a Educação Básica. No NAP-UFPR, entendemos que a construção de conhecimento é um processo social, e que se torna mais relevante quando realizado de forma coletiva. Esse processo de construção de conhecimento está em constante transformação à medida que novas compreensões da relação entre a sociedade e os sujeitos ganham visibilidade (estudos decoloniais, discursivos, de gênero, entre tantos outros). Como um espaço de formação docente que acolhe ações de colegas professoras/es de diferentes línguas, quando observamos o Instagram do

NAP (@nap_ufpr), percebemos que o NAP é uma espécie de caleidoscópio de ações no campo da Linguística Aplicada, materializando, na prática, o caráter inter/transdisciplinar da LA. Como Jordão (2016, p. 13) afirma, em sua apresentação do livro 'A Linguística Aplicada no Brasil: rumos e passagens':

Fazer LA é, em suma, relacionar-se com outras áreas, outros conhecimentos, outras metodologias, outras visões, estabelecendo práticas multifacetadas, plurais, contingentes que se contrastam e contrapõem, exigindo uma abertura constante para negociações. Fazer LA é tomar estradas principais e também secundárias, seguir rumos legitimados e também marginais, andar pelas estradas e pelas picadas, seguindo rumos e abrindo passagens - sempre. Lidando com presenças e ausências - sempre.

REVISITANDO OS CARTAZES E CAPAS DO NAP-UFPR E DO GEMPLE

Além dos cartazes e capas relacionados a eventos e cursos de extensão vinculados ao NAP-UFPR, também analisaremos, a seguir, cartazes e capas relacionados a ações do grupo de pesquisa Identidade e Leitura, do qual fazemos parte, e que desde 2003 reúne pesquisadoras/es da nossa universidade e docentes de instituições diversas para debater assuntos relacionados a práticas linguísticas, bem como do Grupo de Estudos Multiletramentos e Multimodalidade na Formação de Professores de Línguas Estrangeiras (GEMPLE). O primeiro grupo (Identidade e Leitura) teve como um de seus coordenadores (entre 2016 e 2023) o segundo autor deste artigo, juntamente com a Profa. Dra. Clarissa Jordão – criadora do grupo –, enquanto o segundo grupo (GEMPLE) foi fundado e é coordenado desde seu início pela primeira autora do presente texto.

Cartazes e capas são textos multimodais, caracteristicamente organizados por meio de uma combinação de imagens e textos, que constroem sentidos conjuntamente. Enquanto textos, cartazes referentes a cursos e eventos acadêmicos são utilizados para informar e atrair participantes conforme o público alvo que se pretende atingir. Assim como os cartazes, as capas de livros também servem para informar e para atrair leitoras/es.

Contudo, mais do que informar e atrair participantes e leitoras/es para os eventos e cursos anunciados, podemos também olhar para os cartazes e capas como discursos, ou seja, como propagadores de determinados temas, olhares, crenças que emergem na sociedade. Na perspectiva da Análise de Discurso Crítica (Fairclough, 2003; Gee, 2011), as práticas sociais articulam dialeticamente o elemento discursivo a outros elementos não-discursivos, a saber: ação e interação, relações sociais, pessoas envolvidas (com suas crenças, atitudes, experiências prévias, etc.) e mundo material. Nesse contexto, as diferentes áreas da vida social articulam esses cinco elementos das práticas sociais de maneiras específicas visando provocar efeitos no mundo social, seja no sentido de manter o status quo, ou de transformá-lo.

Ao olharmos para um *primeiro* grupo de cartazes produzidos para cursos e eventos promovidos pelo NAP-UFPR, podemos observar a visibilidade que tem sido dada a questões específicas de grupos minorizados em nossa sociedade, como ilustrado na figura 1 abaixo. Os referidos cartazes trazem temas relacionados à negritude, à identidade indígena, às populações LGBTQIA+, e à comunidade surda brasileira. Nota-se que os dois cartazes na parte de cima da figura trazem elementos não verbais que estão relacionados às pessoas envolvidas nestas causas.

Figura 1 - Cartazes do NAP-UFPR sobre questões específicas de grupos minorizados



No cartaz à esquerda superior, há imagens de pessoas negras e indígenas – destacando fatores como cor da pele, adereços, penteados, dentre outros geralmente evocados por membros destas comunidades para afirmar suas identidades – além de elementos naturais e culturais associados a elas. Já no cartaz à direita superior, vemos o uso de um casal que parece ser homoafetivo beijando-se e formando um coração com as cores associadas ao arco-íris, adotado como símbolo pelas comunidades LGBTQIA+. Além disso,

o pano de fundo do cartaz é de cor lilás², que é a cor associada às lutas desta comunidade.

Os cartazes na parte de baixo da figura 1, por sua vez, parecem em um primeiro momento não explorar elementos visuais a partir das identidades das comunidades sobre as quais os seus respectivos eventos de extensão tratam. No entanto, é possível fazer associações do verde no cartaz à esquerda com imagens relacionadas à natureza – que está no centro das causas indígenas – e do azul no cartaz à direita com a cor geralmente associada aos movimentos surdos.³ De qualquer maneira, o que mais se destaca em ambas essas imagens na parte de baixo da figura é a palavra 'DECOLONIALIDADE', escrita em fonte maior do que as demais palavras utilizadas no título dos eventos. Vê-se aqui uma construção de associação entre as causas exploradas nos eventos de extensão e estudos sobre o fazer/pensar/sentir decolonial, que tem recebido destaque na Linguística Aplicada contemporânea.

A visibilidade dada a pessoas e cores distintas, bem como à palavra 'DECOLONIALIDADE' nos cartazes, mostra uma preocupação que temos tido, no âmbito da UFPR e em vários outros contextos que conhecemos, em trazer os corpos para as discussões que são feitas a respeito de linguagem (Nascimento, 2021), o que nos ajuda a compreender e discutir linguagem e ensino-aprendizagem a partir de perspectivas situadas e loci de enunciação diversos. Para nós, essa preocupação em entender quem está falando, desde onde, para quem, para que, por que, é crucial para os diálogos entre a universidade e a sociedade, e trazer isto já nos cartazes que anunciam eventos como os mostrados aqui é algo crucial neste sentido.

2 Para mais, ver: <https://edition.cnn.com/style/article/lgbtq-lavender-symbolism-pride/index.html>

3 Para mais sobre tal associação, ver o seguinte texto: <https://www.ufmg.br/marca/libras/#:~:text=A%20cor%20azul%20foi%20escolhida,dos%20movimentos%20sociais%20dos%20surdos.>

Apesar disso, notamos nos cartazes da figura 1 uma possibilidade de leitura de que a universidade tem esses conhecimentos sobre povos originários, pessoas negras, e as comunidades surda e LGBTQIA+; e que esses conhecimentos serão, portanto, apresentados às/aos participantes de cada evento/curso. Enunciados como “Venha aprender”, por exemplo, podem trazer este tipo de leitura, por mais que entendamos esses eventos e cursos de extensão como momentos de diálogo sobre os assuntos aqui colocados. Ou seja, a releitura dos cartazes que estamos fazendo aqui nos leva a perceber que talvez possamos construir algumas de nossas mensagens, ao menos, de forma a posicionar a universidade em uma relação mais dialógica com a sociedade, em um lugar de aprendizado mútuo.

Na verdade, essa relação dialógica é enfatizada em um *segundo* grupo de cartazes que trazemos nesta seção (figuras 2 e 3). Vemos neste segundo grupo que a ênfase dada a cada curso/evento de extensão estava nas narrativas de educadoras/es diversas/os e no diálogo construído entre elas/es. De fato, as palavras ‘narrativa(s)’ e ‘diálogo(s)’ (e/ou termos próximos) aparecem em dois dos três cartazes apresentados nas figuras (na outra imagem, a palavra que nos chama atenção é “mobilizando”). Esse exercício de narrar e conversar envolve, em nossa releitura das imagens nas figuras 2 e 3 e nos relatos feitos sobre estes cursos/eventos (por exemplo, Gonçalves; Beato-Canato, 2021), as/os próprias/os organizadoras/es trazendo seus relatos diversos sobre temas e experiências educacionais e convidando as/os participantes a fazerem o mesmo.

O aspecto dialógico aqui apresentado nos parece principalmente claro nas imagens da figura 2, abaixo. Na imagem à direita, temos pessoas conversando em pares, sempre olhando umas às outras diretamente, sem que nós (leitoras/es do cartaz) possamos identificar relações hierárquicas entre elas. No cartaz à esquerda, por sua vez, temos lâmpadas que trabalham conjuntamente sendo mobilizadas para a construção de práticas reflexivas.

Figura 2 - Cartazes do NAP-UFPR com eventos dialogados (parte 1)



As duas próximas sequências de imagens (figuras 3 e 4) representam encadeamentos de ações de formação docente que ocorreram de forma não premeditada, e constituem, em nossa opinião, um forte indicativo da importância da universidade construir diálogo com pessoas e instituições para além de seus muros. Como dito anteriormente, o NAP-UFPR tem como princípio promover ações de extensão que valorizem saberes advindos de diferentes lugares: da graduação, da pós-graduação, da Educação Básica. Tendo como eixo central a colaboração, os eventos são desenhados já prevendo espaços de escuta. Também buscamos, sempre que possível, construir ambientes de aprendizagem e reflexão que deixem as/os participantes confortáveis para se expressarem e vivenciarem as temáticas propostas. Por esse motivo, durante a pandemia, muitos dos

eventos oferecidos pelo NAP-UFPR não foram disponibilizados no Youtube; foram realizados via Google Meet, Teams e outras plataformas, e não foram gravados.

Figura 3 - Curso e e-book 'Narrativas de Educadoras/es no Ensino Remoto' - eventos dialogados (parte 2)



Observando o cartaz do curso 'Narrativas de Educadoras/es no Ensino Remoto', o que nos parece particularmente interessante é o fato da imagem na parte inferior à direita trazer uma sala de aula vazia. A importância deste aspecto está no fato do curso de extensão em questão ter acontecido durante a pandemia de COVID-19, e ter tratado justamente sobre este assunto. Aqui, a não presença de corpos (pessoas) na imagem remete justamente à crise que enfrentávamos naquele momento, dando visibilidade ao vazio dos espaços escolares, mas trazendo à tona (no uso dos termos "criando espaços" e "escuta sensível") as possibilidades que tínhamos de resistir a este contexto através de diálogos e colaborações entre docentes.

Este evento, organizado por professoras universitárias juntamente com professoras da Educação Básica foi, posteriormente, ressignificado em um e-book gratuito (Ver QR Code da Figura 3) com narrativas das/os docentes participantes. Abaixo podemos ver o texto escrito por uma das organizadoras para divulgação do e-book no Instagram do NAP-UFPR⁴:

Em uma perspectiva que visa, ao mesmo tempo, o acolhimento, o afeto e a quebra da cultura do silêncio, esta obra reúne narrativas biográficas produzidas por um grupo diverso e disposto a compartilhar anseios, receios, tristezas e delícias de ser professor/a no contexto de pandemia e do ensino remoto. Desse modo, o e-book dá voz e traz, de forma sensível, as vivências e angústias silenciados nesses tempos inéditos (Beato-Canato, 2021).

Figura 4 - Evento, curso e e-book: Multiletramentos



A Figura 4 ressalta três palavras-chave: multiletramentos, multimodalidade e sala de aula. Esses termos ganham destaque no contexto da formação de professoras/es na (e para além da) pandemia. A proposta inicial, expressa no primeiro cartaz à esquerda, foi iniciar um grupo de estudos com foco nos multiletramentos e na multimodalidade, tendo como público alvo professoras/es, tanto em formação inicial quanto continuada, assim como docentes universitárias/os. O grupo de estudos, constituído como evento de extensão, vinculado ao NAP-UFPR, tinha início e fim, mas não acabou em 27 de novembro de 2020, como inicialmente planejado. O GEMPLE, como o grupo de estudos passou a ser conhecido, continua ativo e atuante até o presente momento. Em 2021, o grupo organizou e ministrou um curso de extensão online, de âmbito nacional, que gerou um e-book gratuito 'Multiletramentos na Sala de Aula', publicado em 2022 (QR Code de acesso disponível na Figura 4).

Em 2023, o GEMPLE ofereceu dois eventos de Extensão em que a sala de aula permanece como preocupação central. Esses foram os primeiros dois eventos de uma série que busca explorar diferentes modos semióticos de construção de sentidos na sala de aula - o primeiro evento focou na fotografia e nos multiletramentos do olhar; o segundo, focou na música e nos multiletramentos do ouvir (Figura 5). Os discursos presentes nos cartazes referentes aos eventos de extensão do GEMPLE evidenciam a concepção multimodal de construção de sentidos, entendendo que vivenciar e discutir práticas sociais multimodais também deve fazer parte do que as/os alunas/os experienciam em sala de aula.

Figura 5 - Eventos de extensão promovidos pelo GEMPLE e pelo NAP-UFPR em 2023



CARTAZ E CAPA DO IDENTIDADE E LEITURA

A importância de mencionar o grupo de pesquisa Identidade e Leitura (UFPR/CNPq) no presente trabalho se dá por sermos parte dele e por ele estar em diálogo direto com o Projeto Nacional de Letramentos, da Universidade de São Paulo – que, por sua vez, reúne muitas/os das/as pesquisadoras/es que fazem parte deste livro. Apesar de ser um grupo de pesquisa, o Identidade e Leitura iniciou, pouco antes da pandemia, uma busca por maneiras de dialogar mais com a comunidade acadêmica e sociedade como um todo.

Uma das principais iniciativas de tal busca se deu na publicação do livro *A Linguagem na Vida* (Brahim *et al.*, 2021), que teve como intuito escrever sobre entendimentos da Linguística Aplicada

para docentes da Educação Básica bem como para o público leigo interessado em questões relacionadas à linguagem. Para tanto, o livro encontra-se disponível gratuitamente em formato e-book, e traz uma linguagem simples, cotidiana, ao invés daquela comumente encontrada em gêneros acadêmicos mais rígidos.

Figura 6 - Capa do livro "A Linguagem na Vida"



Como discorrido no próprio livro, a capa do mesmo ilustra "a quarentena de duas famílias aparentadas" (p. 3), que usaram suas mãos para criar a *parede da quarentena*, em um trabalho coletivo de marcar o isolamento social de forma artística e inusitada. As autoras do volume (que incluem nós que autoramos este capítulo) também explicam, mais adiante, que aquelas mãos também representam o trabalho colaborativo de escrever um livro em seis pessoas, durante um período em que o que mais precisávamos – além de saúde, vacinas e políticas públicas não destrutivas – era de sociabilidade.

Ao olharmos para a capa neste momento, após a crise sanitária causada pelo vírus SARS-CoV-2, vemos que esta coletividade apresentada nela também se refere ao fazer languageiro – sempre

social – e ao que buscamos fazer com o livro, que foi discutir a complexidade de repertórios que nos constituem e que fazem parte de nossas práticas linguísticas. Ademais, quando refletimos sobre o trabalho realizado, chegamos à conclusão de que podemos buscar cada vez mais construir a relação universidade-sociedade através de nossas escritas, já que elas fazem parte tão determinante de quem somos como docentes. Em outras palavras: por que não escrever para a sociedade a partir de nosso lócus enunciativo? Lembrando que tal escrita – ao nosso ver – possivelmente será melhor recebida se for pensada de forma dialógica (por mais que seja difícil, muitas vezes), ao invés de pautada no suposto saber universitário.

Outra imagem que queremos trazer a partir do grupo Identidade e Leitura se refere ao cartaz de um evento intitulado “Me tornei professor/a, e agora?”, realizado em 2022 e organizado por participantes do grupo, contando também com a colaboração do NAP-UFPR.

Figura 7 - Cartaz do evento “Me tornei professor/a, e agora?”



É interessante notar que o cartaz do curso de extensão traz a descrição do mesmo como “rodas de conversa”, com uma imagem em que diferentes pessoas (não sabemos quais são docentes e quais são discentes, além de que outros papéis elas podem exercer) se abraçam em uma sala de aula. Foi interessante notar que o evento em si trouxe esta percepção do diálogo enquanto base do trabalho, e que trazia uma/um convidada/o a cada encontro, tendo contado com discentes formadas/os em nossos cursos (da UFPR e UEPG, instituição parceira na concepção do curso), docentes da educação básica e pessoas do sindicato de professoras/es local.

Na verdade, a concepção como rodas de conversa acabou por fazer com que as/os organizadoras/es do curso acabassem se sentindo como as/os principais aprendizes do mesmo. A partir dessa experiência, passamos a refletir ainda mais sobre como podemos buscar inverter papéis geralmente aceitos na relação universidade-sociedade, em que a educação superior é tida como detentora de conhecimentos a serem passados para a comunidade de alguma forma. Será que nossos eventos não poderiam estar convidando docentes de diversos contextos, pessoas indígenas, pessoas com necessidades especiais, dentre tantas outras possibilidades, para nos ensinarem sobre seus contextos e vivências? Pensamos não apenas que sim, mas que seria ideal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Olhando, em retrospecto, para os cartazes de eventos e cursos de extensão que trouxemos aqui, e observando também as capas de publicações relacionadas a esses eventos e cursos, algumas questões podem ser ressaltadas. Podemos compreender que temos contribuído para redignificar a universidade e fortalecer os laços entre as práticas acadêmicas e as práticas que circulam na

sociedade mais ampla, dando visibilidade a importantes campos discursivos, tais como: o campo dos estudos decoloniais, de gênero e de raça, que buscam tensionar questões sociais em que corpos e saberes são invisibilizados e construídos como não pertencentes, desvalorizados; assim como o campo dos multiletramentos, que visa formar cidadãos/ãos críticos/os e com mais recursos para participar das práticas sociais multimodais que vivenciamos cotidianamente.

Muito se fala sobre a importância da universidade se aproximar da sociedade, e para nós há muitas maneiras por meio das quais essa aproximação pode ocorrer. Há sempre a possibilidade dessa aproximação ser construída com base em relações de poder assimétricas em que a universidade se apresenta como detentora do conhecimento. Contudo, compreendemos, a partir de uma perspectiva freireana (Freire, 2013), que não é possível genuinamente construir saberes e relações de colaboração com a sociedade em geral, por meio da formação de professoras/es, sem incluir diversos corpos, subjetividades e experiências construídas em contextos diversos na (e para além da) universidade.

A experiência de escrever este capítulo e também nossa fala no evento do GEELE⁵ nos possibilitou revisitar como temos buscado dignificar/redignificar constantemente a UFPR, enquanto universidade pública, em sua relação com a sociedade, considerando nosso campo de atuação na LA e nosso compromisso com uma educação crítica, transformadora e inclusiva. Percebemos que o que trouxemos aqui, devido à limitação de espaço e pelas próprias características do gênero artigo acadêmico, não consegue dar a dimensão de quanto nos transformamos como grupo de pessoas de contextos diversos relacionados à educação nos eventos e cursos que oferecemos. Aqui não podemos trazer os sorrisos, as preocupações, os relatos, a energia interpessoal e as “viradas de chave” ao ter contato com

experiências e ideias que fizeram e fazem tanto sentido para nossa prática como formadoras/es de/de/com professoras/es.

Temos muito a caminhar no trabalho por uma sociedade mais justa. Há temas que precisam continuar na pauta de nossas ações de extensão; ao mesmo tempo, há outros, como questões relacionadas ao que é visto na sociedade como deficiências, que precisam ser mais explorados em nossos diálogos.

Ao fecharmos este texto, enfatizamos mais uma vez que os cartazes e capas aqui expostos e analisados são fruto de um trabalho coletivo, que vai bem além do que é realizado pela autora e autor do presente capítulo. É também fruto do trabalho de nossas/os colegas, muitas/os das/os quais idealizaram e organizaram os eventos/ cursos sobre os quais tratamos aqui. É também fruto do trabalho de discentes que fazem parte do NAP-UFRP e de nossos grupos de pesquisa, e que dedicaram muitas horas a pensar no trabalho visual aqui analisado. Terminamos nosso breve texto com esse destaque à colaboração por entendermos que ela precisa estar no centro das relações universidade-sociedade. Para construirmos vínculos cada vez mais fortes nesse sentido, precisamos ter esse foco no coletivo também nas relações que estabelecemos em nossas práticas na educação superior.

REFERÊNCIAS

BRAHIM, A.; FERNANDES, A.; BEATO-CANATO, A. P.; JORDÃO, C.; DINIZ DE FIGUEIREDO, E.; MARTINEZ, J. **A linguagem na vida**. Campinas: Pontes, 2021.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing Discourse**: textual analysis for social research. London: Routledge, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 46ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GEE, J. P. **An introduction to discourse analysis: theory and method.** Londres: Routledge, 2011.

GONÇALVES, A. R.; BEATO-CANATO, A. P. O exercício de “proximidade crítica” na formação de professores de línguas como um aceno aos inéditos viáveis. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 20, n. 2, p. 1-13, 2021.

JORDÃO, C. M. Apresentação - De rumos e passagens. Em JORDÃO, C. M. (Org.) **A Linguística Aplicada no Brasil: rumos e passagens.** Campinas, SP: Pontes Editora, 2016, p. 11-13.

NASCIMENTO, G. Between the locus of enunciation and the locus of speech: Marking the unmarked and bringing our bodies back in language. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 60, p. 58-68, 2021.

7

Dörthe Uphoff (USP)

TENDÊNCIAS RECENTES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ALEMÃO NO BRASIL:

**ANÁLISE COMPARATIVA
DE DUAS PROPOSTAS
DE COOPERAÇÃO INTERNACIONAL**



Fonte: Imagem gerada por Inteligência Artificial – Canva Magic Media.

INTRODUÇÃO

"A germanística na América Latina depende do apoio externo para garantir uma sólida e sustentável formação inicial e continuada de professores de alemão."¹ É a essa conclusão que chegam Gruhn *et al.* (2021, p. 492) após reunir relatos sobre o ensino de alemão em contexto universitário de onze países do continente. O Brasil é um dos países que se destaca pela amplitude dos estudos germanísticos oferecidos em um total de 17 cursos de Letras-Alemão localizados principalmente no Sul e Sudeste do país (cf. Voerkel, 2021, p. 193). Porém, também aqui as universidades não conseguem suprir a demanda de professores de alemão suficientemente bem formados no que diz respeito às competências didático-metodológicas, uma vez que uma parte considerável da carga horária do curso precisa ser dedicada à formação linguística, pelo fato de a maioria dos estudantes chegar à faculdade sem conhecimentos prévios do idioma alemão. Para o caso da licenciatura na Universidade de São Paulo (USP), melhorias consideráveis foram alcançadas a partir de uma nova estrutura curricular que entrou em vigor em 2009 e que alocou duas disciplinas específicas de formação de professores no Departamento de Letras Modernas (cf. Simões, 2015; Uphoff, 2018; Silveira e Uphoff, 2023). Não obstante, o número de egressos que, após o curso da licenciatura, efetivamente buscam um emprego como professor/a nas diversas escolas que oferecem o alemão na cidade ainda é relativamente pequeno.

A falta de professores de alemão, contudo, parece ser um fenômeno mundial hoje em dia. A cada cinco anos, o Ministério das Relações Exteriores da Alemanha publica estatísticas detalhadas referentes à quantidade de pessoas ao redor do mundo que

1 No original: „Die lateinamerikanische Germanistik ist auf Unterstützung von außen angewiesen, wenn eine substanzielle und nachhaltige Aus- und Weiterbildung von DeutschlehrerInnen garantiert werden soll.“ Todas as traduções apresentadas no artigo foram realizadas pela autora.

estudam o alemão como língua adicional. Nos últimos dois relatórios (Auswärtiges Amt, 2015; Auswärtiges Amt, 2020), o Ministério alerta para a carência de profissionais bem-formados nessa área, que não suprem a procura pelo ensino de alemão em diversos países do mundo, incluindo o Brasil. Em consequência, surgiram, nos últimos anos, duas iniciativas de instituições ligadas ao fomento do ensino de alemão no exterior – o Instituto Goethe e o Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico (*Deutscher Akademischer Austauschdienst*, DAAD) – que visam melhorar a formação de professores de alemão no exterior. Trata-se dos programas *Deutsch Lehren Lernen* ("Aprender a Ensinar Alemão", DLL), propagado pelo Instituto Goethe desde 2012, e Dhoch3, desenvolvido pelo DAAD a partir 2015. Ambos os programas são atualmente promovidos com bastante intensidade nas universidades, com o propósito de formar parcerias de cooperação no âmbito da licenciatura em Letras-Alemão. No Brasil, já há várias universidades que se decidiram pela aderência a um ou outro programa, cabendo ao curso de alemão da USP também se posicionar diante dessa oferta.

Neste artigo, meu objetivo é apresentar os dois programas – DLL e Dhoch3 – e avaliar suas propostas de colaboração para o contexto específico da licenciatura em língua alemã na USP. Para contextualizar melhor a questão, inicialmente, o engajamento da Alemanha em favor do ensino de alemão ao redor do mundo será discutido com mais detalhes. Na sequência, os dois programas serão apresentados separadamente, sendo suas principais características comparadas na seção subsequente. No último item, também será analisado até que ponto os dois programas se adequam à proposta da licenciatura em Letras-Alemão da USP, especificamente nas disciplinas oferecidas pelo Departamento de Letras Modernas, no intuito de verificar com qual dos projetos de colaboração seria propício iniciar uma parceria. Algumas reflexões sobre os possíveis papéis atribuídos à universidade local em programas de cooperação internacional concluirão o presente artigo.

O FOMENTO DO ENSINO DE ALEMÃO AO REDOR DO MUNDO

Há muito tempo, a Alemanha pratica uma política linguística e educacional bastante ativa de fomento ao ensino da língua alemã ao redor do mundo. Para isso, mantém diversas instituições com o propósito de promover o intercâmbio cultural e acadêmico com pessoas de outros países que querem estudar o idioma alemão e eventualmente estudar ou trabalhar na Alemanha. Enquanto o Instituto Goethe atua principalmente no segmento dos cursos de língua, das certificações oficiais e da formação continuada de professores de alemão, o DAAD trabalha em prol da internacionalização do ensino superior por meio do financiamento de intercâmbios acadêmicos e leitorados em universidades do exterior. Em uma publicação de 2015, o Ministério das Relações Exteriores da Alemanha explica da seguinte forma os motivos de seu engajamento no ensino de alemão:

O fomento da língua é um instrumento particularmente sustentável da política externa. Ele promove o diálogo, o intercâmbio e a colaboração entre pessoas e culturas, transmite uma imagem positiva da Alemanha no exterior e traz pessoas para a Alemanha. Com os jovens aprendizes de alemão de hoje, ganhamos parceiros importantes para a política, economia, cultura, ciência e pesquisa de amanhã.² (Auswärtiges Amt, 2015, p. 3)

Em tempos de globalização acentuada, e com uma população demograficamente envelhecendo, o Ministério não esconde que se enxerga participando de uma “concorrência internacional

2 „Sprachförderung ist ein besonders nachhaltiges außenpolitisches Instrument. Sie fördert Dialog, Austausch und Zusammenarbeit zwischen Menschen und Kulturen, vermittelt ein positives Deutschlandbild im Ausland und bringt Menschen nach Deutschland. Mit den jungen Deutschlernenden von heute gewinnen wir wichtige Partner in Politik, Wirtschaft, Kultur, Wissenschaft und Forschung für morgen.“

pelas melhores cabeças”³ (*ibid.*). Desde março de 2020, com a entrada em vigor da Lei de Imigração de Trabalhadores Qualificados (*Fachkräfteeinwanderungsgesetz*), a Alemanha procura também mão de obra qualificada em áreas técnicas como a enfermagem, que não exigem um diploma de ensino superior naquele país, e considera o Brasil como um dos países em que trabalhadores nesse campo podem ser recrutados (cf. Auswärtiges Amt, 2020, p. 41).

Para que a adaptação dos profissionais estrangeiros seja bem-sucedida, uma sólida proficiência no idioma alemão é vista como imprescindível e, por isso, fomenta-se o ensino de alemão já nos países de origem. Em consequência, observa-se também os processos de formação de professores para o idioma. Assim, “para poder garantir um ensino de alemão didático e metodologicamente eficaz, a qualificação dos professores é indispensável e tem alta prioridade na promoção do alemão como língua estrangeira do Ministério das Relações Exteriores”⁴ (*ibid.*, p. 7). Para diversos países – incluindo o Brasil – a edição de 2020 do relatório quinquenal do Ministério atesta “uma escassez gritante de professores”⁵ (*ibid.*, p. 8) de alemão. Assim, para ajudar a amenizar essa situação, a Alemanha desenvolveu programas de formação de professores como DLL e Dhoch3, que serão apresentados nas próximas duas seções.

3 „[in diesem] internationalen Wettbewerb um die besten Köpfe”

4 „Um einen didaktisch und methodisch ertragreichen Deutschunterricht gewährleisten zu können, ist die Qualifizierung von Lehrkräften unabdingbar und genießt hohe Priorität in der DaF-Förderung des Auswärtigen Amts.”

5 „ein eklatanter Lehrkräftemangel”

O PROGRAMA DLL

O Instituto Goethe é conhecido, na área, por sua expertise na formação (continuada) de professores de alemão, tendo produzido, anteriormente ao DLL, outro programa de formação intitulado *Fernstudienprojekt* ("Programa de Estudos a Distância"), que chegou a cerca de trinta módulos entre os anos 1990 e 2011. O DLL, portanto, foi concebido como projeto sucessor do *Fernstudienprojekt*, aproveitando a vasta experiência que se acumulou com a série anterior. O programa reúne atualmente treze volumes (cf. Goethe-Institut São Paulo, 2021, p. 4-5), sendo que os primeiros seis formam a "qualificação básica" (*ibid.*, p. 3). Os módulos são desenvolvidos em colaboração com diversas universidades alemãs que possuem cátedras de Alemão como Língua Estrangeira e/ou Segunda Língua. Conforme explicam Voerke *et al.* (2022, p. 133),

Desde as publicações dos primeiros volumes em 2012, o programa vem sendo utilizado pelo próprio Goethe-Institut para formação interna de seu quadro de professoras(es). Além disso, o DLL também está disponível para o público em geral, em módulos individuais, de acordo com os interesses e necessidades específicas de cada contexto. Várias universidades em todo o mundo, inclusive brasileiras, utilizam esses módulos como complementação em disciplinas de formação, como didática ou metodologia de ensino de língua alemã, em cursos de licenciatura em alemão.

Os módulos são compostos de um manual em formato de livro, o qual pode ser livremente adquirido no mercado, e componentes virtuais disponíveis apenas quando o/a interessado/a participa de um curso de formação oficial, oferecido ou intermediado pelo Instituto Goethe por meio de convênio, com vistas à obtenção de um certificado. Um dos aspectos mais elogiados do DLL é o fato de que cada volume temático propõe um "projeto de exploração da prática" (*Praxiserkundungsprojekt*, sigla PEP, cf. Goethe-Institut São Paulo,

2021, p. 6), ou seja, uma atividade de pesquisa-ação que estimula “um aprendizado refletido baseado na prática e com fundamentação teórica” (*ibid.*) e que precisa ser realizada e documentada para que o/a aluno/a possa receber a certificação do módulo. É devido a essa ligação direta com a prática de ensino que o programa DLL se destina em primeiro lugar à formação continuada, tendo como público-alvo professores que já atuam no ensino de alemão.

Não obstante, o Instituto Goethe procura também a inserção do programa em cursos de licenciatura ao redor do mundo. De acordo com Voerkel *et al.* (2022, p. 144), em torno de cinquenta universidades no mundo inteiro empregam atualmente módulos da série DLL em parceria com o Instituto Goethe. Na brochura explicativa do projeto de cooperação, especifica-se até a carga horária necessária para cada módulo trabalhado: “As unidades do DLL podem ser trabalhadas separadamente e para cada unidade são concedidos 3 ECTS (1 ECTS – 30 horas)”⁶ (Goethe-Institut São Paulo, 2021, p. 7). Outro requisito para que o trabalho com um módulo do DLL possa ser certificado é que “pelo menos 75% das tarefas do respectivo módulo DLL tenham sido concluídas com sucesso e que um projeto de exploração da prática (PEP) tenha sido planejado, realizado e documentado” (Goethe-Institut Brasil, 2023).

No Brasil, a primeira cooperação pedagógica com o DLL foi firmada em 2019 com a Universidade Estadual Paulista (UNESP) de Araraquara. Conforme relatam Voerkel *et al.* (2022, p. 144), o módulo 6 do programa, intitulado *Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung* (“Diretrizes curriculares e planejamento de aula”, cf. Ende *et al.*, 2013), foi oferecido como disciplina optativa. Em janeiro de 2023, o Instituto

6 De acordo com a Comissão Europeia, o Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos (ECTS) é um instrumento que visa tornar os estudos e os cursos realizados em diferentes países mais transparentes. “O ECTS ajuda os estudantes a deslocar-se entre países e a obter o reconhecimento das suas qualificações académicas e dos períodos de estudo no estrangeiro.” (cf. <https://education.ec.europa.eu/pt-pt/education-levels/higher-education/inclusive-and-connected-higher-education/european-credit-transfer-and-accumulation-system>, acesso em 18/10/2023).

Goethe noticia a formação de uma “nova rede de universidades na América do Sul” (Degener-Storr, 2023), composta por mais de vinte instituições de ensino superior interessadas em integrar módulos do DLL em seu currículo de Letras-Alemão. Até o momento, ao que parece, muitas delas ainda estão avaliando a viabilidade e as possíveis vantagens de uma cooperação pedagógica com o Instituto Goethe por meio do programa DLL. Na reportagem de Degener-Storr (*ibid.*), encontram-se diversos depoimentos (favoráveis) de professores universitários realçando o aumento da motivação que essa parceria poderia trazer para os licenciandos, tanto no que diz respeito a seu empenho na aprendizagem da língua – já que a cooperação exige o nível B1 de proficiência no alemão – quanto em termos de uma certificação adicional, que incrementaria o currículo dos futuros professores. Outro argumento levantado a favor da parceria é a internacionalização do curso de Letras-Alemão que a cooperação com o Instituto Goethe traria.

Especificamente, pensa-se na introdução de dois módulos do programa DLL: além do já mencionado volume 6 (“Diretrizes curriculares e planejamento de aula”, Ende *et al.*, 2013), entraria o volume 4, intitulado *Aufgaben, Übungen, Interaktion* (“Tarefas, exercícios, interação”, cf. Funk *et al.*, 2017). Com isso, dois módulos com temáticas eminentemente práticas – planejamento de aula e estruturação didática – estão sendo cogitados pelas universidades (cf. Degener-Storr, 2023).

Na próxima seção, serão apresentadas as linhas gerais do programa Dhoch3, elaborado pelo DAAD.

O PROGRAMA DHOCH3

Enquanto o Instituto Goethe partiu de muita experiência acumulada em outros projetos no segmento da formação de professores de alemão para produzir o programa DLL, o DAAD vem desenvolvendo desde 2015 uma frente nova de atuação com o Dhoch3. Nas palavras dos coordenadores do programa, Dhoch3 visa fomentar os estudos germanísticos ao redor do mundo,

ao apoiar a formação acadêmica de professores de alemão [...] por meio do fornecimento de módulos de estudo temáticos on-line, complementando os currículos locais com materiais de ensino-aprendizagem atualizados e, assim, impulsionando o desenvolvimento de novos programas de graduação⁷ (Fathy; Buchholz, 2023, p. 15).

Dhoch3 focaliza, portanto, especificamente a formação de professores no âmbito do ensino superior, ao passo que o programa DLL procura atender um público-alvo mais amplo, sendo empregado também fora do contexto universitário. É por esse motivo que os materiais do projeto Dhoch3 apresentam um formato mais acadêmico, incluindo, além de textos e apresentações especificamente produzidos para o programa, também licenças para títulos importantes da literatura científica.

Por outro lado, em comparação ao DLL, os módulos do programa (ainda) carecem de uma proposta metodológica unificadora de formação de professores, como é o caso dos projetos de exploração da prática (PEPs), que perpassam todos os volumes de DLL. Um aspecto importante do programa Dhoch3 é sua configuração deliberadamente aberta e incompleta (Riemer; Soethe, 2023, p. 28). Não se

7 „[Dhoch3 leistet dies,] indem das Programm die akademische Ausbildung von Deutschlehrenden [...] durch Bereitstellung von thematischen Onlinestudienmodulen unterstützt, lokale Curricula um aktuelle Lehr-Lern-Materialien ergänzt und somit Impulse für die Entwicklung neuer Studiengänge setzt.“

espera que os materiais sejam consumidos diretamente ou em sua totalidade, mas que haja um cuidadoso trabalho de avaliação e seleção anterior, a fim de adequá-los ao currículo da universidade e às necessidades específicas do alunado local. Trata-se, portanto, de um repositório amplo da bibliografia acadêmica e de sugestões de didatização que podem ser utilizadas de múltiplas maneiras. Não existe, como no programa DLL, uma proposta de certificação final e, portanto, também não há uma exigência de aproveitamento mínimo das unidades para que o material possa ser disponibilizado pelo DAAD.

O material é composto atualmente por dez módulos temáticos (cf. Fathy; Buchholz, 2023, p. 15) que foram desenvolvidos por pesquisadores vinculados a cursos de Alemão como Língua Estrangeira e Segunda Língua em universidades alemãs – uma característica em comum com o programa DLL do Instituto Goethe. Como os materiais são armazenados exclusivamente em uma plataforma virtual e não incluem componentes impressos, o processo de revisão é mais fácil e vários módulos já foram atualizados nos últimos anos.

O caráter adaptável do material pode ser considerado uma vantagem, mas parece que dificulta também o seu emprego imediato. De acordo com Riemer e Soethe (2023, p. 46), o efetivo uso de Dhoch3 ainda está “muito aquém das possibilidades”. No Brasil, foram organizados até o momento diversos workshops de apresentação de módulos específicos do material (a autora deste artigo participou de dois), entretanto, apenas a Universidade Federal do Paraná (UFPR) decidiu, por enquanto, atualizar seu curso de licenciatura em Letras-Alemão e introduzir sistematicamente módulos de Dhoch3 nas ementas das disciplinas (cf. Voerkele; Soethe, 2023).

As seguir, os programas Dhoch3 e DLL serão contrapostos detalhadamente e a possibilidade de sua inserção na licenciatura em Letras-Alemão na USP será avaliada.

ANÁLISE COMPARATIVA DOS PROGRAMAS

O Quadro 1 apresenta de forma contrastiva as principais características dos programas DLL e Dhoch3:

Quadro 1 - Quadro comparativo das características dos programas DLL e Dhoch3

Aspecto	DLL	Dhoch3
Público-alvo	Professores em formação inicial e continuada ao redor do mundo, formação interna do quadro de professores do Instituto Goethe.	Professores e estudantes de cursos de Letras-Alemão ao redor do mundo, em nível de graduação e pós-graduação.
Estrutura	Módulos temáticos em formato de manual impresso e plataforma virtual contendo textos, atividades e vídeos com depoimentos de professores e gravações de aulas.	Módulos temáticos em plataforma virtual contendo textos, sugestões de atividades e apresentações, além de títulos selecionados da literatura científica.
Temas abordados ⁸	<p>Princípios didático-metodológicos</p> <p>Teorias de aprendizagem de línguas</p> <p>Planejamento de ensino</p> <p>Mídias digitais</p>	
	<p>Alemão para crianças</p> <p>Alemão para jovens</p> <p>Alfabetização para adultos</p> <p>Avaliação</p> <p><i>Content and Language Integrated Learning</i></p>	<p>Alemão para contextos profissionais</p> <p>Linguagem técnica e acadêmica</p> <p>Estudos culturais</p> <p>Literatura e mídias estéticas</p> <p>Metodologia de pesquisa</p>
Autores	Especialistas de universidades alemãs e do Instituto Goethe.	Especialistas de universidades alemãs.

8 Observa-se que os tópicos listados não têm relação direta com os títulos dos módulos. Para alcançar uma melhor visualização na comparação dos temas trabalhados em cada programa, os principais conteúdos foram condensados em temáticas mais amplas. Confira Goethe-Institut São Paulo (2021, p. 4-5) e Fathy e Buchholz (2023, p. 15) para uma listagem detalhada dos módulos de cada programa.

Disponibilidade	Volumes impressos podem ser adquiridos no mercado; acesso à plataforma virtual restrito, mediante participação em curso de formação oferecido pelo Instituto Goethe ou convênio selado de cooperação universitária.	Plataforma virtual de livre acesso para universidades após registro.
Regras de uso	Pelo menos 75% do módulo precisa ser concluído para emissão do certificado para estudantes, incluindo o projeto de exploração da prática (PEP). Os/As docentes dos módulos precisam ter concluído curso de instrutor/a específico para o programa DLL.	Os conteúdos podem ser selecionados e utilizados livremente. Não há emissão de certificado para estudantes nem certificação específica para que docentes possam utilizar o programa.
Relação com a prática de ensino do/a usuário/a	Cada módulo prevê um projeto de exploração da própria prática de ensino (PEP) nos moldes da pesquisa-ação.	Não há relação direta.

Fonte: Elaboração própria.

O quadro mostra que os dois programas têm algumas temáticas em comum, mas que também há diferenças consideráveis no que diz respeito aos assuntos abordados.

As duas disciplinas da licenciatura oferecidas pelo Departamento de Letras Modernas da USP trabalham principalmente os temas do tronco comum: enquanto a disciplina de “Aquisição/Aprendizagem do Alemão como Língua Estrangeira” (FLM0640) trata sobretudo de princípios didáticos-metodológicos e teorias de aquisição de línguas, a de “Atividades de Estágio: Alemão” (0800007) trabalha diversos assuntos ligados ao planejamento do ensino. Com isso, ambos os programas – DLL e Dhoch3 – apresentam, teoricamente, interfaces com o currículo da licenciatura em língua alemã na USP. Sendo assim, as condições de uso dos dois programas ganham importância especial para avaliar sua viabilidade de adoção.

Um primeiro aspecto que chama atenção na comparação dos programas é o fato de a cooperação com o Instituto Goethe possibilitar a aquisição de uma certificação internacionalmente reconhecida, cuja obtenção seria paga e, portanto, fora do alcance de muitos estudantes se fosse realizada em outro contexto. Esse fato torna a adesão ao programa DLL particularmente atraente. Contudo, é importante levar em consideração que existem também desvantagens envolvidas na adesão ao programa. O principal problema é que um certificado oficial pressupõe conteúdos relativamente fechados, o que também é o caso de DLL que exige uma cobertura mínima de 75% das atividades propostas. A carga horária prevista de 3 ECTS, ou seja, 90 h/a por módulo, deixaria muito pouco espaço para a inclusão de outros tópicos. Concretamente, a disciplina de “Aquisição/Aprendizagem” (FLM0640) compreende apenas 60 h/a com dois encontros semanais de 100 minutos (cf. o sistema Jupiterweb da USP). Mesmo considerando que os módulos de DLL preveem também o trabalho autônomo, a ser realizado fora da sala de aula, não seria fácil alocar um volume inteiro do DLL nessa disciplina da licenciatura, muito menos abordar outros assuntos além dele.

Essa análise remete a uma questão mais ampla que deve ser endereçada quando se avalia a utilidade de uma cooperação com outra instituição: quem define os conteúdos e sua distribuição em uma disciplina, ou mesmo em um currículo maior? No caso das cooperações universitárias do programa DLL, é possível definir de antemão qual ou quais dos módulos serão implementados, mas uma vez que o convênio é firmado, os conteúdos são, como acabamos de ver, relativamente fechados. Nesse contexto, é interessante citar a opinião de Renato Silva, representante do Instituto Goethe para as cooperações universitárias com o programa DLL no Brasil. Em conversa

com a autora,⁹ ele afirma que as parcerias são particularmente indicadas quando não há, na instituição de ensino superior, especialistas de Alemão como Língua Estrangeira (ALE) a cargo das disciplinas de licenciatura. Nesse caso, os módulos do DLL constituiriam uma estratégia segura para garantir a qualidade da formação docente.

A situação da USP, no entanto, é outra, visto que o curso mantém uma linha de pesquisa específica de ALE no âmbito do programa de pós-graduação em Língua e Literatura Alemã. A disciplina de licenciatura “Aquisição/Aprendizagem”, em especial, já foi objeto de vários artigos acadêmicos (cf. Uphoff, 2018, 2019) em que os objetivos didáticos foram discutidos. Ressalta-se, nesses textos, a importância de uma educação crítica, capaz de proporcionar aos licenciandos uma visão ampla dos discursos didático-metodológicos que circulam na área; e argumenta-se, além disso, a favor da construção de uma consciência crítica de como os diversos atores envolvidos – brasileiros e alemães (cf. seção 2) – marcam as condições em que se dá o ensino de alemão no Brasil. Nessa concepção de formação inicial de professores, não seria oportuno abordar, na disciplina, apenas uma única visão de educação linguística por meio de um módulo do DLL, em detrimento de outros conteúdos. Ao contrário, defendemos que diferentes vozes da área de ALE precisam ser apresentados, sendo o programa DLL apenas uma delas, mesmo sendo uma voz importante. Nesse sentido, excertos dos módulos 4 e 6 do programa já estão sendo trabalhados nas disciplinas “Aquisição/Aprendizagem” e “Atividades de Estágio”, entre conteúdos de outra natureza, como teorias, modelos e diretrizes curriculares de outras fontes.

Desse modo, para oferecer aos alunos e às alunas a possibilidade de obter a certificação adicional do Instituto Goethe, decidiu-se

9 Em 30 de agosto de 2023, tive uma conversa com o Prof. Dr. Renato Silva acerca das cooperações universitárias do Instituto Goethe no âmbito do programa DLL, no intuito de me atualizar sobre o andamento do projeto e colher informações que não estão disponíveis ainda em publicações acadêmicas. Agradeço muito ao Prof. Renato Silva pela gentileza em me receber e dividir comigo suas impressões acerca do programa.

implementar uma disciplina nova, optativa livre, em que o conteúdo de um módulo do programa DLL possa ser veiculado exclusivamente, sem necessidade de abdicar do enfoque pluralista nas outras duas disciplinas já estabelecidas.¹⁰

Em contraposição ao DLL, o programa Dhoch3 do DAAD, justamente por não ser um “pacote fechado”, mas partir das premissas da abertura e da incompletude (cf. seção 4), pode ser mais facilmente inserido nas disciplinas já existentes da licenciatura na USP. Na nossa experiência, é particularmente interessante avaliar como algumas temáticas são trabalhadas em módulos do Dhoch3, nomeadamente no módulo 1, “Métodos e princípios da didática da língua estrangeira alemão” (*Methoden und Prinzipien der Fremdsprachendidaktik Deutsch*), e no módulo 7, “Concepções de plurilinguismo, didática de terceiras línguas” (*Konzepte von Mehrsprachigkeit, Tertiärsprachendidaktik*). O cotejo dos recortes teóricos feitos no programa Dhoch3, e das estratégias adotadas para didatizar os conteúdos selecionados, pode incrementar a qualidade das disciplinas na USP, sem prejudicar seu caráter abrangente e multi-perspectiva.

Não obstante, é importante observar que também o DAAD almeja estabelecer os módulos do Dhoch3 como componentes fixos nos cursos de Letras-Alemão ao redor do mundo, visto que uma ancoragem mais firme nos currículos aumenta a visibilidade do programa (cf. Fathy; Buchholz, 2023; Heine; Buchholz, 2023). Uma preocupação articulada nesse contexto diz respeito à assimetria das relações nas cooperações internacionais ambicionadas:

O Dhoch3 só pode funcionar se os diferentes parceiros cooperarem bem. Entretanto, é possível que a forma de colaboração seja percebida como sendo unidirecional, de acordo com o lema: o lado alemão desenvolve os

10

Trata-se da disciplina Práticas de ensino de Alemão como Língua Estrangeira (FLM0657) que será oferecida pela primeira vez em 2025 (cf. o sistema Jupiterweb da USP).

módulos, a germanística internacional sobretudo os aplica¹¹ (Riemer; Soethe, 2023, p. 30).

Essa reflexão aponta para um aspecto mais amplo dos processos de internacionalização nas instituições de ensino superior que concerne as relações de poder entre os parceiros envolvidos. Nem sempre as colaborações se dão em nível de igualdade em termos de proposição de estratégias e conteúdos. Nesse sentido, é louvável a iniciativa do DAAD de fundamentar seu programa nos princípios da abertura e da incompletude. Mesmo assim, Riemer e Soethe (2023) defendem que essa política precisa ser complementada por um princípio de cooperação internacional de igual para igual, para que as assimetrias na relações institucionais possam ser diminuídas:

Chegou a hora de a germanística internacional e a área de ALE desenvolverem e implementarem conceitos pluricêntricos. As iniciativas nesse sentido ainda estão isoladas e as estruturas de financiamento já existentes ainda são muito influenciadas pela ideia de uma relação entre centro e periferia¹² (Riemer; Soethe, 2023, p. 30).

As últimas duas citações indicam que o programa Dhoch3 ainda está procurando um caminho para alcançar visibilidade e ancoragem nas universidades, com sua proposta mais aberta e incompleta. Em contraposição, o programa DLL, apresentando uma configuração mais claramente definida, moldada em contexto de uso anterior, parece encontrar mais aceitação, pelo menos por enquanto. Cabe ao programa Dhoch3, mais recente e menos consolidado em comparação ao DLL, encontrar os meios para tornar suas possibilidades de inserção nas estruturas universitárias mais concretas.

11 „Dhoch3 kann nur funktionieren, wenn die unterschiedlichen Partner gut kooperieren. Allerdings könnte die Form der Zusammenarbeit als etwas einseitig wahrgenommen werden nach dem Motto: Die deutsche Seite entwickelt die Module, die internationale Germanistik wendet sie v.a. an.“

12 „Es ist die Zeit gekommen, in der die internationale Germanistik und das Fachgebiet DaF pluri-zentrische Konzepte entwickeln und umsetzen. Noch sind entsprechende Initiativen vereinzelt und bereits bestehende Förderungsstrukturen sind immer noch allzu stark vom Gedanken einer Beziehung zwischen Zentrum und Peripherie geprägt.“

Na próxima e última seção, a discussão realizada ao longo deste artigo será sintetizada com vistas às vantagens e também aos pontos problemáticos que diferentes configurações de parcerias internacionais podem encerrar.

CONCLUSÃO

A análise dos dois programas de apoio à formação de professores de alemão, empreendida neste trabalho, evidenciou o caráter político do ensino de alemão que está presente em qualquer área da educação linguística e, no caso da língua alemã, se destaca particularmente pelo envolvimento do Ministério das Relações Exteriores da Alemanha, na identificação das demandas por professores de alemão ao redor do mundo.

Ambos os programas – DLL e Dhoch3 – procuram sua inserção na formação inicial de professores, por meio de cooperação universitária, fato que demanda uma reflexão acerca da estratégia mais apropriada de internacionalização por parte da universidade parceira. Desse modo, para encerrar o presente artigo, vale lançar um olhar sobre as diretrizes institucionais que orientam o curso de Letras-Alemão na USP e que foram formuladas no Projeto Acadêmico da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da Universidade de São Paulo para o quinquênio 2019 a 2023 (cf. Arruda; Martins, 2018). De acordo com o documento, a política de internacionalização da Faculdade se pauta em três frentes de atuação: 1. mobilidade estudantil, 2. visibilidade acadêmica e 3. constituição de redes internacionais de pesquisa. Como explicam os organizadores do documento: “Os objetivos principais [...] vão em duas direções: por um lado, utilizar a internacionalização para expandir a formação de nossos alunos e, por outro, dar à produção

de nossa Faculdade uma visibilidade internacional condizente com sua importância" (*ibid.*, p. 15).

Considerando o primeiro objetivo elencado (expansão da formação discente), ambos os programas discutidos certamente podem dar contribuições significativas. O problema, como vimos, reside no espaço acadêmico em que essa contribuição se dá e qual a posição que os parceiros locais ocupam na parceria. Esse último aspecto toca também o segundo objetivo definido no projeto acadêmico da FFLCH, ou seja, o nível de visibilidade internacional que a produção docente na universidade local é capaz de alcançar por meio da cooperação.

Como vimos, no caso do programa DLL, a solução encontrada foi efetivar a cooperação no âmbito de uma disciplina nova, optativa livre, no intuito de resguardar o caráter crítico e abrangente da formação proposta nas duas disciplinas já existentes no Departamento de Letras Modernas e mesmo assim oferecer aos alunos a oportunidade de uma certificação internacionalmente reconhecida pelo Instituto Goethe.

No que diz respeito a Dhoch3, a inserção de elementos avulsos do programa é mais fácil, já que não exige uma carga horária tão alta quanto o DLL, além de haver uma maior liberdade na seleção dos conteúdos. No entanto, também nesse modelo de cooperação os materiais são desenvolvidos exclusivamente por pesquisadores da Alemanha, não havendo, pelo menos por enquanto, espaço para autorias de outras regiões do mundo.

Assim, em uma perspectiva mais ampla, a análise dos programas de DLL e Dhoch3 exemplifica que propostas de cooperação internacional em nível universitário precisam ser bem refletidas pela instituição local, para que haja visibilidade e reconhecimento do trabalho de ambos os lados e a implementação do projeto não encubra a produção local nas atividades de ensino e pesquisa.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, M. A. N.; MARTINS, P.. **Projeto Acadêmico**: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo 2019-2023. São Paulo: FFLCH, 2018. Disponível em: <https://dlcv.fflch.usp.br/sites/dlcv.fflch.usp.br/files/Projeto%20Acad%C3%AAmico%20FFLCH.pdf> (23.10.2023).

AUSWÄRTIGES AMT. **Deutsch als Fremdsprache weltweit**. Datenerhebung 2015. Paderborn: Bonifatius, 2015.

AUSWÄRTIGES AMT. **Deutsch als Fremdsprache weltweit**. Datenerhebung 2020. Paderborn: Bonifatius, 2020.

DEGENER-STORR, J. **Nova rede de universidades na América do Sul**, 2023, s/p. Disponível em: <https://www.goethe.de/ins/br/pt/spr/mag/24483610.html> (12.10.2023).

ENDE, K.; GROTHJAHN, R.; KLEPPIN, K.; MOHR, I. **Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung**. München: Klett-Langenscheidt, 2013.

FATHY, H.; BUCHHOLZ, S. Das Programm Dhoch3. Genese, aktuelle Entwicklungen und Zukunftsperspektiven. In: DEUTSCHER AKADEMISCHER AUSTAUSCHDIENST (Org.). **Deutsch als Fremdsprache in der digitalen Welt**. Zu aktuellen Entwicklungen in Lehre und Forschung. Bonn: DAAD, 2023, 14-21.

FUNK, H.; KUHN, C.; SKIBA, D.; SPANIEL-WEISE, D.; WICKE, R. E. **Aufgaben, Übungen, Interaktion**. Stuttgart: Klett, 2017.

GOETHE-INSTITUT BRASIL. **DLL-Cooperação universitária no Brasil**, 2023, s/p. Disponível em: <https://www.goethe.de/ins/br/pt/spr/eng/cud.html> (12.10.2023).

GOETHE-INSTITUT SÃO PAULO. **Deutsch lehren lernen (aprender a ensinar alemão) na cooperação pedagógica do Goethe-Institut**. São Paulo: Goethe-Institut, 2021. Disponível em: <https://www.goethe.de/resources/files/pdf229/brochura-dll-br-2021.pdf> (12.10.2023).

GRUHN, H.; UPHOFF, D.; VOERKEL, P. Betrachtungen zur Germanistik in Lateinamerika. Ein Nachwort. VOERKEL, P.; UPHOFF, D.; GRUHN, H. (Orgs.). **Germanistik in Lateinamerika**. Entwicklungen und Tendenzen. Göttingen: Universitätsverlag, 2021, p. 485-496.

HEINE, S.; BUCHHOLZ, S. „Mit den Partnerinnen und Partnern sprechen, und nicht nur über sie.“ Über die Beteiligung der internationalen Germanistik an Dhoch3. *In*: DEUTSCHER AKADEMISCHER AUSTAUSCHDIENST (Org.). **Deutsch als Fremdsprache in der digitalen Welt**. Zu aktuellen Entwicklungen in Lehre und Forschung. Bonn: DAAD, 2023, 203-209.

RIEMER, C.; SOETHE, P. Dhoch3 und die internationale Zusammenarbeit in der Hochschulbildung DaF und Germanistik: Chancen und Herausforderungen. *In*: DEUTSCHER AKADEMISCHER AUSTAUSCHDIENST (Org.). **Deutsch als Fremdsprache in der digitalen Welt**. Zu aktuellen Entwicklungen in Lehre und Forschung. Bonn: DAAD, 2023, 22-33.

SILVEIRA, A. C. N.; UPHOFF, D. Atividades de estágio na licenciatura em língua alemã: processos de conscientização no planejamento de aula. **Pandaemonium Germanicum**, v. 26, n. 49, p. 196-220, 2023.

SIMÕES, J. S. A formação inicial de professores de alemão e a investigação de processos cognitivos da aquisição, da aprendizagem e do ensino de Alemão como Língua Estrangeira na Universidade de São Paulo. *In*: UPHOFF, D.; FISCHER, E.; AZENHA, J.; PEREZ, J. P. **75 anos de alemão na USP**. Reflexões sobre uma germanística brasileira. São Paulo: Humanitas, 2015, p. 243-273.

UPHOFF, D. O lugar da criticidade na formação inicial de professores de alemão. *In*: FERRAZ, D.; KAWACHI-FERRAZ, C. J. (Orgs.). **Educação linguística em línguas estrangeiras**. Campinas: Pontes Editores, 2018, 231-247.

UPHOFF, D. O lugar da política linguística na formação inicial de professores de alemão. **Revista Letras Raras**, v. 8, n. 3, p. 112-130, 2019.

VOERKEL, P. Zu Entstehung und Entwicklung der Deutschstudiengänge an brasilianischen Universitäten. VOERKEL, P.; UPHOFF, D.; GRUHN, H. (Orgs.). **Germanistik in Lateinamerika**. Entwicklungen und Tendenzen. Göttingen: Universitätsverlag, 2021, p. 191-218.

VOERKEL, P.; FERREIRA, M. V.; SILVA, R. F. O programa Deutsch Lehren Lernen (DLL): um reflexo dos atuais caminhos na formação de professores(as) de línguas. *In*: REDEL, E.; MARTINY, F. M.; BERGER, I. R. (Orgs.). **Língua, ensino e formação: experiências e aprendizagem da pandemia**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022, p. 131-152.

VOERKEL, P.; SOETHE, P. Zwischen Nachfrage und Angebot. Zum Potenzial von Dhoch3 in der Aus- und Weiterbildung von brasilianischen DaF-Lehrkräften. *In*: DEUTSCHER AKADEMISCHER AUSTAUSCHDIENST (Org.). **Deutsch als Fremdsprache in der digitalen Welt**. Zu aktuellen Entwicklungen in Lehre und Forschung. Bonn: DAAD, 2023, 36-49.

8

Souzana Mizan (UNIFESP)

TEORIA FEMINISTA NEGRA:

AS EPISTEMOLOGIAS
DO SUL NA SALA DE AULA
E NA FORMAÇÃO
DE PROFESSORES



Fonte: Imagem gerada por Inteligência Artificial – Canva Magic Média.

INTRODUÇÃO

No Sul Global,¹ é bastante restrito o contato da cultura científica, que caracteriza o ensino superior, com as culturas tradicionais e populares que circulam fora dos muros da universidade, mas também dentro dela, nos seus corredores e salas de aula. A cultura científica, influenciada pelas ideologias da modernidade que buscaram estabelecer verdades fixas, universais e positivistas no pensamento humano, se considera superior aos conhecimentos que foram passados de geração a geração ou aos saberes que se formam a partir das experiências vividas no dia a dia.

Sem dúvida, a produção e compartilhamento do conhecimento científico atribui aos atores envolvidos nestas trocas um capital simbólico muito forte. A ciência se enraizou como a principal fonte do conhecimento válido principalmente por causa de seus métodos que poderiam ser replicados, em princípio, em qualquer contexto sem o resultado das pesquisas sofrer alterações. Entretanto, nas ciências humanas e mais especificamente nos estudos linguísticos, as experiências, culturas e linguagens estudadas no ensino superior pertenciam a um certo tipo de humano: homem, branco, europeu, heterossexual, cristão, de proporções perfeitas, de uma racionalidade ímpar e de classes sociais mais abastadas.

A abordagem decolonial do conhecimento, que cada vez mais invade os estudos realizados nas universidades no Sul Global (infelizmente muitas vezes de forma acrítica e superficial), busca trazer brechas (Duboc, 2014) na constante reprodução de sujeitos que promovem saberes padronizados e descontextualizados das realidades ao redor das instituições de ensino e dos universos particulares dos alunos. Aliás, as epistemologias do Sul (Santos, 2019) e a perspectiva

1 Lugares de sofrimento e opressão que estão relacionados ao legado do colonialismo e da exploração de seus recursos pelo Norte Global.

da ecologia dos saberes (Santos, 2007) questionam o conhecimento domesticado (Freire, 1996), que ensina uma monocultura do pensamento que pertence às elites do Norte Global e buscam fomentar uma interculturalidade crítica dos saberes que circulam dentro dos muros da universidade e da comunidade ao redor.

Projetos de extensão nas universidades públicas brasileiras têm o potencial de viabilizar este movimento de valorização de saberes de corpos outros que não se encaixam nas epistemologias dominantes que circulam nos espaços de ensino básico e superior. É necessário que a universidade expanda os conhecimentos que fundamentam o ensino, especialmente nas áreas de humanidades, considerando que uma de suas missões deve ser a promoção da justiça social como instituição comprometida com a valorização de culturas, línguas e identidades diversas.

Foi a partir desse pensamento que o projeto de extensão *Língua global, identidades e saberes: encontros e fronteiras nas zonas de contato*, que está implementado desde 2018 e consiste de encontros com as professoras de línguas da educação básica do bairro do Pimentas, Guarulhos, SP, realizou dois cursos de forma remota de Pensamento Feminista Negro em sala de aula em 2022 com a participação de professores de línguas de vários cantos do Brasil e do exterior.² As leituras foram realizadas em inglês no original e as discussões se desenvolveram principalmente em português.

O capítulo busca apresentar as teorias feministas negras que foram assunto de discussões nesses dois cursos de extensão que foram oferecidos à comunidade universitária e às/aos professoras/es de Educação Básica, na tentativa de desenvolvimento de um conhecimento pluriversitário (Santos, 2011) que responde às demandas sociais para democratização do conhecimento. Cada curso teve por volta de 20 participantes, de todos os gêneros, e os

2 Tivemos a participação de uma professora de um quilombo em Mato Grosso, de professoras da Bahia e de Goiás e de uma professora, ex-aluna da Unifesp, que participava da Espanha.

encontros se constituíram a partir da leitura de excertos de obras em língua inglesa sobre Feminismo Negro. As discussões desenvolvidas buscaram entender o conceito de comunidade como comunhão amorosa (bell hooks, 2001; Pires, 2022) e a importância da sororidade, a decolonização do conhecimento (Kilomba, 2010) no ensino superior, a recuperação das histórias de “figuras menores” (Hartman, 2019) e as práticas insurgentes que desenvolveram para sobreviver a opressão, os desafios de viver uma vida feminista (Ahmed, 2017), as imagens de controle da teoria social crítica de Patrícia Hill Collins (1990) e a estratégia de identificar, interrogar e interromper (Menezes De Souza, 2019) o racismo e sexismo sistêmico e cotidiano.

O SIGNIFICADO DA SORORIDADE FEMINISTA NA LUTA CONTRA A SOCIEDADE PATRIARCAL

Começamos as leituras aprofundando o conceito de amor através da leitura do capítulo “Comunidade: uma comunhão amorosa” do livro da escritora norte-americana e ativista feminista bell hooks *All about love: new visions* (2001) que discute a importância de amizades com amor³ (p. 133), as quais têm o potencial de constituir uma comunidade solidária para mulheres que sofreram abusos físicos ou morais durante a infância e para todas as mulheres que sofrem na sociedade patriarcal e machista. Essas amizades amorosas, nos ensina hooks, são mais significativas que os relacionamentos românticos e os laços familiares nucleares e patriarcais.

3

As traduções para o português brasileiro do capítulo Community: a loving communion do livro *All About Love* (hooks, 2005) foram realizadas por Priscila Nascimento Pires no trabalho de conclusão de curso da graduação na Universidade Federal de São Paulo sob a minha orientação.

Ainda que eu saiba que sobrevivi e prosperei apesar da dor durante a infância precisamente porque havia indivíduos amorosos entre a nossa família extensa que me nutriram e deram uma noção de esperança e possibilidade. Eles mostraram que as interações da nossa família não constituíam uma norma, que havia outras maneiras de pensar e se comportar, diferentemente dos padrões aceitos em nossa casa⁴ (hooks, 2001, p. 131).

O engajamento com nós mesmas e com a comunidade, quando regido por uma ética de amor, é capaz de enfrentar os conflitos, as realidades negativas e as traições fortalecendo os laços entre mulheres. O amor que valoriza o respeito, a gentileza amorosa e a capacidade de perdoar, que acolhe a solidão e a prática amorosa para viver em comunidade e manter “o compromisso com o bem estar coletivo” (hooks, 2001, p. 142-143) empodera a comunidade e os seus membros. No livro *Feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras*, lemos o capítulo “A sororidade ainda é poderosa” que mostra a importância da sororidade feminista que compartilha o compromisso de lutar contra as injustiças patriarcais:

A ligação entre mulheres não era possível dentro do patriarcado; era um ato de traição. Movimentos feministas criaram o contexto para mulheres se conectarem. Não nos juntamos para ficar contra os homens; juntamo-nos para proteger nossos interesses de mulher. Quando desafiávamos professores que não adotavam livros escritos por mulheres, não era porque não gostávamos daqueles professores (muitas vezes gostávamos); com razão, queríamos o fim dos preconceitos de gênero em sala de aula e no currículo⁵ (hooks, 2000, p. 14-15).

4 Yet I know I survived and thrived despite the pain of childhood precisely because there were loving individuals among our extended family who nurtured me and gave me a sense of hope and possibility. They showed that our family's interactions did not constitute a norm, that there were other ways to think and behave, different from the accepted patterns in our household.

5 Female bonding was not possible within patriarchy; it was an act of treason. Feminist movement created the context for female bonding. We did not bond against men, we bonded to protect our interests as women. When we challenged professors who taught no books by women, it was not because we did not like those professors (we often did); rightly, we wanted an end to gender biases in the classroom and in the curriculum.

hooks enfatiza a importância do desenvolvimento de um currículo que garanta a inclusão de teóricas, cientistas, escritoras literárias e artistas para expandir os conhecimentos válidos que circulam nas instituições de ensino e garantir a formação de educadores capazes de promover discussões sobre representatividade, linguagem inclusiva e problematização de estereótipos na sala de aula.

CONHECIMENTO CIENTÍFICO COLONIZADO E A DOMESTICAÇÃO DOS SUJEITOS

E assim passamos a ler a teórica e artista portuguesa Grada Kilomba que em seu livro *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*, fruto da pesquisa que realizou no seu doutorado, denuncia a academia como um espaço de violência. O conhecimento e a sabedoria, a ciência e a erudição que circulam nas universidades reproduzem sujeitos domesticados e assimilados pelas normas que fundem o conhecimento científico colonizado e seu caráter supostamente universal, neutro, imparcial e objetivo. Kilomba (2019) chama por uma mudança neste *modus operandi* da academia:

Sendo assim, demandando uma epistemologia que inclua o pessoal e o subjetivo como parte do discurso acadêmico, pois todas/os nós falamos de um tempo e lugar específicos, de uma história e uma realidade específicas – não há discursos neutros. Quando acadêmicas/os brancas/os afirmam ter um discurso neutro e objetivo, não estão reconhecendo o fato de que elas e eles também escrevem de um lugar específico que, naturalmente, não é neutro nem objetivo ou universal, mas dominante (Kilomba, 2019, p. 58).

Kilomba (2019), como mulher negra escreve de um outro *locus* de enunciação (Grosfoguel, 2007), diferente da mulher branca erudita ou do homem branco erudito. O lugar “geopolítico e o

corpo-político" (Jordão *et al.*, 2023) criam novos discursos acadêmicos "com uma nova linguagem" (Kilomba, 2019, p. 58), onde a emoção, a subjetividade e o discurso lírico e teórico ousam transgredir "a linguagem do academicismo clássico. Um discurso que é tão político quanto pessoal e poético, como os escritos de Frantz Fanon ou os de bell hooks" (Kilomba, 2019, p. 59). Essas novas linguagens e novos discursos incorporam a dor da opressão e a precariedade de acesso a lugares onde mulheres negras ousam falar e exigir que sejam ouvidas.

A experiência de realização do doutorado na Alemanha constituiu para Kilomba um momento de extrema dor e sentimento de exclusão e marginalização. No processo de inscrição, exigiu-se que ela apresentasse documentos autenticados de seu país, "traduzindo-os para o alemão e autenticando as traduções novamente" (Kilomba, 2019, p. 60). Ela ficou chocada quando foi exigido dela um exame de língua alemã para entrar no doutorado enquanto essa exigência não aparecia oficialmente no regimento da universidade. Inclusive, ela conta como foi barrada na biblioteca da universidade alemã, porque de acordo com a bibliotecária a biblioteca era apenas para estudantes universitárias/os e, certamente, o corpo negro da Kilomba não foi lido como pertencente a este espaço.

A colonização do conhecimento se torna ainda mais perigosa quando o sujeito é da margem, mas aprende a falar no centro. A escola, sob a pretexto que somos todos iguais, ensina a língua, os valores e as epistemologias dos colonizadores aos colonizados exigindo que usem a língua e os discursos do colonizador. No ensino superior, os sujeitos do Sul Global aprendem que as linguagens que trazem de suas comunidades não são validadas dentro do espaço universitário e eles têm que aprender as metodologias científicas e a linguagem acadêmica para atribuir um caráter objetivo e imparcial nas pesquisas que realizam.

Porém, “a margem não deve ser apenas como um espaço periférico, um espaço de perda e privação, mas sim como um espaço de resistência e possibilidade” (Kilomba, 2019, p. 68). A margem é o lugar onde podemos imaginar outros mundos, outras configurações de sociedade, outros valores e outras linguagens e culturas sem romantizar a opressão que estes sujeitos sofrem. A margem é o lugar da resistência que questiona e desafia “a autoridade colonial do centro e os discursos hegemônicos dentro dele” (Kilomba, 2019, p. 68). É o lugar de possibilidade e da esperança que outros futuros são possíveis.

Esses futuros possíveis dependem do desenvolvimento de uma consciência crítica (hooks, 2000) que pode levar ao entendimento dos mecanismos da “representação dentro de regimes brancos dominantes” (Kilomba, 2019, p. 69) e a criação de novos papéis para os sujeitos que não pertencem ao modelo do homem branco, heterossexual e de perfeitas proporções. O estudo da própria marginalidade e da historicidade dos sujeitos que foram colocados à margem cria a possibilidade de decolonização das mentes (Wa Thiong’o, 1992) e de um dever que inclui esses sujeitos em estruturas sociais mais justas.

VIDAS MENORES: MULHERES NEGRAS REBELDES E SUA LUTA POR JUSTIÇA SOCIAL

É a historicidade que a escritora e acadêmica norte-americana Saidiya Hartman busca nos estudos afro-americanos que ela realiza sobre as vidas de mulheres jovens negras no começo do século 20 nas cidades de Nova Iorque e Philadelphia. No livro *Wayward lives, beautiful experiments: intimate histories of riotous*

black girls, troublesome women, and queer radicals,⁶ Hartman pesquisa arquivos de casos de prisão, entrevistas com psiquiatras, arquivos de assistência social, fotografias da comunidade negra em seus guetos e outras fontes documentais para recriar as vidas de mulheres negras que resistiam o trabalho escravo doméstico e outros empregos degradantes enquanto aprendiam como viver uma vida livre depois da abolição da escravidão nos Estados Unidos da América. Hartman (2019) revela que “durante décadas estive obcecada por figuras anônimas, e grande parte do meu trabalho intelectual foi dedicado a reconstruir a experiência do desconhecido e resgatar vidas menores do esquecimento” (p. 31).

Através de histórias como da Ida Wells, uma professora negra, que se recusou sair do vagão da primeira classe a que a passagem dela dava direito e ir para o vagão Jim Crow na sua viagem de Memphis a Woodstock, no estado do Tennessee, decidindo se retirar do trem em vez de sofrer a humilhação da segregação, Hartman revela as subjetividades de mulheres negras, seus pensamentos, desejos, expressões artísticas e musicais e mais do que tudo a vontade de serem livres da definição de suas vidas somente como problemas sociais. A escrita literária e o resgate da memória de vida destas mulheres esquecidas pela história oficial reanimam a esperança de criação de espaços onde essas vozes silenciadas podem ser resgatadas, ouvidas e apreciadas pela sua resistência e sua contribuição para mudança social e para justiça social. Sujeitos negros se envolveram em pequenas revoluções como experimentações:

Ativistas políticos e radicais negros lutaram contra o ressurgimento do racismo que engolfou a nação e contestaram a cidadania prejudicada e a falta de direitos que definia a

6 Vidas rebeldes, belos experimentos: histórias íntimas de garotas negras desobedientes, mulheres perturbadoras e radicais queer

7 Our translation: For decades I had been obsessed with anonymous figures, and much of my intellectual labor devoted to reconstructing the experience of the unknown and retrieving minor lives from oblivion.

condição negra. As mulheres dos clubes noturnos concentraram sua atenção na situação difícil de meninas e mulheres negras, determinadas a protegê-las, defendê-las, elevá-las e erradicar seus hábitos morais, que eram o legado da escravidão⁸ (Hartman, 2019, p. 31).

Muitas das cenas eloquentemente narradas no livro constituem imagens da vida urbana das negras e negros nos Estados Unidos da América muito antes do Movimento de Harlem Renaissance.⁹ Imagens de mães e filhos em moradias apertadas, mulheres andando em alamedas ouvindo o sotaque Yiddish que torna a língua inglesa em língua desconhecida e os sons redondos de boca aberta da Carolina do Norte e de Virginia se misturando com os sons ásperos urbanos. Os chapéus e as vestimentas usados pelas mulheres negras no domingo, o cheiro dos corpos dançando juntinho num salão, as vozes das presidiárias de Bedford que usaram as próprias vozes para iniciar uma greve contra as torturas que sofriam na prisão e cenas com mulheres negras anarquistas e rebeldes reanimam as vidas silenciadas e registradas em arquivos policiais no livro de Hartman.

Essas mulheres eram aventureiras, desobedientes e inconformadas com o roteiro já prescrito da vida delas. Quotidianamente, elas enfrenta(va)m discriminação racial e de gênero e violência

8 Political activists and black radicals battled against the resurgence of racism that engulfed the nation and contested the impaired citizenship and the rightlessness that defined the Negro condition. Club women focused their attention on the plight of black girls and women, determined to protect, defend, and uplift them and eradicate the immoral habits, which were the legacy of slavery.

9 Harlem Renaissance foi um movimento que surgiu na década de 1920, por professores/as, pesquisadores/as, escritores/as e artistas negros/as nos Estados Unidos, com mais intensidade no bairro do Harlem da cidade de Nova Iorque. Esse movimento renascentista foi uma possibilidade de enfrentamento às construções de preconceitos e estereótipos acerca da população negra. Foi um momento de "auto-escrita", no qual negros e negras utilizaram da literatura, música, pintura e teatro para falarem de si próprios em primeira pessoa, para relatarem seus medos, vitórias, angústias e anseios a partir da perspectiva e subjetividades de quem vivenciava esses sentimentos, e não mais pautado pelo olhar de quem está de fora. Fonte: <https://seer.upf.br/index.php/rhdt/article/view/11096>

policial, mas conseguiam criar espaços onde elas eram valorizadas e muitas vezes a amizade e sororidade que praticavam entre elas se tornava atração sexual e amor para as companheiras da luta contra a opressão e a violência. Eram revoluções íntimas que nunca foram registradas nos arquivos oficiais e por isso são reconstruídas numa epistemologia de história ficção nas narrativas que Hartman tece.

A “DESMANCHA PRAZERES” FEMINISTA E OS “CONCEITOS SUADOS” DA TEORIA FEMINISTA

A rebeldia contra a opressão racial e de gênero transforma as mulheres feministas em *killjoys* ou “desmancha prazeres” (Ahmed, 2017, p. 10) que buscam criar o *nós* da coletividade feminista. Ahmed acredita que o pessoal é teórico ou, em outras palavras, experiências corporificadas podem se tornar a base do conhecimento e construir teoria a partir da descrição do lugar que ocupamos no mundo. Ela inventa o termo *sweaty concepts* ou “conceitos suados” (Ahmed, 2017, p. 13) que são aqueles que emergem da descrição das experiências de um corpo que não se sente em casa no mundo. Para Ahmed, o feminismo é uma reação sensata às injustiças que muitas vezes mulheres experimentam de forma corporificada no mundo que vivem. O feminismo pode ter início no corpo que não se sente à vontade no mundo. Para a feminista australiana de origem paquistanesa, “o feminismo era sobre algo particular não geral, algo relativo não universal” e ela revela:

Eu não entendia que o feminismo era uma forma de desafiar o universal. Não compreendia como questionar o sexismo é uma das formas mais profundas de

interromper o que consideramos dado e, assim, aprender sobre como o dado é dado. A teoria feminista me ensinou que o universal é o que precisa ser explodido. A teoria feminista me ensinou que a realidade geralmente é apenas a explicação cansada de outra pessoa¹⁰ (Ahmed, 2017, p. 20).

Esta postura desafiadora que busca expor o problema de sexismo e racismo torna a figura feminista questionadora em problema. Viver uma vida feminista é de alguma forma “não estar devidamente sintonizado com os requisitos de um sistema social” (Ahmed, 2017, p. 56). Apontando o que te parece errado dentro da sociedade te torna em uma “desmancha prazeres” e em um problema.

A experiência de ser feminista é muitas vezes uma experiência de estar fora de sintonia com os outros. A nota ouvida como desafinada não é apenas a nota que é ouvida com mais nitidez, mas a nota que estraga toda a afinação. Claro que soa negativo: estragar alguma coisa. Somos ouvidas como negativas: estragando algo; jantares, bem como fotografias¹¹ (Ahmed, 2017, p. 40).

A “desmancha prazeres” feminista é a voz dissonante nos jantares de família e a figura transgressiva nas fotografias da família. Reconhecer e identificar o sexismo e o racismo não é automático e o processo de tornar-se feminista não é um caminho suave. O corpo que não se conforma às normas e o reconhecimento do sexismo e do racismo geram “conceitos suados”, conceitos que nascem do esforço de transformar as instituições através do questionamento da vida como ela é.

10 I did not understand that feminism was a way of challenging the universal. I did not appreciate how questioning sexism is one of the most profound ways of disrupting what we take to be given and thus learning about how the given is given. Feminist theory taught me that the universal is what needs to be exploded. Feminist theory taught me that reality is usually just someone else's tired explanation.

11 The experience of being feminist is often an experience of being out of tune with others. The note heard as out of tune is not only the note that is heard most sharply but the note that ruins the whole tune. Of course it sounds negative: to ruin something. We are heard as negative: ruining something; dinners, as well as photographs

TEORIA SOCIAL CRÍTICA: CONCEITUANDO A EXPERIÊNCIA CORPORIFICADA

Patricia Hill Collins, professora universitária de sociologia e a primeira presidenta negra do Conselho da Associação Americana de Sociologia, revela que

o legado de luta das estadunidenses negras sugere que seus conhecimentos de resistência e coletivamente compartilhados existem há muito tempo. Essa sabedoria coletiva, por sua vez, tem motivado as mulheres negras estadunidenses a desenvolver um conhecimento mais especializado, a saber, o pensamento feminista negro como teoria social crítica¹² (Collins, 2019, p. 47).

Esses saberes e conhecimentos contribuíram para a sobrevivência das mulheres negras durante a escravidão e, depois da abolição, nas lutas contra a segregação racial, o preconceito e o racismo. Os conhecimentos que emergem dos corpos negros femininos atribuem valor tanto às experiências vividas e corporificadas dessas mulheres marginalizadas quanto aos saberes que delas se originam. Portanto, neste contexto de insurgência e legitimação dos saberes do Sul Global, “a definição de quem tem legitimidade para realizar trabalho intelectual está sendo politicamente contestada” (Collins, 2019, p. 53).

Uma das importantes contribuições do pensamento feminista negro da Collins, são as “imagens de controle” (Collins, 2019, p. 140) da mulher negra que surgem a partir da objetificação dela e a supressão de sua voz pelos grupos dominantes. Essas imagens de controle, a saber: 1. a mammy – “a serviçal fiel e obediente” (Collins,

12 the legacy of struggle among U.S. Black women suggests that a collectively shared, Black women's oppositional knowledge has long existed. This collective wisdom in turn has spurred U.S. Black women to generate a more specialized knowledge, namely, Black feminist thought as critical social theory (COLLINS, 2000, p. 12).

2019, p. 140) cuidadora das crianças brancas, 2. a matriarca – a figura materna nas famílias negras considerada excessivamente agressiva e não feminina, 3. a mãe dependente do Estado – “mulheres negras pobres da classe trabalhadora que fazem uso dos benefícios sociais a que têm direito por lei” (Collins, 2019, p. 149) e 4. a jezebel – a prostituta ou a hoochie – “uma mulher cujo apetite sexual é, na melhor das hipóteses, inadequado e, na pior, insaciável” (Collins, 2019, p. 157), são estereótipos que visam perpetuar a opressão da mulher negra.

Para Collins (2019), o problema é a aceitação dessas imagens de controle pelos afro-americanos e o não questionamento das interpretações oficiais da realidade social. Sem dúvida, “muitas das imagens de controle aplicadas às afro-americanas são, na realidade, representações distorcidas de aspectos de nosso comportamento que ameaçam os arranjos de poder existentes” (p. 206), Collins (2019) demonstra. A busca da própria voz e a jornada em direção a conquista do poder de autodefinição proporciona às mulheres negras “autodefinições mais profundas e mais significativas” (p. 205) do que as imagens de controle impostas a elas.

Essa expressão particular da jornada para a autodefinição coloca em xeque as imagens de controle externamente definidas das afro-americanas. A substituição de imagens negativas por imagens positivas pode ser igualmente problemática caso a função dos estereótipos como imagens de controle não seja reconhecido (Collins, 2019, p. 205).

Ao abordar a questão das imagens de controle, Collins critica a simples substituição de imagens negativas por imagens positivas quando não há reconhecimento da função dos estereótipos como mecanismos de controle. Ao promover somente imagens positivas, ignoram-se as complexidades das experiências dos diferentes corpos e de suas identidades únicas e criam-se expectativas que acabam limitando a atuação destas mulheres a expectativas e padrões irreais e restritivos.

PENSAMENTO FEMINISTA NEGRO E EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA: TEORIZANDO EXPERIÊNCIAS CORPORIFICADAS NA SALA DE AULA

Os conceitos levantados nas escritas lidas e pesquisadas com as/os alunas/os que participaram dos cursos de extensão surgem a partir de uma crítica ao conhecimento supostamente universal e positivista que a universidade historicamente produz e divulga. As leituras ensinam que qualquer teoria tem alguma base biográfica, que não é individual, mas surge de nossas histórias coletivas, e motiva a pesquisa. As experiências vividas pelas mulheres negras apontam a pluriversidade (Santos, 2011) de corpos e saberes dentro do movimento feminista e apresentam lutas e processos de empoderamento outros daqueles das mulheres brancas.

Foi interessante observar o engajamento das/os participantes dos cursos com a temática proposta para discussões e o resgate de histórias e experiências vividas pelos corpos que fizeram parte das discussões. Duas das participantes contaram vivências de identificar, interrogar e interromper (Menezes de Souza, 2019) casos de sexismo sistêmico e cotidiano a partir de mecanismos institucionais como o Disque Denúncia da Violência Contra a Mulher.¹³ Conseguimos criar entre as participantes dos cursos essa sororidade e comunhão amorosa da hooks (2001), criar um espaço de discussão onde as teorias do feminismo negro ressuscitam memórias vividas de sexismo e racismo agora interpretadas de forma de identificar as opressões e agressões, a partir de uma conscientização crítica que permite interrogar os estereótipos e criar estratégias

13

<https://www.saopaulo.sp.leg.br/mulheres/legislacao/disque-denuncia/>

para interromper as injustiças e o sofrimento causado aos corpos que não se conformam com a vida como ela é e reivindicam justiça social e igualdade de oportunidades nas sociedades racistas e sexistas que habitam.

REFERÊNCIAS

AHMED, S. **Living a feminist life**. Durham: Duke University Press, 2017.

COLLINS, P. H. **Black Feminist Thought**: Knowledge, Consciousness and the Politics of Empowerment. New York: Routledge, 2000.

COLLINS, P. H. **Pensamento Feminista Negro**: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. Tradução Jamille Pinheiro Dias. São Paulo: Boitempo, 2019.

DUBOC, A. P. M. Letramento crítico nas brechas da sala de línguas estrangeiras. **Letramentos em terra de Paulo Freire**. TAKAKI, N.; MACIEL, R. (Org.). Campinas: Pontes, 2014.

GROSFUGUEL, R. The epistemic decolonial turn: Beyond political-economy paradigms. **Cultural Studies**, 21, 2007, p. 211–23.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HARTMAN, S. V. **Wayward lives, beautiful experiments**: intimate histories of riotous black girls, troublesome women, and queer radicals. New York: W. W. Norton & Company, 2019.

hooks, bell. **All about love**: new visions. New York: Harper Perennial, 2001.

hooks, bell. **Feminism is for everybody**: passionate politics. Cambridge, MA: South End Press, 2000.

hooks, bell. **Feminismo é para todo mundo**: políticas arrebatadoras. Tradução Ana Luiza Libânio. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

JORDÃO, C.; MARTINEZ, J.; & DINIZ DE FIGUEIREDO, E. H. Narratives of the invisible: Racism and anti-racism in the Global South. In: FRIEDRICH, P. (Org.), **The anti-racist linguist: A book of readings**. Tonawanda: Multilingual Matters, 2023. Available at <https://www.multilingual-matters.com/page/detail/The-AntiRacism-Linguist/?k=9781800412842KILOMBA>, G. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Tradução Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MENEZES DE SOUZA, L.M. T; FIGUEIREDO, E.; MARTINEZ, J. "Eu só posso me responsabilizar pelas minhas leituras, não pelas teorias que eu cito": entrevista com Lynn Mario Trindade Menezes de Souza (USP) "I can only be responsible for my own readings, not for the theories I quote": interview with Lynn Mario Trindade Menezes de Souza (USP). **Revista X**, Curitiba, v. 14, p. 5-21, 2019.

PIRES, P. N. Os sentidos pós-abissais de comunidade na tradução de Comunidade: uma comunhão amorosa, de bell hooks. **Migulim – Revista Eletrônica do Netlli, Crato**, v. 10, n. 3, p. 1315-1326, set.-out. 2021.

PIRES, P. N. **Os sentidos pós-abissais de comunidade na tradução de Comunidade: uma comunhão amorosa, de bell hooks**; 2021; Trabalho de Conclusão de Curso; (Graduação em Abi - Letras - Português - Inglês) - Universidade Federal de São Paulo; Orientador: Souzana Mizan

SANTOS, B. S. **Beyond Abyssal Thinking**: from global lines to ecologies of knowledges. *Review*, XXX-1, 2007.

SANTOS, B. S. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, B. S. **O fim do império cognitivo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

WA THIONG'O, N. **Decolonising the mind**: The politics of language in African literature. Nairobi, Kenya: East African Publishers, 1992.

9

Fabrício T. P. Ono (UFMS)

FORMAR PROFESSORES DE LÍNGUAS PARA O FUTURO COM NOSTALGIA E RE-EXISTÊNCIA

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-503-9.9



ChatCPGT- imagem gerada por I.A.

*Se excitado, você entra em uma armadilha.
Se se opuser, espere pela queda.
Samadhi do Espelho Precioso*

(Hôkyôzanmai)

Há algumas décadas, já era possível prever a penetração das tecnologias da informação e comunicação nas porosidades das diversas camadas que constituem o tecido social, cultural, econômico e assim por diante. Pelas minhas memórias, recordo que tivemos uma profusão de cursos de *MS DOS*, *Windows*, fascínio pelos disquetes e logo em seguida os *CD Roms*. Na sequência, começamos a nos deparar com computadores nas universidades e nas *lan houses* – quando a economia ainda não favorecia a aquisição de um equipamento para se ter em casa. Eu me lembro que o primeiro computador desktop que tivemos foi por volta de 1998; era um equipamento montado quase que artesanalmente por algum especialista e vendido em várias prestações.

Naquele tempo, aparentemente, parecia que teríamos recursos mais refinados para executar uma série de atividades nas nossas vidas cotidianas e eu sentia uma sensação de deslumbramento sobre o que estaria por vir: as minhas referências de futuro e tecnologia foram estimuladas pelo desenho animado *Os Jetsons*, em episódios nos quais a vida parecia fluir com harmonia e a tecnologia garantia um papel fundamental para o cotidiano daquela família. E logo, nossas vidas foram inundadas por diversos apetrechos tecnológicos, um pouco diferente daquilo que eu via no desenho animado.

Por isso, neste escrito, reforço o que disse anteriormente sobre o deslumbramento e o fascínio ocasionado por tantas ferramentas (Ono, 2025) que permitem “economizar tempo”, “facilitar as interações”, “impulsionar a educação”, “aumentar as chances de relacionamentos amorosos” e, também, “pensar por nós”, criando

zonas de perigo (voçorocas digitais) e deixando o ser humano à mercê das mãos invisíveis que comandam, gerenciam e estabelecem os padrões de uso e alcance dos “aparatos” digitais em nossas vidas, alimentando nossa inércia e, como diz Haraway (2019) em seu manifesto sobre feminismo, identidades e tecnologias, ao problematizar da seguinte forma:

As máquinas do final do século XX tornaram completamente ambígua a diferença entre o natural e o artificial, entre a mente e o corpo, entre aquilo que se autocria e aquilo que é externamente criado, podendo-se dizer o mesmo de muitas outras distinções que se costumavam aplicar aos organismos e às máquinas. Nossas máquinas são perturbadoramente vivas e nós mesmos assustadoramente inertes (Haraway, 2019, p. 37).

Entendo que não é possível prever o que viveremos nas próximas décadas em qualquer campo de nossas vidas, do mesmo modo que ter uma “bola de cristal”, que nos desse previsões corretas sobre o futuro, exigiria outras ontoepistemologias para que nossas vidas não se tornassem mecânicas e previsíveis para além da certeza da morte. Partindo deste argumento, ancoo as elucubrações, a seguir, em fragmentos de nossas relações com a ferramentas digitais e, em seguida, problematizo a pedagogia dos multiletramentos e finalizo com reflexões sobre ser formador de professores de línguas na contemporaneidade. Neste texto, apresento elucubrações fragmentadas, decorrentes de pulsações e reflexões, não me delongando ou elaborando com mais profundidade cada uma delas e, também, sem me preocupar com demasiada sofisticação intelectual. As seções a seguir são pequenos ensaios acadêmicos e configuram uma forma de compartilhar o meu incômodo como formador de professores para o futuro, criando aberturas e rupturas para outras problematizações e diálogos na área de educação linguística.

NOTAS SOBRE A CONTEMPORANEIDADE

Para justificar os pensamentos que procuro discutir neste texto, é patente retomar algumas reflexões sobre a contemporaneidade ao dialogar com os leitores e esclarecer de onde parto na construção das minhas ideias. Dito isso, esclareço que são movimentos oriundos dos incômodos que assombram meus pensamentos e provocam, além de reflexões, implicações até nos meus músculos. Entendo o incômodo a partir das provocações do pensamento político de Žižek (2016), no qual há um inegável desmoronamento da sociedade atual, como dos seus indivíduos; compreendo, assim, um movimento desestruturante advindo não apenas da minha racionalidade. Outrossim, reforço minha justificativa, acerca do incômodo, nos pensamentos de Agamben sobre o ser contemporâneo, salientando o que está além do arbítrio:

o contemporâneo não é apenas aquele que, percebendo o escuro do presente, nele apreende a resoluta luz; é também aquele que, dividindo e interpolando o tempo, está à altura de transformá-lo e de colocá-lo em relação com outros tempos, de nele ler de modo inédito a história, de “citá-la” segundo uma necessidade que não provém de maneira nenhuma do seu arbítrio, mas de uma exigência à qual ele não pode responder. É **como se aquela invisível luz, que é o escuro do presente, projetasse a sua sombra sobre o passado, e este, tocado por esse fecho de sombra, adquirisse a capacidade de responder às trevas** (Agamben, p. 73, grifo do autor).

Diante das provocações de Agamben, parece inevitável responder às trevas quando colocamos em xeque o passado, a instantaneidade do presente e as movimentações e fluxos do devir. Tais pensamentos reverberam e se confluem com a necessidade de repensarmos nossas relações com as tecnologias, desde suas

formas analógicas até seus formatos digitais. Analógicas, conforme Azoulay (2024), em sua proposta de rever o imperialismo, pautada no argumento de que as histórias foram recortadas pelos obturadores das câmeras fotográficas (analógicas) e em um outro momento acabaram reproduzindo/reforçando apenas aquilo que era favorável ou de interesse para os “dominantes”. E, no que tange à digitalidade e internet, me ancoro nos pensamentos de Bridle (2019), alertando sobre os sistemas complexos que começaram a penetrar nossas vidas por meio de tempestades incessantes de informação e o poder dos algoritmos, exigindo que pensemos em alternativas para promover situações e soluções mais robustas em favor de um olhar desconfiado sobre as tecnologias digitais, ou seja, pensar as limitações e os perigos iminentes do encantamento gerado pelas possibilidades das ferramentas digitais e da ubiquidade.

Bridle, em 2018, já tinha se debruçado sobre questionar, problematizar, criticar e pontuar sobre os perigos das redes fomentadas pela digitalidade e internet: a “rede deu expressão aos ideais mais abjetos e mais altivos, conteve e alvorçou os desejos mais mundanos e mais radicais, e praticamente nada disso foi previsto por seus progenitores” (pensamento que relaciono com a pedagogia dos multiteramentos mais adiante neste texto).

Nesta seção, optei por trazer um pouco das referências nas quais me ancoro para discutir o futuro, com o fim de fortalecer o debate na área de formação de professores, aquilo que vem antes da especialidade da formação, mas é parte dela, aquilo que não é apenas focado na competência específica do futuro profissional, mas está nela, aquilo que é parte da práxis, mas muitas vezes não é explícito diante da fragmentação dos saberes (Morin, 2004), eventos que antecedem o saber, o ser e o estar no mundo e com o mundo, como propôs Freire (1987) na Pedagogia do Oprimido. Assim, para materializar o fluxo dos meus pensamentos, sem me delongar com as discussões sobre a contemporaneidade apresentadas e para marcar

meu lócus de enunciação, parto para questões mais pragmáticas, e discuto sobre o cotidiano e o que denomino como *voçorocas digitais*.¹

VOÇOROCAS DIGITAIS

Pensar a contemporaneidade é também pensar nas voçorocas digitais, consequentes das inúmeras ferramentas que passaram a constituir nossas vidas, nossos hábitos, nossas interações, nossas relações, nossas aprendizagens e assim por diante. Se geologicamente as voçorocas são crateras ocasionadas pelas chuvas ou enxurradas, podemos pensar um viver na contemporaneidade cheio de “buracos” consequentes da digitalidade e velocidade de troca de informações ou desinformações proporcionadas pelas ferramentas digitais e a internet. Hoje, no início de 2025, enquanto escrevo este texto, os efeitos danosos das tecnologias começaram a acionar os alarmes de alerta, seja na necessidade (ou não) da proibição de smartphones nas escolas (Fig. 1), do uso ético de ferramentas de Inteligência Artificial, dos efeitos colaterais, na saúde física e mental, do uso exacerbado de computadores (Fig. 2) e assim por diante. Discussões sobre o assunto já são recorrentes nos diversos campos da educação e, infelizmente, dada a configuração fragmentada dos saberes e áreas de estudos/pesquisa (Morin, 2004), pouco se observa equipes multi ou transdisciplinares em ação, tornando a confluência dos saberes (Bispo dos Santos) mais complexa e arrevesada, o que desfavorece o fortalecimento e a robustez das investigações para pensarmos as imprevisibilidades do futuro. Por exemplo: pesquisas realizadas com profissionais das tecnologias (engenharia de software, engenharia da computação etc.), profissionais da saúde

1 Voçoras são fenômenos geológicos recorrentes na cidade Buriticupu, Maranhão, que têm “estampado manchetes” de canais de notícias nos últimos anos dada a agressividade e dimensão das ocorrências, colocando em risco todo um município.

e profissionais das letras, pedagogia, geografia, sociologia e antropologia reunidos em um único projeto.

Figura 1 – Lei de restrição de uso de celulares nas escolas



Fonte: Captura de tela feita pelo autor.

Figura 2 - Manchete sobre o uso excessivo do celular



Fonte: Captura de tela feita pelo autor.

Tenho para mim que estamos pensando errado, pensando com ingenuidade ou pensando sem potências. Pode ser que minha pressuposição esteja limitada às minhas buscas, leituras e aquilo que tive acesso até agora quando me refiro a pesquisas realizadas por pesquisadores de diversas áreas. Assim, ratifico que é uma percepção individual. No entanto, essa provocação alinha-se a outro fenômeno recorrente e aparente no cotidiano brasileiro, i.e., se antes nossos jovens tinham o sonho de se tornarem advogados, engenheiros, médicos ou esportistas, na contemporaneidade o desejo alimentado pelas redes sociais aumenta a vontade de se tornarem

influenciadores digitais, como observável pelos estudos publicados em diversos veículos de comunicação (Figs. 3 e 4).

Figura 3 - Liderança mundial em números de influenciadores



Fonte: Captura de tela feita pelo autor.

Figura 4 - Ranking de influenciadores



Fonte: Captura de tela feita pelo autor.

Neste sentido, Ferraz e Ono (2023), ao se valerem dos pensamentos de Deleuze e Guattari discutem a formação de professores em tempos de influenciadores digitais e apontam que:

A proeminência do papel e alcance dos “influenciadores” digitais compõem parte de um “exército” que se configura como uma força armada de um neoliberalismo nutrido pelo acesso aos aparatos eletrônicos e ferramentas digitais, as quais, embora disponíveis para a uma parte da população, funcionam de acordo com os interesses do poder e do capital (Ferraz e Ono, 2023, p. 78).

A batalha nos estudos da educação linguística vai além do desejo “materializado” em forma de influência digital, pois há muito mais perigo naquilo que está aí (ou virá a estar aqui) revestido de outras armaduras, seja pela venda da íris (Fig. 5) ou da falácia das casas de apostas digitais, que têm dizimado famílias e levado muitos indivíduos ao superendividamento ou seriamente diagnosticados com problemas de saúde mental. No entanto, temos uma “ogiva nuclear” se espalhando rapidamente nas nossas sociedades ditas “informatizadas” ou “tecnológicas”:

As ferramentas de Inteligência Artificial (IA) estão tomando força a cada segundo que se passa, seja pela “sua” capacidade opulenta de penetrar nas diversas camadas que constituem uma sociedade ou pela guerra de “soft power” e de mercado entre nações, como foi o caso da Deepseek no início de 2025, conforme relatou Fábio Matos, em uma matéria no portal de notícia Metropolis: “A explosão do DeepSeek desafiou a lógica até então estabelecida nos mercados, de que a IA fomentaria a demanda por uma grande cadeia de suprimentos, de fabricantes de chips a data centers” (Matos, 2025, online).

Para além das disputas mercadológicas, as preocupações em torno das ferramentas de inteligência artificial incluem diversas questões no campo da educação linguística, tais como: autoria, criatividade, dominação de saberes, identidades, comportamento e ética. Sobre autoria, para além do plágio presente nas sociedades “analógicas” os riscos são ainda maiores e, embora, haja diversos softwares para identificação de plágio e uso de inteligência artificial,

o acesso as ferramentas mais precisas ainda são pagos e, muitas vezes, dependem do interesse institucional ou até mesmo individual para a aquisição. Quanto à criatividade, é possível notar uma tentativa de homogeneização ocasionada pelas redes sociais ou fácil acesso à informação, pasteurizando modos de pensar e agir sob a cortina de que estamos sendo criativos, como também mencionaram Ferraz e Ono (2023) sobre a produção pela reprodução nas redes sociais, e.g., por meio de *trends* ou cópias reformuladas de conteúdo (plágio), como o caso da influenciadora de moda de luxo, Malu Borges.²

Analogamente, esses fenômenos ocorrem nos processos formativos, seja por meio de plágio ou uso da inteligência artificial. Proponho, a partir dessas proporcionadas pelas ferramentas digitais e “atacando” suas limitações e engrenagens, não como forma de aniquilá-las, mas como movimento para incomodá-las ou avariá-las como pequenos pedregulhos capazes de perturbar as grandes engrenagens dos algoritmos e o poder das mãos invisíveis dos neoliberalismos.

Figura 5 - Notícia sobre escaneamento de íris

Empresa continua a pagar para escanear íris em SP; parte do olho é ferramenta mais precisa que impressão digital

A Agência Nacional de Proteção de Dados determinou que a empresa pare de pagar as pessoas que escanearem a íris. Nos últimos meses, meio milhão de brasileiros venderam essa informação em São Paulo.

Por **Jornal Nacional**

28/01/2025 21h43 · Atualizado há uma semana

Fonte: Captura de tela feita pelo autor.

2

Se você tiver curiosidade em saber sobre o caso, é só acessar o link do vídeo <https://www.youtube.com/watch?v=VSQikCwnL3c>.

Analogamente, esses fenômenos ocorrem nos processos formativos, seja por meio de plágio ou uso da inteligência artificial, configurados por uma certa passividade caracterizada pela Geração Z. Proponho, - nesta esteira de pensamento, a partir dessas ontoepistemologias proporcionadas pelas ferramentas digitais e “atacando” suas limitações a potencialidade dos estudos da linguagem e formação de professores para o futuro–, um ato político coletivo, colaborativo que coloque os holofotes sobre essas áreas, conforme a discussão a seguir.

DA PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS ÀS RUÍNAS DA CONTEMPORANEIDADE: NOMOFOBIA E BEM VIVER

O manifesto do *The New London Group* em 1996 teve um grande impacto e alcance nos estudos da linguagem em diversos cantos do mundo, seja pela perspicácia em imaginar o futuro ou “prever” o uso de tecnologias digitais em nossas práticas educacionais. Porém, percebo que há ainda um uso deslumbrado de tais pressupostos teóricos, um uso cujas consequências estão latejando em todas as camadas de nossas sociedades, conforme debatido anteriormente neste texto e em outros trabalhos (Ono, 2025), assim como assevera Bridle:

Muitas vezes as novas tecnologias são apresentadas como se fossem inerentemente emancipatórias, mas isso é em si mesmo um exemplo do pensamento computacional, do qual somos culpados. Aqueles entre nós que fomos os primeiros usuários e apoiadores das novas tecnologias, que tivemos a experiência de seus diversos prazeres e que nos beneficiamos das oportunidades, e portanto defendemos, quase sempre por ingenuidade, sua realização mais ampla, não corremos menos risco diante de seu emprego acrítico (p. 10).

Concordo com o pensamento de Leander e Boldt (2023, p. 23) quando afirmam que: “reconhecemos a nossa dívida profissional e intelectual para com “Uma Pedagogia de Multiletramentos” e reconhecem que o New London Group não tinha controle sobre o muitas maneiras pelas quais seu trabalho foi usado”³, pautados pelo argumento sobre a fragilidade constituinte da proposta realizada pelos *New London Group*, erguida sobre pilares de possível uso da racionalidade e uma lógica tipográfica, deixando de lado o movimento e a indeterminação na busca por uma domesticação das possibilidades apresentadas pelas tecnologias digitais quando pensamentos em letramentos.

A impressão que tenho que é a de que as tecnologias digitais nos deixam cada dia mais individualistas ou menos desejosos de encontros e experiências presenciais. Então, volto à questão da identificação ideológica, salientando que, para mim, deve transbordar as margens/limites, para que assim a identificação não se reduza à mera fantasia, mas impulse ações mais desestabilizadoras. Ter acesso a ferramentas digitais, redes sociais e aplicativos é apenas uma das armadilhas neoliberais em busca do domínio ontoepistemológico das gerações atuais e futuras, propagadas e transformadas em ferramentas úteis. Na próxima seção, faço uma confissão de uma experiência recente e uma breve discussão sobre a IA.

ALGO NOVO DE NOVO: ÉTICA E INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

Nas voçorocas digitais residem também os dilemas éticos do uso da inteligência artificial, que vão de uma simples receita culinária autoral até a possibilidade de avaliarmos trabalhos de alunos

3

we acknowledge our own professional and intellectual debt to “A Pedagogy of Multiliteracies” and recognize that the New London Group had no control over the many ways their work has been used,

fazendo uso de ferramentas. Preciso dizer que nunca havia pensado na chance de fazer upload de trabalhos para que a IA pudesse “dar notas”. Há alguns dias, antes de começar a escrever este texto, participei de um evento no qual foi mencionado este fato e acabei me assustando, pois isso desumaniza e enfraquece todo o trabalho de formação docente, levantando questões que vão desde a padronização de algoritmos (excluindo a diversidade de pensamentos e autoria, por exemplo) até à impessoalidade das relações entre formador e licenciandos, como aponta o Center for Innovative Teaching and Learning da Northern Illinois University (online):

Os desafios éticos da avaliação assistida por IA são mais profundos do que meras preocupações de eficiência: o preconceito algorítmico pode prejudicar os alunos com diferentes estilos de escrita ou expressões culturais, enquanto as questões de privacidade e armazenamento de dados são importantes para as instituições que recolhem os trabalhos dos alunos. Embora os alunos mereçam saber se a IA está envolvida na avaliação do seu trabalho e como estes sistemas funcionam, precisamos de caminhar numa linha tênue – a confiança excessiva nos critérios de avaliação da IA em qualquer fase do processo de feedback pode levar os alunos a concentrarem-se em agradar o algoritmo em vez de desenvolverem uma compreensão genuína. Talvez uma das consequências mais preocupantes possa ser a potencial corrosão da relação aluno-instrutor se o feedback pessoal e matizado que poderia motivar e envolver os alunos for substituído por respostas padronizadas de IA.⁴

4

The ethical challenges of AI-assisted grading run deeper than mere efficiency concerns: algorithmic bias could disadvantage students with different writing styles or cultural expressions, while questions of data privacy and storage loom large for institutions collecting student work. While students deserve to know whether AI is involved in grading their work and how these systems operate, we need to walk a fine line—overreliance on AI evaluation criteria at any stage in the feedback process could lead students to focus on pleasing the algorithm rather than developing genuine understanding. Perhaps one of the most concerning consequences could be the potential corrosion of the student-instructor relationship if the nuanced, personal feedback that could motivate and engage students is replaced by boilerplate AI responses. <https://citl.news.niu.edu/2024/10/29/the-digital-red-pen-efficiency-ethics-and-ai-assisted-grading/#:~:text=Ethical%20considerations,for%20institutions%20collecting%20student%20work>.

Em 2025, ainda não vi um movimento robusto que buscasse construir orientações em nível institucional e/ou nacional sobre o assunto no Brasil. Percebo uma preocupação em lidar com o novo, com o que está disponível, mas não em “meter o bedelho” com ousadia, estratégia e planejamento daqueles que deveriam ser os guardiões da(s) linguagem(ns). Há, para mim, uma demasiada movimentação um tanto ingênua, conformista e ratificadora dos ideais utilitaristas das ferramentas digitais (neoliberais), que até mesmo divergem de discursos em prol de Letramentos Críticos, Decolonialidade e Sustentabilidade.

Cope, Kalantzis e Zapata (2025) propõem sugestões de novas pedagogias para lidarmos com as IAs generativas, mas que, a meu ver, são frágeis, pois não estimulam compreensões sobre a constituição das ontoepistemologias minadas por tecnologias e ferramentas digitais como armamento bélico de um projeto neoliberal de poder e dominação na contemporaneidade. Diferentemente dos autores, não acredito na proposição de outras ou novas pedagogias, mas revisões, análises e reflexões que partam da(s) subjetividade(s) do professor e confluam para práxis mais disruptivas das engrenagens e aparatos tecnológicos. Os especialistas, estudiosos ou propagadores de ideias estabilizadas por discussões sobre os Letramentos (multi, críticos etc) precisam se engajar de modo mais coletivo, colaborativo e robusto para além das superfícies ou daquilo que é facilmente visível, por meio de ações que só podem se fortalecer com diálogos e parcerias mais expansivas e que transbordem as limitações das áreas do conhecimento. Acredito que precisamos agir de modos mais contundentes, menos “nichados”, sem o intuito de mudar o que está acontecendo ou propor sempre algo novo para novo por meio de ações que ultrapassem o descompasso temporal entre inovação tecnológica e estudos da(s) linguagem(ns) no cenário brasileiro.

Nós, os especialistas e estudiosos da(s) linguagem(ns) já nos organizamos colaborativamente para encabeçar um movimento de discussão sobre a ética de uso das IAs com o fim de provocar políticas institucionais e governamentais para a educação? Se sim, eu

não tomei conhecimento até a finalização deste texto em meados de maio de 2025 e deixo aqui minha provocação. Se não, quais grupos irão liderar tal movimento a “mando” de quem? Estamos exercitando nossas agências? Embora essas provocações possam estar limitadas ao que eu conheço e, também, desconheço, elas fazem sentido para mim neste momento e, por isso, sigo adiante neste diálogo/debate, retomando memórias esquecidas (propositalmente ou não) em minha autocrítica e as ainda “rasas” reflexões a seguir.

O FORMADOR DE PROFESSORES: NOSTALGIA

*Criar meu web site
Fazer minha homepage
Com quantos gigabytes
Se faz uma jangada e um barco que veleje
Criar meu web site
Fazer minha homepage
Com quantos gigabytes
Se faz uma jangada e um barco que veleje
Que veleje nesse info-mar
Que aproveite a vazante da info-maré*

Gilberto Gil

Conforme confessei anteriormente neste texto, já houve um tempo em que cantarolava com alegria os versos de Gilberto Gil, - assim como já citei este trecho de sua canção -, deslumbrado com a ideia de que os gigabytes iriam facilitar minha vida em suas diversas camadas. Hoje, minhas preocupações e desejos pulsam pela necessidade em conseguir, se possível, me desvincular do máximo dos *gadgets*, abrindo possibilidades para sentir e me inspirar como nos tempos que eu frequentava bibliotecas, usava orelhões com ficha (telefones públicos),

ficava esperando tocar uma música no rádio para que eu pudesse gravar em uma fita K7, visitava bancas de revista para ver as capas e folhear aquilo que não podia comprar. Um tempo que me exigia usar e explorar minha criatividade, olhar e escuta atentos e fazer deliciosos malabarismos para ser e estar no e com o mundo, onde a imaginação era menos influenciada e atacada pelos algoritmos - seria nostalgia?

Reconheço que um dia fui fascinado pelas tecnologias e as possibilidades apontadas pelos estudiosos dos multiletramentos, sem me preocupar com as limitações e consequências que estavam por vir, que ameaçam e minam o bem viver e um viver e exigem uma responsabilidade ética intergeracional e reconhecimento de que não estaremos mais aqui no futuro, mas precisamos nos preocupar com ele, baseado nos pensamentos de Chakrabarty (2025) sobre o global e o planetário em tempos de crise climática.

Dentro dessas limitações, engessamentos ou “dominação” das IAs, assim como das outras diversas ferramentas, *gadgets*, aplicativos, dispositivos etc., entendo que a proposta de estudos que busquem enfatizar a subjetividade, o movimento decolonial e a perspectiva de “trazer o corpo de volta” (Souza e Duboc, 2021), repensem a nossa relação com a terra e possam contribuir para movimentos de reexistências em prol de uma educação linguística e práxis agueridas e mais conectadas com o compasso do desenvolvimento das sociedades, para que com pujança possamos, pelo menos, fazer uma força contrária ao poder das Big Techs e o projeto neoliberal de colonização digital (Faustino e Lippold, 2023).

FICAR COM O PROBLEMA?

Obviamente, considerando o que discuti neste texto, a resposta negativa para essa pergunta só seria possível se desligássemos todos os servidores de dados mundiais ou os interruptores que

levam energia para as nossas cidades e retomássemos um bem viver nostálgico, sem a comodidade proporcionada pelas diversas tecnologias e, principalmente, as tecnologias digitais e a internet. Por isso, recorro a Haraway (2023, p. 35), quando a autora propõe que temos que ficar com o problema e necessitamos “estabelecer conexões, construir parcerias e encontrar soluções de forma colaborativa e criativa” sem negá-los. Para mim, esses pensamentos requerem uma revisão crítica mais profunda nas construções de sentidos, calcadas e recalçadas no (meu) incômodo de que interpretações mais adequadas à potencialidade das proposições exigem um deslocamento na relação sujeito/objeto, negando a negação, ao mesmo tempo que me permito um outro movimento ontoepistemológico.

Dessa forma, é também um exercício subjetivo abarcado pela clivagem infiel e representa um desejo de partir das consequências nocivas. Talvez, a epígrafe do debate que procurei travar neste texto só comece a fazer sentido agora, no qual é possível identificar a armadilha, mas já não há mais tempo para se opor. E, por fim, deixo o seguinte questionamento para amplificar os debates, diálogos e inquietações: Quais os caminhos podemos percorrer na formação de professores para o futuro, atravessados pela educação linguística crítica, que podem potencializar práxis mais conectadas com o que virá? Será que não precisamos rever e (des)organizar os cursos de licenciatura para além da revisão de disciplinas ofertadas? Os modelos estabelecidos e “canonizados” de formação inicial de professores dão e darão conta de formar professores para o futuro? Não formamos professores para o que já está dado, mas para o que está por vir - a nostalgia dos professores do futuro será diferente daquela que registei neste texto.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G.. “O que é o Contemporâneo?” *In: O que é o Contemporâneo?* e outros ensaios; tradutor Vinícius Nicastro Honesko. — Chapecó, SC: Argos, 2009.

AZOULAY, A. A. **História potencial: Desaprender o imperialismo**. São Paulo: Ubu Editora, 2024.

BRIDLE, J. **A Nova Idade das Trevas: A Tecnologia e o Fim do Futuro**. Todavia, 2019.

CHAKRABARTY, D. **O global e o planetário: a história na era da crise climática**. UBU, 2025.

COPE, B.; KALANTIZIS, M.; ZAPATA, G. **Language Learning after Generative AI**. In: Zapata, Gabriela C., ed. *Generative AI Technologies, Multiliteracies, and Language Education*, London: Routledge, 2025.

FAUSTINO, D.; LIPPOLD, W. **Colonialismo digital: por uma crítica hacker-fanoniana**. Boitempo Editorial, 2023.

FERRAZ, D. M. Ilo; ONO, F. T. P. **Discursos, Letramentos e Formação com Professores em tempos de Influenciadores Digitais**. In: TOMAZI, M. M.; SESSA, . (Org.). *Discursos Contemporâneos: Saúde, Educação, Política E Interseccionalidades*. 01ed. Campinas: Pontes, 2023, v. 01, p. 61-84.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HARAWAY, D. **Ficar com o problema: fazer parentes no Chthluceno**. N1 Edições, 2023.

HARAWAY, D. Manifesto ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. In: HOLLANDA, H. B. (Org.). **Pensamento feminista: conceitos fundamentais** Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 157-210

MATOS, F. **DeepSeek foi “1º choque de realidade” no mercado de IA, diz professor**. Metrópolis, 2025. Disponível online: <https://www.metropoles.com/negocios/deepseek-foi-1o-choque-de-realidade-para-ia-diz-professor-do-insper>. Acesso em 13/05/2025.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004

ONO, . T. P. **Reviver o passado, sentir o presente e imaginar o futuro: desangulamentos autoetnográficos**. 2025 (prelo)

SOUZA, L. M. T. M. de; DUBOC, A. P. M. **De-universalizing the decolonial: between parentheses and falling skies**. *Gragoatá*, 26(56), 876-911, 2021. <https://doi.org/10.22409/gragoata.v26i56.51599>

ŽIŽEK, S. **O sujeito incômodo: o centro ausente da ontologia política**. Tradução: Luigi Barichello. São Paulo: Editora: Boitempo, 2016



10

Carlos Augusto de Barros Savala (UFMS)

Nara Hiroko Takaki (UFMS)

Souzana Mizan (UNIFESP)

PARTICIPAÇÃO CRÍTICA E DECOLONIAL COM O CHATGPT

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-503-9.10



Fonte: Imagem criada por IA - DreamLab - Canva.

OUVINDO O COLONIALISMO DIGITAL

Pesquisas recentes mostram que os grandes donos do ecossistema digital continuam sendo os EUA¹ e não a China (Kwet, 2021). Esses gigantes compreendem empresas tais como: *Microsoft, Google, Amazon, Meta, X, Apple*, dentre outras que espalham o colonialismo digital. De acordo com o Kwet (2021), o colonialismo digital “é o uso da tecnologia digital para a dominação política, econômica e social de outra nação ou território” (p. 2). Esse tipo de imperialismo vem absorvendo dados de estudantes e de pessoas, por exemplo, menos favorecidas em troca de tecnologia. Vejamos:

As escolas são lugares perfeitos para a expansão do controle da Big Tech sobre os mercados digitais. As pessoas pobres do Sul geralmente dependem de governos ou corporações para usufruir de um dispositivo sem custo, e isso as torna dependentes de terceiros para decidir qual software usarão (Kwet, 2021, p. 6).

Grandes *lobbies* desses gigantes da tecnologia norte-americana, além de seus concorrentes de outros países, trazem vantagens que influenciam as esferas sociais, culturais, linguísticas, econômicas, militares, carcerárias,² laboriais, enfim, um projeto de sociedade capitalista com alto controle das intersubjetividades, da propriedade intelectual, da inteligência artificial e dos meios de computação. Uma

1 Na realidade, os EUA são o império tecnológico supremo. Fora de suas próprias fronteiras e as da China, os Estados Unidos lideram nas categorias de mecanismos de pesquisa (Google); navegadores da web (Google Chrome, Apple Safari); sistemas operacionais para smartphones e tablets (Google Android, Apple iOS); sistemas operacionais de desktop e laptop (Microsoft Windows, macOS); softwares de escritório (Microsoft Office, Google G Suite, Apple iWork); infraestrutura e serviços de nuvem (Amazon, Microsoft, Google, IBM); plataformas de redes sociais (Facebook, Twitter); transporte (Uber, Lyft); redes de negócios (Microsoft LinkedIn); streamings de entretenimento (Google YouTube, Netflix, Hulu) e publicidade online (Google, Facebook) — entre outros (Kwet, 2021, p. 8).

2 Na África, a Microsoft fez parceria com uma empresa chamada Netopia Solutions, que oferece uma plataforma de software de gerenciamento de prisão (PMS) que inclui “gerenciamento de fuga” e análises de prisioneiros (Kwet, 2021, p. 9).

das graves consequências é o aumento das inequidades que entrelaçam questões de raça, etnia, gênero, classe, idade, (d)eficiência, espiritualidade/religiosidade, origem geográfica e ambiente natural. Esse último está implicado na cultura e vice-versa, conforme expresso nas cosmologias indígenas (Krenak, 2020), que consideram a natureza como parte fundamental da cultura, indissociável das práticas culturais e simbólicas humanas. Em outras palavras, o Sul Global continua fornecendo mão de obra barata,³ à mercê das tecnologias das Big Techs e de todo o pacote geo-ontoepistemológico dessa elite corporativa e transnacional, as quais reforçam a dependência e exploração econômica e epistêmica dos países do Sul Global. Salientamos que não se trata de uma questão meramente geográfica quando nos referimos ao Sul e Norte, pois há países como a Austrália e Nova Zelândia que estão localizados no hemisfério Sul, mas vivem sob o *modus operandi* do Norte Global. O termo Sul Global, na verdade, se refere a países e regiões que historicamente foram submetidos à colonização e exploração por parte do Norte Global e, por isso, sofrem as consequências da dominação e continuam marginalizados pelos países hegemônicos globais.

No Brasil de hoje, vemos forças políticas e ideológicas promovendo a imposição de ideias que raramente são questionadas, como no caso das *fake news*, além da proliferação de produtos tecnológicos emergentes, como o chamado *ChatGPT*. O *ChatGPT* é uma espécie de inteligência artificial (IA) generativa, de acordo com Tzirides, *et al.* (2023). Diferente dos humanos, essa ferramenta pode armazenar e lembrar de quantidades gigantescas de textos e imagens, garantindo coerência e coesão na forma como essas informações são acessadas e utilizadas. Embora a IA tem sido utilizada

3 A República Democrática do Congo fornece mais de 70% de todo o cobalto do mundo, um mineral essencial para as baterias usadas em carros, smartphones e computadores. Quatorze famílias do Congo estão atualmente processando a Apple, Tesla, Alphabet, Dell e Microsoft, acusando-as de se beneficiarem do trabalho infantil na indústria de mineração de cobalto. O próprio processo de mineração desses metais tem um impacto muitas vezes adverso na saúde dos trabalhadores e nos habitats vizinhos (Kwet, 2021, s.p.).

em espaços socioeconômicos diversos, especialmente com a Web 4.0, na educação, seus estudos são incipientes, ficando restritos a traduções, correções gramaticais, produção de textos que requerem densidade teórica e conferência quanto a sua credibilidade científica.

A partir desse exposto, o objetivo deste artigo é apresentar conhecimento acerca do ChatGPT da perspectiva crítica e decolonial. Dito de outra forma, compreender como o *ChatGPT* está sendo concebido por diferentes fontes de divulgação desse recurso digital e seus impactos na sociedade, mais especificamente na educação linguística, voltada para a formação cidadão crítica, criativa e ética em/na/com a língua inglesa.

O trabalho aqui está vinculado a uma pesquisa de Iniciação Científica (IC)⁴ sobre um levantamento bibliográfico dessa temática. O interesse em pesquisar o *ChatGPT* surgiu após sua repercussão entre as massas e pela percepção de que esse é o contato mais próximo que a maioria das pessoas tem com tarefas que a IA pode realizar e outras emergências desenvolvidas por esses softwares. Dessa forma, manifestou-se a necessidade de investigar o *ChatGPT* a partir da perspectiva de letramentos críticos e da decolonialidade com o fito de expandir a educação linguística e a formação em Letras.

A datar do momento em que o *ChatGPT* se torna uma ferramenta conhecida pelas massas e é de conhecimento geral, com o “livre” acesso a esse modelo generativo, surgem infindas notícias falsas. Muitas empresas se empenham em desenvolver esse software capaz de gerar textos que simulem uma linguagem natural, de acesso irrestrito à sociedade. Ademais, o desejo de analisar essa IA surgiu do mesmo modo que as dúvidas que se desenvolveram/ desenvolvem na mente de seus usuários (incluindo o/as autor/as deste artigo). Isso porque em meio a tantas informações, o/a cidadão/cidadã, normalmente, com pouco exercício crítico quando se

trata de construção de sentido, pode se deixar levar por interpretações já dadas e notícias falsas em tal meio digital.

Nessa linha de raciocínio, a pesquisa de IC fundamentou-se na seguinte pergunta de pesquisa, previamente mencionada e suscitada com o surgimento do *ChatGPT* (e ferramentas similares): De que maneira as publicações sobre o *ChatGPT* contribuem para a formação de uma cidadania crítica, decolonial e criativa no campo das línguas/linguagens?

METODOLOGIA

A metodologia do projeto de IC consistiu em revisão bibliográfica, fichamentos e discussões sobre o material encontrado (impresso e online) a respeito da temática em questão, publicados em línguas portuguesa e inglesa e que foram norteadores para a compreensão do *ChatGPT*. Leituras na modalidade hipertextual com utilização de Internet e redes sociais ocorreram, e a elaboração de um catálogo de sites úteis e textos impressos para uma melhor organização do levantamento de dados relevantes e atualizados com vínculo à formação em Letras, mais especificamente em línguas estrangeiras modernas, como a língua inglesa. Uma consideração importante trouxe para o radar o que as publicações do Norte Global têm a nos dizer e o como as ressignificamos à luz das perspectivas linguístico-culturais críticas (Freire, 2005, Janks, 2012, Mizan; Ferraz, 2021, Monte Mor, 2015, Takaki, 2016) e as da decolonialidade na América Latina (Quijano, 2005, 2007, Grosfoguel, 2016, Maldonado-Torres, 2018, Menezes de Souza, 2018, 2020, Mignolo; Walsh, 2018, Veronelli, 2021, dentre outros).

Consequentemente, para além de leituras e fichamentos, houve debates a respeito de como as publicações sobre o *ChatGPT* podem influenciar sobremaneira (ou nem tanto) a formação cidadã

por meio da IA que tende a recolonizar os(as) estudantes, isto é, reposicioná-los(as) como subalternos(as) que precisariam ser “civilizados” por meio de ontoepistemologias subjacentes às línguas nomeadas e suas correspondentes culturas. Essa recolonização costuma ocorrer por meio da própria formação familiar, comunitária e escolar do dia a dia que se encontram atravessadas por tais ontoepistemologias. Nota-se que a educação básica e as universidades, em geral, vêm atuando no sentido de convidar mais pesquisadores/as para o entendimento e encaminhamento de ações pedagógicas para tentar transformar essa situação.

A relevância dessa proposição põe em xeque a universalização das perspectivas ontoepistemológicas, ditadas pelo Norte Global, o que é grave em uma sociedade que se apresenta cada vez mais diversa, dinâmica e complexa (não que outrora não fosse).

A polêmica em torno da (in)sustentabilidade do planeta e as mazelas geradas pelo capitalismo de vigilância (Zuboff, 2018), imposto por gigantes da tecnologia como *Google*, *Meta*, *X*, *Amazon*, *Apple* e *Microsoft*, compõem um conjunto de questões que não podem mais ser ignoradas nas políticas linguísticas, no desenho de currículos, nas instituições de ensino, nem na formação de docentes e discentes.

Não bastasse a língua inglesa como Língua Franca, no sentido de língua comum ao mundo dos negócios e das ciências, a preocupação educacional se intensifica dado que língua e cultura estão intrinsicamente ligadas, e os(as) usuários(as)/criadores(as) de outras línguas/linguagens⁵ (como Internetês) devem resistir e transformar as “antigas” e as novas formas de subalternização (Kumaravadeivelu, 2016, Philipson, 1992) que os meios impressos e digitais tendem a propagar, o que confere importância numa pesquisa de IC dessa envergadura. A imposição da língua inglesa nas antigas colônias da Inglaterra, por exemplo, prevalece até hoje e essa subalternização é reforçada pelo advento dos algoritmos.

5 Escolhemos adotar uma perspectiva que entrelaça línguas e linguagens, a saber: línguas/linguagens.

CHATGPT: POSSIBILIDADES E DESAFIOS NO SUL GLOBAL

O *ChatGPT* (onde GPT significa “Generative Pretrained Transformer” que pode ser traduzido como “**Transformador Pré-treinado Generativo**”) traz a escolha do termo “generativa” em vez de “gerativa” no nome “*ChatGPT*”. A associação que linguistas realizam entre o conceito de linguística gerativa e do transformador generativo é inevitável. Porém, a palavra “gerativa” em português é mais comumente associada ao campo específico da linguística, referindo-se a gramáticas que geram sentenças ou estruturas gramaticais possíveis dentro de uma língua. Noam Chomsky foi o precursor do gerativismo. Do outro lado, “generativa” é um termo mais amplo, utilizado para descrever sistemas que são capazes de gerar dados. No campo da inteligência artificial, “modelos generativos” referem-se a modelos capazes de criar novos textos, imagens ou sons, a partir de padrões aprendidos. Assim, a função generativa da Inteligência Artificial vai além da linguagem natural, ampliando a noção de multimodalidade no contexto da IA.

Kwet (2018, 2021) e Tzirides *et al.* (2023) argumentam que a IA pode ampliar processos de aprendizagens no sentido de propiciar experiências colaborativas, imersivas, afetivas e exploratórias numa velocidade sem precedentes na história. No caso particular do *ChatGPT*, há pesquisas com resultados positivos na educação. São eles: a) provimento de *feedback* de tarefas aos estudantes, que tem sido bem aceito pelos(as) professores(as); b) incentivo à contação de histórias para crianças; c) auxílio na produção escrita; e d) estímulo à produção de diálogos nas interações.

Por outro lado, uma preocupação emerge quando se pensa que o *ChatGPT* democratiza a “cola” ou o “plágio”, e o que é pior, os(as) professores(as) não sabem ao certo quais partes são de

autoria dos(as) estudantes e quais são de autoria da IA. Passamos a (des)confiar dos dados consultados no meio digital e, sem o exercício de letramentos críticos, corremos o risco de sermos engolfados(as) por fontes falsas (*fake news*). Os supracitados autores, Kwet (2018, 2021) e Tzirides *et al.* (2023), afirmam que o *ChatGPT* pode apagar ou esconder as múltiplas fontes que se enredam na geração de informações, fazendo com que o rastreamento delas se perca. “Recentemente os GPTs têm sido capazes de fornecer referências reais quando solicitadas, mas essas não são necessariamente as fontes com as quais eles formulam suas respostas⁶ (...) mas uma máquina não tem como distinguir fato de falsidade em suas fontes” (Tzirides *et al.*, 2023), ainda. Nesse sentido, os seres humanos podem vigiar as tecnologias de IA e são simultaneamente vigiados por ela. As inúmeras câmeras de reconhecimento facial e biométrico nos transportes públicos e prédios tendem a discriminar pessoas brancas de não brancas. Em contrapartida, o ato de usar um celular para registrar essas situações, por parte de quem é vigiado, e apresentar provas em boletins de ocorrência nas delegacias se torna uma maneira de exercer poder sobre essas câmeras.

Da mesma forma, a disponibilização e uso em larga escala dos LLMs (Large Language Models) no contexto acadêmico causaram apreensão geral aos docentes em relação ao plágio, levando ao surgimento de detectores de texto como uma resposta, embora sua eficácia ainda não tenha sido comprovada. Portanto, pesquisadores da universidade de Stanford, na Califórnia, conduziram uma pesquisa sobre detectores de texto para identificar textos gerados por IA. A pesquisa revelou que esses detectores reproduzem preconceitos coloniais, uma vez que o detector apontou textos de escritores não nativos como sendo gerados pela IA.

6 Tradução nossa de: More recent GPTs have been able to provide some real references when asked, but these are not necessarily the sources from which they have formulated their response [...] but the machine has no way of distinguishing fact from fake in its sources.

Este estudo revela um viés notável nos detectores de GPT contra escritores não nativos de inglês, como evidenciado pela alta taxa de classificação incorreta de ensaios TOEFL de autoria não nativa, em contraste com a taxa quase nula de classificação incorreta de ensaios universitários⁷ (Liang *et al.*, 2023).

A partir das inferências realizadas pelos autores, é possível observar a ineficácia dos referidos detectores e a necessidade de eliminar preconceitos, inscritos nos códigos que programam as IAs, que são relacionados à variedade linguístico-cultural dos(as) escritores(as).

Fica evidente que a infraestrutura digital repete modelos coloniais de divisão do mundo. De um lado, países com tecnologia que controla o mundo, como os EUA, com o Vale do Silício, e China, com suas grandes empresas de tecnologia e inovação digital. De outro lado, os outros países se tornam dependentes dessas inovações tecnológicas, além de serem provedores de lítio, e de outras matérias primas, o que repete a velha partilha imperialista.

Há territórios que criam tecnologia, a exemplo de Twain, uma potência colonizada, um exemplo do capitalismo atual, que recebe fundos internacionais para a produção de semicondutores.⁸ Se a fábrica tiver problemas, a produção de automóveis, celulares, aviões e máquinas em diversos setores da economia ficará estagnada. A tecnologia está reconfigurando a Web.4, dando visibilidade a IA e favorecendo a China. Na contramão, os EUA estão implementando políticas de protecionismo contra a China, enquanto esta não permite que essa alta tecnologia escape de suas mãos. Há um controle do capital sobre os *designs*. Qual é a consequência disso?

7 Tradução nossa de: This study reveals a notable bias in GPT detectors against non-native English writers, as evidenced by the high misclassification rate of non-native-authored TOEFL essays, in stark contrast to the near zero misclassification rate of college essays.

8 <https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2023/09/19/do-vale-do-silicio-a-taiwan-veja-a-evolucao-tecnologica-mundial-da-producao-dos-chips.ghtml>. Acesso em 20 ago. 2024.

Os dados são disputados por grandes empresas, e assim, uma alta concentração de poder se desponta. A vida humana privada é registrada através de padrões de consumo, alimentados por uma profusão de propagandas direcionadas para atender ao público. A Uber, a Meta, o Instagram coletam os dados das pessoas, seus perfis e lhes direcionam propagandas e, desse modo orientam e moldam o comportamento (a chamada predição de comportamento) por meio do colonialismo de dados e dataficação (Cassino *et al.*, 2021), influenciando decisões na vida que não beneficiam comunidades vulneráveis no sul global.⁹

A implicação dessa prática é a de que os algoritmos passam a interferir nas intersubjetividades e nas afetividades, tornando os usuários dessas tecnologias presas fáceis de determinados temas e narrativas, que são criadas com o objetivo de produzir efeitos sociais, políticos, culturais e linguísticos, entre outros.

O letramento crítico precisa ser exercitado constantemente para não cairmos na armadilha desse controle tecnológico sofisticado. Contudo, isso não significa se rebelar contra as máquinas, pondo o homem contra o *ChatGPT*, mas repensar como utilizamos os algoritmos. É fundamental contar com a criatividade ao interagir com a IA, fazendo perguntas diversificadas e questionando o porquê de certas respostas e imprevisibilidades, em vez de aceitar passivamente as informações fornecidas pela automatização. Dessa forma, é possível tomar decisões mais conscientes, que promovam uma vida mais justa e equitativa.

A Inteligência artificial vai além do cálculo e da velocidade, uma vez que há lacunas que escondem as emoções, incertezas e problematizações de seus processos. O racismo algorítmico nas redes sociais e o reconhecimento facial são alguns dos exemplos

9

Lembramos que pode haver comunidades vulneráveis no sul e norte globais, não sendo tais categorias meramente geográficas, mas sim políticas, ideológicas e

clássicos dessas falhas. Nesse contexto, a agência crítica do sujeito torna-se mais crucial do que nunca, mesmo diante do suposto risco de a IA, tecnicamente, superar a inteligência humana em termos de autopreservação. Com o capital concentrado em empresas como a Microsoft e seus concorrentes, as superinteligências levantam questões sobre a democracia e a despolitização, exigindo debates mais urgentes. Corroborando essa preocupação, Santaella (2023) enfatiza que a invasão da IA Generativa (IAG) pode e deve ser contida, pois há questões éticas relevantes, como o racismo digital, que precisam ser enfrentadas. Identificamos haver a necessidade da permanência da regulamentação, com atualizações sempre que necessárias.

OS LETRAMENTOS CRÍTICOS NA LEITURA DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

Na década de 60, de acordo com Monte Mor (2015), Freire (*apud* Monte Mór, 2015, p. 187) estava engajado em atividades voltadas para a justiça social, promovendo a leitura crítica do mundo e da palavra. Naquela época, o termo *letramentos* não era usado, mas já engendrava uma educação linguístico-crítica. A criticidade inaugurada por Freire buscava fazer os/as leitores(as) entenderem que os textos não são neutros e sim, construídos com o objetivo de realçar determinados valores linguísticos, culturais, políticos e ideológicos de instituições, comunidades e indivíduos e potencializar a capacidade de tais leitores(as) reconstruir leituras com outros significados (que não os dos/as autores/as) e que favorecessem seus contextos. Contextos esses que eram desfavoráveis do ponto de vista do poder de participação na vida política, de modo a dificultar a intervenção nas leis que incluíssem seus interesses e capitais humanos, linguísticos, artísticos, éticos e espirituais, entre outros.

Tais praxiologias¹⁰ foram apagadas pela ditadura que perdurou no Brasil por muitos anos, mantendo resquícios até a década de 1980. Street (1984) percebe a importância de retomar a criticidade ao distinguir entre letramento autônomo e letramento ideológico. O primeiro reproduz as ideologias da elite dominante, lançando luz ao saber estruturalista e normativo sobre a língua (fonologia, sintaxe, morfologia, silabação, palavras e frases, com predileção pela escrita) e desconectado dos contextos dos(as) alunos(as). Essa proposta de educação corresponde à primeira fase de letramento no Brasil, segundo Monte Mór (2015), isto é um letramento voltado para a mera leitura e escrita de textos considerados “fáceis”/“simples”, sem a necessidade de entender possíveis entrelinhas, ironias e sutilezas.

O segundo tipo, letramento ideológico, como prática social, chamava a atenção para a politização e interculturalidade que permeiam as línguas e as culturas, sendo uma perspectiva que estava mais afinada com as praxiologias freireanas e, portanto, com maior possibilidade de amplificar a capacidade crítico-interpretativa dos(as) estudantes no processo de construção de sentidos. A reflexividade crítica, neste processo, buscava contribuir para fazer emergir conversas de debates sobre a configuração de uma sociedade menos preconceituosa, mais democrática e transformativa. Reconheceu-se a necessidade de aprender com outras disciplinas, como as das línguas estrangeiras/adicionais, reforçando o caráter transdisciplinar e transcultural da educação.

De braços entrelaçados como os multiletramentos/novos letramentos (*New London Group*, 1996 *apud* Monte Mór, 2015), uma terceira geração de letramentos emergiu no Brasil, muito por conta da globalização e da mídia digital. Universidades e escolas passaram

10

Praxiologias “são nossas epistemologias fundidas com nossas práticas, misturadas de tal forma que não podem ser expressas senão em uma palavra. O termo substitui *teorias*, pois compreendemos que, pelo menos na nossa área, teorias não podem ser dissociadas da prática” (Pessoa *et al*, 2021, p. 16).

a revisar políticas linguísticas, desenhos de currículos e formação de professores de línguas/linguagens. Em que pese a coexistência das três fases misturadas, em vários contextos de formação em línguas/linguagens no Brasil, a presença da digitalização cedeu espaço para a multimodalidade (Kress, 2000), com imagens, sons, gestualidades, animações e espacialidades que desafiam a convencionalidade grafocêntrica por terem significação de semelhante peso diante das palavras escritas. Uma ressemiotização, novas temporalidades e espacialidades requerem um(a) navegador(a) capaz de lidar com a velocidade e simultaneidade de emergências e existências no meio digital para tentar dar respostas pluralizadas e contextualizadas e, portanto, mais próximas com o mundo da diversidade racial, étnica, de gênero, classe, idade, (d)eficiência e religiosidade/espiritualidade, entre outros.

O letramento crítico constitui-se numa prática social que prevê a problematização de sentidos já dados, em todo e qualquer tipo de texto/discurso/evento, considerando os diferentes contextos sociohistóricos de reinterpretação e as diversas consequências educacionais, políticas e transculturais que cada ressignificação apresenta, temporariamente. A significação é temporária devido a sua própria capacidade de ser posta em questionamento cada vez que a possibilidade se recria para novas tensões de sentidos. Para tanto, os(as) leitores(as) são concebidos(as) como construtores(as) de sentido, que reformulam esses significados de acordo com as mudanças sociais que promovem e que, simultaneamente, os influenciam.

Como movimentos, os letramentos críticos combinam com a atitude de alguém que não se permite ser cooptado por vozes, cânones e significações universalistas, mas que reconhece, como Freire (2005) propõe, que as leituras do mundo e da palavra podem e devem ser constantemente ressignificadas e reconstituídas, com base na horizontalidade, na flexibilidade de olhar e no acionamento dos sentidos, afetos e outras ações. Janks (2012, p. 159) explica que:

a capacidade de reconhecer que os interesses dos textos nem sempre coincidem com os interesses de todos e que estão abertos à reconstrução; a capacidade de compreender que os discursos nos produzem, falam através de nós e podem, no entanto, ser desafiados e alterados; a capacidade de imaginar os efeitos possíveis e reais dos textos e de os avaliar em relação a uma ética de justiça social e de cuidado - não é a mesma para aqueles que acreditam que o letramento crítico já teve o seu tempo. No mundo em que vivo, o envolvimento crítico com as formas como produzimos e consumimos significados, quais significados contam e quais são descartados, quem fala e quem é silenciado, quem beneficia e quem é prejudicado - continua a sugerir a importância de uma educação em letramento crítico e, realmente crítico.¹¹

Esse conjunto complexo caracteriza os letramentos críticos como esforço para reelaborar pensamentos, questões com mais reflexividade (auto)crítica com diferentes experiências, línguas/linguagens, discursos, multimodalidades, usos de tecnologias, ambientes, intersubjetividades, transdisciplinaridades e transculturalidade, sem hierarquias pré-definidas e fixas.

Para exemplificar este exercício de criticidade em um curso de extensão para capacitação de professoras de educação linguística em língua inglesa para os anos iniciais, uma demanda recente das escolas estaduais de São Paulo, desenvolvemos uma atividade que buscava estudar como a plataforma *ChatGPT* responde ao prompt de criar uma narrativa de seis palavras para crianças nos anos iniciais, similar àquela que rendeu ao escritor Ernest Hemingway notoriedade: “For

11 Tradução de: the ability to recognise that the interests of texts do not always coincide with the interests of all and that they are open to reconstruction; the ability to understand that discourses produce us, speak through us and can nevertheless be challenged and changed; the ability to imagine the possible and actual effects of texts and to evaluate these in relation to an ethics of social justice and care - is not the same as for those who believe that critical literacy has had its day. In the world in which I live, critical engagement with the ways in which we produce and consume meaning, whose meanings count and whose are dismissed, who speaks and who is silenced, who benefits and who is disadvantaged - continue to suggest the importance of an education in critical literacy, and indeed critique.

Sale: Baby Shoes, Never Worn". O prompt foi: "Write 10 kids friendly six-word narratives following the example: For sale, baby shoes, never worn". O *ChatGPT* criou os microcontos abaixo:

Sure! Here are ten six-word narratives suitable for kids¹²:

1. Lost teddy bear, found in park.
2. Puppy escaped, returned with friends.
3. Princess' crown hidden, dragon helps find.
4. Magic beans planted, tree touched sky.
5. Rainbow appeared, unicorns danced beneath.
6. Spaceship launched, astronauts return with treasure.
7. Snowman melted, carrot nose stayed behind.
8. Pirate's map found, treasure chest empty.
9. Treehouse built, squirrels moved in happily.
10. Balloon floated away, found new home.

As participantes do curso foram incentivadas a realizar observações críticas sobre as narrativas criadas pela máquina. Uma

12

Tradução nossa:

Claro! Aqui estão dez narrativas de seis palavras adequadas para crianças:

1. Ursinho perdido, encontrado no parque.
2. Cachorrinho fugiu, voltou com amigos.
3. Coroa da princesa sumiu, dragão ajuda.
4. Feijões mágicos plantados, árvore tocou o céu.
5. Arco-íris apareceu, unicórnios dançaram embaixo.
6. Nave decolou, astronautas voltaram com tesouro.
7. Boneco de neve derreteu, nariz de cenoura ficou.
8. Mapa de pirata encontrado, baú do tesouro vazio.
9. Casa na árvore construída, esquilos felizes se mudaram.
10. Balão voou longe, encontrou um novo lar.

das professoras apontou que o *ChatGPT* usou a estrutura da famosa narrativa de Hemingway como fórmula para compor as 10 narrativas voltadas para crianças. Na primeira parte de cada narrativa, os/as leitores/as são situados/as e o contexto é estabelecido. Na segunda parte, depois da vírgula, tem o desfecho. A maioria das participantes do curso observaram que o desfecho era, na maioria dos microcontos, um momento feliz. Comentamos também sobre os personagens que participam das narrativas, as temáticas que podem ser trabalhadas em cada, como amizade, superação e aventura, além do estímulo à criatividade para preencher lacunas nas narrativas com as próprias interpretações.

A prática pedagógica acima demonstra que a máquina, embora eficaz na produção de linguagem com a temática solicitada, replica dados historicamente e socialmente situados que, de certa forma, limitam a “criatividade” da mesma, seguindo certos padrões. Discursos tradicionais, como contos de fada, moldam os personagens, os enredos, as temáticas e os desfechos das narrativas produzidas pela IA. Uma vez que a máquina é alimentada, principalmente, com modelos de linguagem em língua inglesa, a linguagem da máquina tem uma certa cor, raça, gênero, sexualidade, religião e, no caso, da atividade descrita aqui, uma tradição literária que carrega características do cânone literário ocidental. Essa subordinação aos Grandes Modelos de Linguagem preexistentes reitera a hegemonia de certos discursos considerados globais, onde padrões culturais do Norte Global dominam o imaginário, silenciando vozes e narrativas que vem do Sul Global, ou seja, das margens.

A formação crítica e cidadã em relação à Inteligência Artificial procura desenvolver uma crítica às narrativas dominantes que as ferramentas digitais utilizam e que torna invisíveis realidades locais. As práticas de letramento crítico não propõem uma metodologia baseada na técnica, mas acreditam no desenvolvimento de uma consciência de que epistemologia, ontologia e metodologia estão interconectadas e se retroalimentam, como destaca Takaki (2016).

Essas problematizações podem orientar a utilização do *ChatGPT* e de outras tecnologias digitais sem medo ou pânico, mas com responsabilização. Para fugir das criações do *ChatGPT*, por enquanto, os educadores podem solicitar aos/as estudantes que explorem o que essa ferramenta não pode fazer, ou seja, atividades que demandam criatividade.¹³ Para tanto, podem propor tarefas que envolvam processos criativos, como: gravar ilustrações de aulas, autorar vídeo clip sobre o filme “Divertida mente” da ótica pantaneira, dramatizar/performar uma atividade como fazer omelete, desenhar a sua vida no Canvas, inventar um brinquedo/jogo com materiais recicláveis, produzir uma HQ (História em Quadrinhos), um meme, um curta (microfilme) etc. amparados pelas perspectivas dos letramentos (auto)críticos, conforme figuradas anteriormente.

COMPREENDENDO A DECOLONIALIDADE

A decolonialidade na América Latina começa contestando a produção eurocentrada de conhecimento, que se pretende universal, ou seja, como a única forma de se fazer ciência, e como desdobramento disso, de se formar sociedade (Quijano, 2005, 2007, Grosfoguel, 2016, Maldonado-Torres, 2007, Mignolo; Walsh, 2018, dentre outros) Esse tipo de conhecimento desconsidera o lócus de enunciação do sujeito subalternizado a partir do qual ele/ela constrói sentidos, resiste e busca transformar sua condição social.

Isso equivale a dizer que língua, cultura, raça, etnia, gênero, classe religião/espiritualidade, (d)eficiência, idade, origem geográfica dos subalternizados passam a valer menos que os de quem dita

13

Evidentemente, os(as) estudantes devem ser instruídos a serem honestos e declararem a coautoria do *ChatGPT*, se necessário.

o poder. Qual poder? Aquele que estabelece critérios que elegem a superioridade radical do branco, europeu, heterossexual, de classe média, sem deficiências, falante de língua nomeada e cristão. Para Mignolo e Walsh (2018), a colonialidade não desaparece e continua reinando, haja vista as guerras atuais, a imposição de leis de mercado por países em relação a outros, a propagação de ideologias, produtos e serviços que aderem a esse pacote geo-ontoepistemológico. É geo no sentido de que esse domínio tem alcance territorial para além dos países de poder; é ontológico por inferiorizar os não brancos e é epistemológico por considerar o conhecimento e os saberes dos não brancos como deficientes (Mignolo; Walsh, 2018).

É essa perpetuação da hegemonia branca que Quijano (2005, 2007) teorizou como a colonialidade do poder. Sua prevalência nos contextos escolares e acadêmicos se manifesta nas práticas correntes, como o uso predominante de referências bibliográficas oriundas do Norte Global, o que também se observa no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais. Raramente, os livros didáticos são produzidos no Brasil, uma realidade que se estende a outros países onde o inglês não é a língua oficial. Uma grave repercussão é a corrida pela imitação da fala do falante nativo, seus conceitos de prosperidade, felicidade, dentre outros valores que podem levar os(as) estudantes a facilmente adotarem tais ontoepistemologias, as quais são frutos da Modernidade, e se sentirem inferiores e incapazes de pensar outras formas de se conceber o mundo, de resistir a essas imposições, protagonizando suas narrativas, artes, costumes, ancestralidades e experiências comunitárias.

De maneira contundente, Grosfoguel (2016) discorre sobre os quatro genocídios/epistemicídios, quais sejam: contra os muçulmanos e judeus na conquista de Al-Andalus, contra povos nativos na conquista das Américas, contra povos africanos na conquista da África e a escravização de tais pessoas nas Américas e contra as mulheres europeias queimadas vivas acusadas de bruxaria. Segundo esse autor, o que rege as estruturas das universidades

ocidentalizadas, do militarismo e de instituições como a ONU, FMI e Banco Mundial, além das estatais, é o racismo/sexismo (Grosfoguel, 2016, p. 26). Essa lógica deriva do pensamento cartesiano, no qual um “Eu” supostamente detém um olhar divinizado, capaz de decidir que tipo de conhecimento prevalecerá nas universidades, estabelecendo uma separação entre objeto e sujeito.

Desse modo, os muçulmanos e os judeus foram obrigados a abandonar suas ancestralidades e a se converterem ao cristianismo, tendo como justificativa a suposta pureza do sangue, por parte das monarquias espanholas cristãs.

Nas Américas, discursos de teor biológico fizeram com que os indígenas fossem considerados povos sem religião, sem alma, quase humanos, e prontos para serem escravizados e tratados como animais no processo de trabalho, justificando o espírito capitalista vigente, parafraseando Grosfoguel (2016, p. 36). Não bastasse isso, o domínio se alastrou, chegando aos africanos:

Nas Américas os africanos eram proibidos de pensar, rezar ou de praticar suas cosmologias, conhecimentos e visão de mundo. Estavam submetidos a um regime de racismo epistêmico que proibia a produção autônoma de conhecimento (Grosfoguel, 2016, p. 40).

O racismo biopolítico foucaultiano enraizou-se nesse contexto, incluindo a categoria das bruxas, percebidas como uma ameaça à aristocracia. Como é sabido, mulheres eram queimadas vivas para impedir que seus corpos — entendidos como veículos de saberes transmitidos oralmente, de geração em geração, por meio da tradição oral — continuassem a propagar conhecimento.

Esse cenário de racismo/sexismo reflete-se diretamente no ativismo de diversas comunidades marginalizadas, que lutam contra a opressão sistemática. Não por acaso, testemunhamos diariamente um aumento na lista de grupos afetados, como as comunidades LGBTQIAPN+, que têm se tornado protagonistas nesse contexto

de ativismo mundial. As plataformas digitais, sob o domínio das Big Techs, ampliam a visibilidade desses grupos, mas, ao mesmo tempo, são usadas para vigiar e moldar comportamentos.

Relembramos que é nesse contexto que Faustino (2023) nos alerta sobre os algoritmos racistas que tentam recolonizar os(as) usu-ários(as). Uma das formas de realizar isso é através da invisibilização dos corpos e da agência de pessoas afro-brasileiras, indígenas, quilombolas, com (d)eficiência, que sofrem de cárcere privado, imigrantes, refugiados(as), moradores de rua, idosos(as), crianças, entre outros grupos marginalizados. Por isso, o exercício dos letramentos críticos torna-se fundamental para promover uma educação digital antirracista e agentiva, capaz de confrontar essas dinâmicas opressivas.

Na atividade de microcontos, criados pelo *ChatGPT*, realizada no curso de extensão para a formação de professoras de língua inglesa nos anos iniciais, emergem elementos de colonialidade que refletem e reforçam estruturas de poder nas narrativas. Embora esses microcontos pareçam inofensivos e universais, sua natureza genérica, com histórias que acontecem em espaços indefinidos, neutralizam contextos específicos e apagam particularidades culturais e históricas. Os cenários, como o parque, o espaço ou o castelo, são tratados como se pudessem pertencer a qualquer lugar do planeta, ignorando as realidades geográficas, sociais e culturais de diferentes regiões, especialmente as do Sul Global.

Quando os microcontos envolvem corpos humanos, como no caso da princesa e dos astronautas, essas personagens carregam em si representações que, se não forem problematizadas, podem perpetuar a invisibilização de corpos marginalizados. A princesa, por exemplo, traz conotações implícitas de beleza e feminilidade ligadas ao imaginário europeu. O mesmo ocorre com os astronautas, representados de forma genérica e universal, que não questionam as hierarquias raciais, de gênero e geográficas frequentemente associadas às narrativas de exploração espacial.

No entanto, na sala de aula, é possível adotar estratégias decoloniais para questionar essas representações e desconstruir a suposta universalidade dos corpos e de suas experiências. Trazer o corpo de volta, como proposto por De Souza (2020), seria uma maneira de ressignificar as narrativas, reconhecendo o imaginário humano particular que a Inteligência Artificial está reproduzindo. Por exemplo, o folclore brasileiro, com personagens icônicos como o Saci-Pererê, o Curupira, a Mula sem Cabeça e a lara, é completamente ausente das narrativas geradas por essas tecnologias. Não vemos personagens ou histórias semelhantes nos microcontos, o que reflete a falta de diversidade cultural e a predominância de um imaginário ocidental que essas ferramentas projetam.

Essa aparente neutralidade do conhecimento, do imaginário e da perspectiva da Inteligência Artificial precisa ser problematizada através da estratégia que Menezes de Souza (2018) chama de “marcar o não-marcado”, ou seja, evidenciar o privilégio e a normalização de referências culturais hegemônicas, geralmente ocidentais, que acabam por reforçar “imagens de controle” (Collins, 2019, p. 140).

Nesse contexto, elencamos algumas alternativas para promover uma reflexão crítica:

1. Criação de um *ChatGPT* que conteste outros *ChatGPTs* no tocante ao racismo estrutural, e que identifique os erros, equívocos conceituais, falhas e *fake news* nesse ambiente para debates em sala de aula. Estender esse debate para as mesas de jantar das famílias dos(as) estudantes e das comunidades mais próximas. Amplificar as discussões com os resultados de tais debates externos à sala de aula, dentro da sala de aula e propor a socialização dessa tarefa em feiras escolares;
2. Sob a orientação do(a) professor(a), escolher solicitar que o *ChatGPT* faça uma redação sobre algum tema sugerido pela classe, preferencialmente sobre a diversidade que perturba o

contexto dela e debater criticamente, as implicações sociais, das escolhas dessa ferramenta para compor o texto;

3. Trazer para discussão determinadas problematizações como: Essa produção do *ChatGPT* beneficia a inclusão de uma pessoa com (d)eficiência, negra, mulher, imigrante, da zona rural, com pouca escolaridade formal em línguas (materna e portuguesa, por exemplo)?
4. Quais formas de interpretação e ação podem ser desenvolvidas, de maneira conjunta, por mim, minha família, minha comunidade, minha sala de aula, minha escola e a Prefeitura de minha cidade para incentivar a emergência de uma atitude crítica em relação às tecnologias e mais especificamente ao *ChatGPT*?

NO FINAL DO DIA, AS POSSIBILIDADES DE ESCOLHAS...

Os letramentos críticos não se comprometem com a resolução de problemas e nem com a harmonização das diferenças. Quando questionado se os letramentos críticos são sinônimos de decolonialidade(s), o autor/pesquisador de iniciação científica respondeu: “mais do que se preocuparem com essa resposta, o importante é pôr em xeque os sentidos que são construídos para si com/para a coletividade. Mas, se precisarem de uma resposta provisória, podem ser considerados sinônimos quando tratarem de racismo estrutural, como no caso brasileiro”.

Uma educação digital aberta e sadia deve promover segurança afetiva no ambiente digital. Iniciativas relevantes e eficazes para garantir que os(as) estudantes se sintam minimamente confortáveis encontram afinidades com as premissas antirracistas e com a

valorização da convivência com a pluralidade de identidades, “realidades” e loci de enunciação de modo produtivo. As praxeologias freireanas já reconheciam a capacidade agentiva das pessoas, independentemente de raça, etnia, gênero, classe, (d)eficiência, religião/espiritualidade, idade ou origem geográfica, desconstruindo, assim, a colonialidade nas próprias pedagogias.

O exercício de ampliação de horizontes, por meio de leituras e estudos atualizados como os aqui apresentados, tem contribuído significativamente para uma mudança de atitude em relação ao *ChatGPT*. Em vez de apenas ter medo da Inteligência Artificial, é fundamental compreender suas lógicas e suas epistemologias e trazer ao debate que outros saberes e habilidades são possíveis na construção de uma rede aberta e colaborativa de coautorias e dados, em diálogo com as diferenças. Esse esforço contínuo e abrangente visa mobilizar interpretações sobre as tecnologias digitais e explorar, de forma criativa, como a tecnologia pode ser usada para reduzir as desigualdades sociais.

O desafio, portanto, não é simplesmente combater o *ChatGPT* ou qualquer outra inteligência artificial, mas transformá-los em instrumentos que sirvam a um propósito maior: o de reduzir desigualdades e promover justiça social. Em vez de temer a tecnologia, devemos ser agentes ativos na sua reconfiguração, tornando-a uma aliada na luta contra as formas de opressão que historicamente afetam os/as mais vulneráveis. A resistência reside em nossa capacidade de reinterpretar, ressignificar e redirecionar essas ferramentas a favor da inclusão, da equidade e da transformação social.

REFERÊNCIAS

CASSINO, J. F.; SOUZA, J.; SILVEIRA, S. A. da. (Orgs.) **Colonialismo de Dados: Como Opera a Trincheira Algorítmica na Guerra Neoliberal**. São Paulo: Autonomia Literária, 2021.

COLLINS, P. H. **Pensamento Feminista Negro**: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. Tradução Jamille Pinheiro Dias. São Paulo: Boitempo, 2019.

DE SOUZA, L. M. T. M. Decolonial pedagogies, multilingualism and literacies. Multilingualism and Literacies. **Multilingual Margins**: A journal of multilingualism from the periphery, v. 6, p. 1-15, 2019.

DE SOUZA, L.T.M. Glocal Languages, Coloniality and Globalization from below. In: GUILHERME, M.; SOUZA, L.M.T. (Orgs.). **Glocal languages and Critical Intercultural Awareness**. Nova Iorque: Routledge, 2018.

DE SOUZA, L. M. T. Interculturalidade e decolonialidade: trazer o corpo de volta e marcar o não marcado. TV UFRB: **YouTube**, 28 de setembro de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=j4PpGnMtsxY>. Acesso em: 21 fev. 2025.

FAUSTINO, D. **As ameaças do colonialismo digital | Deivison Faustino no BDF Entrevista**. Disponível em: As ameaças do colonialismo digital | Deivison Faustino no BDF Entrevista (youtube.com). Acesso em 30 de novembro de 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: Paz & Terra, 2005.

GROSFUGUEL, R. **A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas**: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XXI. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/xpNftGdzw4F3dpF6yZVVGgt/?format=pdf&lang=pt>Acesso em: 15 de outubro de 2023.

JANKS, H. **The importance of critical literacy**. (2012). Disponível em: <http://education.waikato.ac.nz/research/files/etpc/files/2012v11n1dial1.pdf>. Acesso em: 23 de setembro de 2023.

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

KRESS, G. Multimodality. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). **Multiliteracies**: Literacy Learning and the Design of Social Futures. South Yarra, Victoria: Palgrave Macmillan, 2000, p. 182-202.

KUMARAVADIVELU, B. **The decolonial option in English teaching**: Can the subaltern act? Disponível em: The Decolonial Option in English Teaching: Can the Subaltern Act? | Request PDF (researchgate.net). Acesso em: 28 de outubro de 2023.

KWET, M. **Digital colonialism**: US empire and the New Imperialism in the Global South. (2018) Disponível em: (99+) Digital colonialism: US empire and the new imperialism in the Global South | Michael Kwet - Academia.edu. Acesso em: 10 de set. de 2023.

KWET, M. **A ameaça nada sutil do Colonialismo Digital**. (2021). Disponível em: A ameaça nada sutil do Colonialismo Digital - Outras Palavras. Acesso em: 22 de setembro de 2023.

LIANG, W, YUKSEKGONUL, M., WU, E., ZOU, J. (2023). GPT detectors are biased against non-native English writers. Disponível em: <https://openreview.net/pdf?id=SPuX8tKKIQ>. Acesso em: janeiro de 2023.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. *In*: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (ed.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central; Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar, 2007. p. 127-167.

MIGNOLO, W.; WALSH, C. E. **On decoloniality: concepts, analytics, praxis**. Durham: Duke University Press, 2018.

MIZAN, S.; FERRAZ, D. de M. Educating in Times of Pandemic: Images as Micropolitics of Epistemic Disobedience to the Modern and Humanist Epistemologies of the Global North. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 21, p. 433-466, 2021.

MONTE MOR, W. Learning by Design: Reconstructing Knowledge Processes in Teaching and Learning Practices. *In*: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). **A Pedagogy of Multiliteracies: Designing social futures** New York: Palgrave Macmillan, 2015, p. 186- 209.

PESSOA, R. R.; SILVA, K. A. da.; FREITAS, C. C. de. (Orgs.) **Praxiologias do Brasil Central sobre educação linguística crítica**. - 1. ed. - São Paulo: Pá de Palavra, 2021.

PHILIPSON, R. **Linguistic imperialism**. Oxford: OUP, 1992.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. *In*: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Eds.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p. 93-126.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, E. (Ed.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 117-142. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4109238/mod_resource/content/1/12_Quijano.pdf. Acesso em: 29 abril 2024.

SANTAELLA, L. **Há como deter a invasão do ChatGP?** São Paulo: Estação das letras e cores, 2023.

STREET, B. **Letramentos sociais.** Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia, na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 1984.

TAKAKI, N. H. Epistemologia-ontologia-metodologia pela diferença: *locus* transfronteira em ironia multimodal. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 55, n. 2, p. 431-456, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/010318134907175031>. Acesso em: 04 feb. 2024.

TZIIRIDES, A. O. (Olnancy), ZAPATA, G. SAINI, A., SEARSMITH, D., COPE, B., KALANTZIS, M. CASTRO, V., KOURKOULOU, T., JONES, J., SILVA, R. A., WHITING, J., KASTANIA, N. P. (2023). Generative AI: Implications and Applications for Education, **arXiv**, 2305.07605, 2023, doi: <https://doi.org/10.48550/arXiv.2305.07605>.

VERONELLI, G. Sobre a colonialidade da linguagem. **Revista X**, [s. l.], v. 16, n. 1, p. 80-100, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/78169/43062>. Acesso em: 01 maio de 2024.

ZUBOFF, S. **The age of surveillance capitalism:** the fight for a human future at the new frontier of power. New York: Public Affairs, 2018.

11

Mônica Ferreira Mayrink (USP)
Heloisa Albuquerque-Costa (USP)

FORMAÇÃO DIDÁTICO-TECNOLÓGICA PARA PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NA CONTEMPORANEIDADE: AÇÕES DE EXTENSÃO NA GRADUAÇÃO

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-503-9.11



Fonte: Imagem gerada por Inteligência Artificial – Canva Magic Media

INTRODUÇÃO

No Brasil, a formação de professores de línguas - português e línguas estrangeiras - ocorre nas universidades públicas e privadas, nos Cursos de Graduação em Letras com habilitação para a Licenciatura. Em seus projetos pedagógicos, as universidades apresentam os eixos que compõem a estrutura curricular, as disciplinas e suas ementas, o perfil do graduando, a carga de estágio para a Licenciatura, entre outros aspectos exigidos pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

Cada projeto tem como referência um conjunto de diretrizes definidas nos documentos oficiais do Ministério da Educação e Cultura (MEC), como, por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Lei no 9.394/1996),¹ alterada pela Lei 11.274/2006,² os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa e de Língua Estrangeira (1998),³ as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006),⁴ o Plano Nacional de Educação (PNE, Lei no 13.005/2014)⁵ e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2016).⁶ Além desses documentos, no contexto da formação de professores, ganham destaque documentos

1 Disponível em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 15 mar. 2025.

2 Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm. Acesso em: 15 mar. 2025.

3 PCN de Língua Portuguesa disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>; PCN de Língua Estrangeira disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf. Acesso em: 15 mar. 2025.

4 Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 15 mar. 2025.

5 Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 15 mar. 2025.

6 Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79611-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 mar. 2025.

específicos voltados à definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica, como as Resoluções CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015,⁷ CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019,⁸ e, mais recentemente, a Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024.⁹

A revisão periódica dos projetos pedagógicos dos cursos permite avaliar se seus objetivos e eixos estruturais são condizentes com os avanços teóricos, metodológicos e tecnológicos das áreas em que se inserem. Nesse sentido, propomos, neste capítulo, dirigir nosso olhar ao Projeto Pedagógico (PP) do Curso de Letras¹⁰ da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP), nosso contexto de atuação, a fim de estabelecer um diálogo entre seus objetivos e as diretrizes apontadas pela Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 (Brasil, 2015). A centralidade da discussão na referida Resolução se deve ao fato de que o documento constituiu uma das referências¹¹ para a Renovação do Reconhecimento do Curso de Letras (Licenciatura e Bacharelado em suas habilitações), em 2019. Nossa reflexão será orientada de modo a responder as seguintes questões: 1. Em que medida o atual currículo de Letras da Universidade de São Paulo está em acordo com as diretrizes dos documentos oficiais, no que tange a

7 Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 mar. 2025.

8 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 15 mar. 2025.

9 Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=258171-rcp004-24&category_slug=junho-2024&Itemid=30192. Acesso em: 15 mar. 2025.

10 O Projeto Pedagógico do Curso de Letras da USP está disponível em <https://dln.fflch.usp.br/projeto-pedagogico>.

11 O Projeto Pedagógico do Curso de Letras foi redigido em conformidade com as Diretrizes Nacionais e as Resoluções CNE nº 2 de 2002, nº 2 de 2015, e com a Deliberação 111/2012, essa última alterada pelas Deliberações 126/2014, 132/2015, 142/2016 e 154/2017 do Conselho Estadual de Educação.

formação didático-tecnológica dos discentes? 2. Que ações o curso de Letras pode traçar, no contexto das atividades de extensão, para atender essa demanda?

A fim de alcançar nosso objetivo, iniciaremos nossa discussão com uma breve explanação sobre duas dimensões importantes para o mapeamento e caracterização das situações de ensino-aprendizagem, quando se busca definir ações voltadas à formação tecnológica dos estudantes: a dimensão institucional e a dimensão didático-tecnológica. Na sequência, passaremos a identificar os aspectos relacionados à formação inicial do professor de língua estrangeira, no que diz respeito ao seu preparo para o uso das tecnologias no ensino, conforme as diretrizes apresentadas pela Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 (Brasil, 2015). A descrição dessas diretrizes nos permitirá estabelecer uma relação entre esse documento e o PP do Curso de Letras (Habilitações de Línguas Estrangeiras) da FFLCH/USP e, assim, identificar em que medida o atual currículo de Letras responde às diretrizes da Resolução, no que tange a formação didático-tecnológica dos alunos. Para ampliar nossa reflexão, apresentaremos duas ações de extensão na Graduação que desenvolvemos como docentes/formadoras e pesquisadoras da área: o projeto “Centro Interdepartamental de Línguas: Línguas e Culturas Estrangeiras para Internacionalização” e o projeto “Centro Interdepartamental de Línguas: Intercâmbios virtuais para o desenvolvimento linguístico e intercultural dos estudantes de Letras”, ambos desenvolvidos no âmbito do Programa Unificado de Bolsas da Pró-Reitoria de Graduação da USP.

Nas considerações finais, retomaremos as características gerais dos projetos descritos, a fim de relacioná-los à construção de uma política linguística plurilíngue na USP, que se mostre alinhada com o fortalecimento da formação pedagógica e tecnológica dos futuros professores egressos do Curso de Letras.

A FORMAÇÃO DIDÁTICO-TECNOLÓGICA DO FUTURO PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Nos últimos anos, diversas IES brasileiras têm se comprometido com o desenvolvimento de ações voltadas à formação inicial de professores para o uso de tecnologias, seja no nível da graduação ou extensão. Oliveira, Menezes e Sousa (2017), por exemplo, relatam e discutem algumas iniciativas de incorporação das TDIC no âmbito das disciplinas *Fundamentos do Ensino de Língua Espanhola II* e *Estágio Curricular Supervisionado em Espanhol II*, ministradas concomitantemente no curso de Licenciatura em Letras-Português/Espanhol da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo. Segundo as autoras, as ações tinham o objetivo de possibilitar aos graduandos a vivência de experiências práticas e reflexões teóricas que lhes proporcionem formação mais coerente com a circulação do conhecimento na sociedade contemporânea.

A Universidade Federal de Goiás oferece outro exemplo de formação inicial, com a oferta da disciplina *Tecnologias Aplicadas ao Ensino de Línguas*, cuja ementa dispõe: Reflexão sobre a influência tecnológica nos processos de ensino e aprendizagem de línguas. Multiletramentos, gêneros discursivos/textuais e formação de professores de línguas. Uso das tecnologias digitais de informação e comunicação na prática docente.¹²

Na Universidade Federal do Pará (UFPA), o currículo de Letras se mostra avançado na proposição de disciplinas voltadas à

12

O programa da disciplina está disponível em https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/25/o/tecnologias_2-_2023_2.pdf.

formação didático-tecnológica dos alunos. Dentre elas, destacamos a disciplina *Tecnologias no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras*, incluída pela primeira vez no PP da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM) em janeiro de 2010 (Araújo, 2018).

No que diz respeito à oferta de disciplinas no contexto do Curso de Letras da USP, ressaltamos a criação da disciplina optativa *Tecnologia e Ensino de Línguas*, em 2021. A proposta abriu espaço, na graduação, para "refletir sobre o conceito de tecnologias e seu papel no ensino e aprendizagem de línguas em diferentes contextos, abordando os conceitos de interação, interatividade, colaboração e cooperação no uso de tecnologias na sala de aula e nos ambientes virtuais de aprendizagem".¹³

O desenvolvimento de disciplinas como as que acabamos de citar suscita importantes reflexões a respeito de seu impacto na formação inicial de professores. Foi nessa direção que, em textos anteriores (Mayrink, 2018; Mayrink, Albuquerque-Costa, 2015, 2017a, 2017b, 2021, 2022; Mayrink, Albuquerque-Costa, Oliveira, 2020; Mayrink, Carvalho, Oliveira, 2023; Albuquerque-Costa, Mayrink, 2024; Mayrink, Echenique, Gervaz, 2024), defendemos a relevância de ampliar a implementação de ações que favoreçam a formação didático-tecnológica dos graduandos, no contexto do Ensino Superior.

Nesse sentido, interessa-nos retomar duas dimensões importantes para o mapeamento e caracterização de toda e qualquer situação de ensino-aprendizagem, quando se busca definir ações didáticas voltadas à formação tecnológica dos estudantes: a dimensão institucional e a dimensão didático-tecnológica.

13 O programa da disciplina está disponível em <https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?sgldis=FLM0651&verdis=2>. Uma reflexão sobre a importância da disciplina na formação inicial dos alunos de Letras na USP pode ser encontrada em texto publicado por Mayrink, Echenique e Gervaz (2024).

Conforme exposto em Albuquerque-Costa e Mayrink (2024, p. 7), a dimensão institucional diz respeito à “descrição do conjunto de elementos contextuais, organizacionais e estruturais que caracterizam uma situação de ensino-aprendizagem”. Isso significa conhecer o projeto político pedagógico da instituição, o(s) curso(s) que é (são) oferecidos, os objetivos gerais de ensino-aprendizagem e, do ponto de vista específico do componente tecnológico, mapear a estrutura que a instituição possui em termos de acesso à internet, velocidade da rede, equipamentos, recursos e ferramentas, ambiente virtual institucional, entre outros.

Ainda de acordo com Albuquerque-Costa e Mayrink (2024, p. 7), “a dimensão institucional deve ser compreendida em sua relação com a dimensão didático-tecnológica, pois ambas fornecem as bases que ajudam a orientar o trabalho do professor”. Essa segunda dimensão se articula com as ações específicas que o professor precisa desenvolver, a fim de responder às demandas do contexto de ensino-aprendizagem. Nesse sentido,

a dimensão didático-tecnológica inclui um amplo conjunto de informações, que permitem caracterizar as necessidades e os objetivos de aprendizagem dos estudantes, bem como suas experiências no uso das TDIC, suas condições de conexão à internet e acesso a computadores e outros dispositivos tecnológicos. Além disso, formam parte da dimensão didático-tecnológica as ações dos professores relacionadas à definição dos objetivos e conteúdos dos programas de ensino, os quais, por sua vez, devem orientar a escolha de métodos, estratégias e atividades de aprendizagem (Albuquerque-Costa e Mayrink, 2024, p. 7-8).

Partindo dessa visão de formação didático-tecnológica do graduando em Letras, passamos a tecer uma relação entre esse tema e as diretrizes dispostas em documentos oficiais orientados à formação inicial em nível superior.

O QUE DIZEM AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS SOBRE A FORMAÇÃO DIDÁTICO-TECNOLÓGICA DO FUTURO PROFESSOR DA ÁREA DE LETRAS?

A Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 (Brasil, 2015) define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. O Art. 5º do Capítulo II desse documento menciona a necessidade de se garantir ao egresso dos cursos de formação de professores um preparo para o bom uso das TDIC e para o desenvolvimento de uma postura crítica que o leve a refletir sobre as diferentes linguagens. Desse modo, é preciso conduzir o egresso:

VI - ao uso competente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para o aprimoramento da prática pedagógica e a ampliação da formação cultural dos(das) professores(as) e estudantes;

VII - à promoção de espaços para a reflexão crítica sobre as diferentes linguagens e seus processos de construção, disseminação e uso, incorporando-os ao processo pedagógico, com a intenção de possibilitar o desenvolvimento da criticidade e da criatividade (Brasil, 2015, p. 6).

A referência e associação desses dois eixos - formação para o uso das TDIC e promoção da reflexão crítica - nos parece fundamental, dada a necessidade de despertar, no futuro professor, uma consciência não só sobre o potencial das TDIC para o ensino e a aprendizagem, mas também sobre suas limitações e riscos. Nesse sentido, cabe sublinhar o objetivo de “possibilitar o desenvolvimento da criticidade e da criatividade”, mencionado no item VII referido acima.

Outro aspecto a ser destacado do documento aparece no Capítulo III (Do(a) Egresso(a) da Formação Inicial e Continuada), Art. 7º. O *Parágrafo único* estabelece que “o PPC [Projeto Pedagógico do Curso], em articulação com o PPI [Projeto Pedagógico Institucional] e o PDI [Plano de Desenvolvimento Institucional], deve abranger diferentes características e dimensões da iniciação à docência”. Entre as características e dimensões mencionadas no documento, destacamos a de número VIII: “desenvolvimento, execução, acompanhamento e avaliação de projetos educacionais, incluindo o uso de tecnologias educacionais e diferentes recursos e estratégias didático-pedagógicas” (Brasil, 2015, p.7). Esse item se relaciona a outro mencionado mais adiante, no Art. 8º, que dispõe que

O(A) egresso(a) dos cursos de formação inicial em nível superior deverá, portanto, estar apto a:

(...) V - relacionar a linguagem dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento da aprendizagem; (Brasil, 2015, p. 8) .

Como se pode observar, observa-se que há, no documento, uma preocupação com o preparo do graduando/licenciando para o uso das tecnologias em situação de ensino. O Capítulo IV (Da Formação Inicial do Magistério da Educação Básica em Nível Superior), ressalta:

Art. 11. A formação inicial requer projeto com identidade própria de curso de licenciatura articulado ao bacharelado ou tecnológico, a outra(s) licenciatura(s) ou a cursos de formação pedagógica de docentes, garantindo:

(...) V - projeto formativo que assegure aos estudantes o domínio dos conteúdos específicos da área de atuação, fundamentos e metodologias, bem como das tecnologias;

(...) VII - recursos pedagógicos como biblioteca, laboratórios, videoteca, entre outros, além de recursos de tecnologias da informação e da comunicação, com qualidade e quantidade, nas instituições de formação; (Brasil, 2015, p. 9).

O conjunto de referências destacadas do documento constituem diretrizes que devem ser observadas pelas IES no desenho dos Projetos Pedagógicos de seus cursos. Entretanto, observamos que as possibilidades encontradas por diferentes instituições para o atendimento dessas diretrizes são desiguais. Se, por um lado, algumas já apresentam espaços formativos consolidados ou com grande potencial para o desenvolvimento dessas ações (Feijó-Quadrado e Vetromille-Castro, 2024), outras relatam os desafios de colocar tais projetos em prática, como apontado por Araujo Moraes e De La Torre Aranda (2025). As dificuldades parecem residir em limitações de infraestrutura (carência de espaço físico e de recursos financeiros para a instalação de laboratórios e salas-ambiente ou falta de investimento em equipamentos tecnológicos de ponta, por exemplo) e, também, na ausência de projetos de formação dos docentes-formadores e entraves impostos pela própria estrutura curricular dos cursos, que não abre espaço a disciplinas de formação didático-tecnológica dos discentes. Assim, diante da falta de condições ideais para a implementação de projetos de formação didático-tecnológica dos futuros professores, é preciso buscar alternativas para suprir eventuais lacunas presentes nos cursos de graduação. A seguir, teceremos algumas considerações sobre o PP do Curso de Letras da USP, a fim de identificar a presença (ou não) da preocupação com a formação tecnológica dos futuros docentes.

O PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LETRAS (HABILITAÇÕES EM LÍNGUAS ESTRANGEIRAS) DA USP

Na Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 (Brasil, 2015), no Capítulo I - Das Disposições Gerais, Art. 1º, lê-se:

§ 2º As instituições de ensino superior devem conceber a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica na perspectiva do atendimento às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), manifestando organicidade entre o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) como expressão de uma política articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes (Brasil, 2015, p. 3).

Atendendo a essa diretiva, o PP do Curso de Letras da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP) foi estruturado articulando a formação do Bacharelado e da Licenciatura.

No Curso de Letras da USP, o discente inicia o Bacharelado em Letras Português e tem a opção de incluir uma língua estrangeira moderna ou oriental no seu percurso. Pode, também, acrescentar a habilitação da Licenciatura¹⁴ no Português ou em uma língua estrangeira. Além das línguas, tem a possibilidade de escolher a habilitação em Linguística, o que lhe permite obter o diploma de Letras Bacharelado – habilitação em Linguística ou de Letras - Bacharelado e Licenciatura em Linguística.¹⁵ Desse modo, quando o discente opta pela Licenciatura, esta deve estar necessariamente associada ao Bacharelado, não sendo possível, portanto, obter somente o diploma de Licenciatura.

Em seus princípios gerais, o PP do Curso de Letras da USP explicita que

14 A formação na Licenciatura prevê a realização de um conjunto de disciplinas de cunho didático-pedagógico, que permitem que o "futuro professor reflita sobre as estratégias de ensino de conteúdos específicos e sobre os problemas da realidade escolar atual" (Universidade de São Paulo, 2021, p. 13).

15 Considerando todas essas possibilidades, a USP oferece um total de dezesseis habilitações dentro do Curso de Letras. Na prática, isso significa que há uma grade curricular específica para cada habilitação e cada uma delas integra disciplinas obrigatórias, eletivas e optativas.

o ensino de graduação em Letras precisa preparar o aluno para reflexões profundas e críticas sobre a linguagem. O estudante deve aprender a compreender os fenômenos e não a memorizar elementos cujo alcance e significado dentro de um determinado domínio do conhecimento desconhece. Isso não significa negar a importância das informações e do trabalho com a metalinguagem, mas deseja-se mostrar que sua aquisição de conhecimentos deve estar direcionada para a compreensão (Universidade de São Paulo, 2021, p. 11).

No que se refere às tecnologias, o PP dispõe:

A renovação tecnológica acelerada e a velocidade de produção e circulação de informações levam a pensar que, no momento, a educação deve produzir no aluno uma capacidade de continuar aprendendo. Não se trata de acumular informações, porque elas estão disponíveis a quase qualquer um, mas sim de desenvolver-se individualmente, atingindo a maturidade necessária para operar com a abundância de conteúdos de forma crítica e responsável. Além disso, a inclusão de práticas que contribuem para o desenvolvimento do letramento digital dos futuros profissionais de Letras foram gradualmente inseridas nas diferentes disciplinas, por meio de diferentes atividades que implicam o uso das TICs, tais como: busca e descrição de acervos online, investigação sobre legislação referente à Educação Básica, elaboração de critérios para análise de materiais didáticos, produção de materiais didáticos, disponibilização online de sequências didáticas elaboradas pelos alunos, criação de plataformas para interação entre licenciandos e professores em serviço etc. (Universidade de São Paulo, 2021, p. 13).

Como podemos constatar, o documento mostra-se atento às transformações tecnológicas da sociedade (que alteram as relações pessoais, profissionais e acadêmicas), ao ressaltar a importância de desenvolver, no âmbito da graduação em Letras, práticas que

contribuam para o desenvolvimento do letramento digital dos futuros profissionais. Do nosso ponto de vista, diante das diferentes possibilidades de inserção do graduado em Letras no mundo do trabalho, é preciso propor ações de ensino e extensão que permitam ampliar as reflexões e práticas iniciais voltadas à sua profissionalização em diversas frentes, o que inclui as TDIC.

Nesse sentido, além de ministrar a disciplina *Tecnologia e Ensino de Línguas*, mencionada anteriormente, criamos, também, projetos de extensão voltados a essa temática, no Centro Interdepartamental de Línguas (CIL)¹⁶ da FFLCH/USP. Na próxima seção, discutiremos sobre o potencial formativo dessas ações.

PROJETOS DE EXTENSÃO NA LETRAS-USP: ESPAÇOS DE FORMAÇÃO DIDÁTICO-TECNOLÓGICA

Com o intuito de problematizar os eixos que poderiam orientar a formação do professor de língua estrangeira (LE) na contemporaneidade, trazemos os dados de dois projetos de formação inicial e complementar que estão em curso nas áreas de LE CIL-FFLCH-USP. Os projetos em questão, desenvolvidos no âmbito do Programa Unificado de Bolsas da Pró-Reitoria de Graduação, são:

16

O Centro Interdepartamental de Línguas (CIL) é vinculado aos departamentos de Letras Clássicas e Vernáculas, Letras Modernas e Letras Orientais da FFLCH-USP. Seu Conselho Deliberativo é constituído por docentes dos departamentos que o integram e é responsável pelo planejamento e aprovação das ações de ensino, pesquisa e extensão nas áreas de Língua Portuguesa, línguas clássicas (Grego e Latim), línguas estrangeiras modernas (Alemão, Espanhol, Francês, Inglês e Italiano) e línguas orientais (Árabe, Japonês e Russo).

- Projeto 1: Centro Interdepartamental de Línguas: Línguas e Culturas Estrangeiras para Internacionalização.
- Projeto 2: "Centro Interdepartamental de Línguas: Intercâmbios virtuais para o desenvolvimento linguístico e intercultural dos estudantes de Letras."¹⁷

No contexto do Curso de Letras da USP, os estudantes podem se engajar em projetos de pesquisa e extensão idealizados por docentes da FFLCH, o que lhes permite expandir seus conhecimentos didático-pedagógicos na área, para além do cumprimento das disciplinas já estabelecidas pela grade curricular dos cursos de Letras.

O Programa PUB se apresenta como um desses espaços formativos e se abre a três orientações: ensino, pesquisa e extensão. Os dois projetos que trazemos à discussão são voltados à formação inicial de professores de LE e estabelecem um estreito vínculo entre o ensino e a aprendizagem de línguas e o uso das TDIC. O desenvolvimento de projetos e de outras ações semelhantes de forma mais regular levou à constituição do Núcleo de Formação Didática para o Ensino de Línguas com Tecnologia no CIL, que também impacta no programa de internacionalização da USP. Assim, ancorados nos objetivos do CIL-FFLCH-USP, os projetos favorecem a realização de ações concretas que visam ao desenvolvimento, aprimoramento de saberes e competências nas áreas de línguas (português e estrangeiras), em uma perspectiva plurilíngue, ampla, plural e diversa, ao mesmo tempo em que propiciam uma formação tecnológica. A seguir, abordaremos as especificidades dos dois projetos em questão.

17 O título do projeto em vigor até 2023 era "Centro Interdepartamental de Línguas: Interações Teletandem para o desenvolvimento linguístico e cultural dos estudantes de Letras". A alteração se deveu à ampliação dos tipos de intercâmbios virtuais que passaram a ser desenvolvidos no decorrer dos anos.

FORMAÇÃO DIDÁTICO-TECNOLÓGICA NO CONTEXTO DA INTERNACIONALIZAÇÃO

O projeto “Centro Interdepartamental de Línguas: Línguas e Culturas Estrangeiras para Internacionalização” vem sendo desenvolvido desde 2019. Sua origem se insere no processo de internacionalização da USP, que tem revelado para gestores, docentes e responsáveis por projetos, a necessidade de refletir e implementar ações para a formação linguística e cultural em línguas estrangeiras¹⁸ da comunidade universitária de modo geral. Nesse contexto, o projeto promove a formação inicial de discentes das Letras (futuros professores) para atuar na internacionalização da USP, mais especificamente, na elaboração e oferta de oficinas de línguas voltadas à preparação para programas de mobilidade em instituições estrangeiras.

O objetivo geral do projeto é ampliar o espaço de formação para os discentes dos cursos de licenciatura em Letras (áreas de alemão, espanhol, francês, inglês, italiano, português e japonês), o que repercute, de forma mais ampla, no fortalecimento das Licenciaturas.

Os alunos participantes se envolvem em diferentes atividades supervisionadas por docentes¹⁹ representantes de suas áreas (línguas) específicas de atuação: elaboração de programas de ensino para as modalidades presencial e à distância; oferecimento de oficinas à comunidade universitária; elaboração de material didático; definição de instrumentos e critérios de avaliação. Todo esse conjunto de atividades é acompanhado de um exercício de reflexão

18 Dados de internacionalização da universidade registrados no Sistema Mundus revelam a diversidade de línguas estrangeiras com as quais a comunidade discente está em contato, graças aos inúmeros convênios firmados pela USP com renomadas universidades estrangeiras.

19 As áreas/línguas participantes do Projeto são supervisionadas pelos seguintes professores: Marceli Cherchiglia Aquino (Alemão); Mônica Ferreira Mayrink e Benivaldo José de Araújo Júnior (Espanhol); Heloisa Albuquerque-Costa (Francês); Marília Mendes Ferreira (Inglês); Giliola Maggio (Italiano); Leiko Matsubara (Japonês) e Paola Mandalá (Português).

crítica sobre o processo, o que colabora para que os estudantes tomem consciência de seu próprio desenvolvimento docente.

O projeto também procura suprir eventuais lacunas existentes na formação do licenciando em Letras na USP. Nos últimos anos, por exemplo, deu-se ênfase à formação dos alunos bolsistas para a reflexão sobre a atuação docente nas modalidades presencial, à distância e híbrida. Desse modo, propicia uma formação dos futuros professores, para que possam atuar profissionalmente em múltiplos contextos e modalidades.

Adicionalmente, conforme mencionamos, o projeto responde às necessidades de desenvolvimento de ações voltadas para a internacionalização da universidade, ao oferecer à comunidade interna - estudantes de graduação e pós-graduação, além de docentes e funcionários - um espaço de aprendizagem de língua e cultura estrangeira. Essas iniciativas contribuem não somente para uma formação mais ampla desse público, mas também atende àqueles interessados em participar dos programas de mobilidade acadêmica oferecidos pela USP.

Cumprе esclarecer que, na primeira edição do projeto, implementada entre 2019-2020, algumas das atividades das áreas de inglês, francês, italiano, espanhol e português foram feitas em conjunto com a Agência USP de Cooperação Acadêmica Nacional e Internacional (AUCANI). A parceria permitiu dar continuidade às ações de ensino de LE que vinham sendo implementadas na USP de forma articulada ao Programa Idiomas sem Fronteiras, do Governo Federal, e que foram interrompidas pela Universidade no final de 2018.²⁰ A partir de 2020, no entanto, as atividades foram vinculadas exclusivamente ao Centro Interdepartamental de Línguas, que passou a ser responsável pela gestão das oficinas ao longo de todo o processo (organização, divulgação, matrícula dos interessados, certificação dos participantes).

20

Após a suspensão do vínculo do programa IsF com o Ministério da Educação e Cultura, em 2019 o Programa passou funcionar de forma articulada com a Rede Andifes IsF.

As diferentes edições do projeto revelam resultados positivos. Os docentes supervisores têm destacado, em seus relatórios avaliativos, o notável envolvimento dos bolsistas nas atividades e seu crescimento linguístico e didático-tecnológico. Nas edições do projeto no período de 2020 a 2024, foram ofertadas as seguintes oficinas:

Quadro 1 - Oficinas ofertadas entre 2020 e 2024

Área	Oficina
Alemão	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ensino e Aprendizagem das Partículas Modais alemãs com a série Queer Eye Germany (2023)
Espanhol	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mulheres em cena: representações do feminino em lendas hispano-americanas (2021) ▪ Passaporte para o Espanhol: Língua e Cultura (2021) ▪ Passaporte para o Espanhol: primeiros passos (2021 e 2022) ▪ Passaporte para Espanhol: Rumo à Mobilidade Acadêmica (2024)
Francês	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Internacionalização em língua francesa: primeiros passos para a mobilidade acadêmica em Letras (2022)
Inglês	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A transmissão da opinião na escrita do gênero resumo (2024) ▪ Análise de resumos (2024)
Italiano	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Italiano para a mobilidade acadêmica (2021; 2022) ▪ Italiano para Mobilidade Acadêmica - Quem Tem Boca Vai A Roma (2022)
Japonês	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Língua Japonesa - Contextualização para alunos de Mobilidade Internacional (2021; 2022) ▪ Preparatório de Língua Japonesa para alunos de Mobilidade Internacional - Hiragana e Katakana (2022) ▪ Língua e cultura japonesa para alunos de mobilidade internacional - Introdução ao cotidiano japonês (2022)
Português	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Oficina de Conversação e Escrita em PLE - Nível C1 (2021) ▪ Oficina Intensiva de Português para Imigrantes (2022) ▪ Oficina Intensiva de Português para Imigrantes - nível intermediário (2023) ▪ Oficina Preparatória para Exame Celpe-bras (2023) ▪ Oficina de Conversação e Escrita em PLE - nível B1 (2024) ▪ Oficina Preparatória para Exame Celpe-bras (2024)

Fonte: Elaboração própria.

Além de se engajar em práticas de ensino supervisionadas, os alunos bolsistas desenvolvem outras atividades, a fim de enriquecer seu processo formativo: participação em reuniões pedagógicas com as coordenações, grupos de estudos, palestras, oficinas e cursos oferecidos pelo CIL, além do acompanhamento das aulas de seus respectivos supervisores na Graduação.

No que diz respeito ao vínculo do projeto com ações formativas para o uso das TDIC, destacamos que várias das oficinas citadas foram ministradas à distância, o que exigiu uma cuidadosa reflexão sobre o papel das tecnologias como mediadoras do ensino e da aprendizagem. Esse processo envolveu, entre outros aspectos, a seleção de uma plataforma digital propícia à oferta das oficinas, o planejamento e organização da sala virtual, a testagem e escolha de ferramentas digitais condizentes com os objetivos traçados para as diferentes atividades a serem desenvolvidas. Para muitos dos bolsistas, o momento de planejamento e oferta das oficinas na modalidade à distância constituiu sua primeira experiência de uso das plataformas digitais na perspectiva de um docente.

Ainda no contexto do projeto “Centro Interdepartamental de Línguas: Línguas e Culturas Estrangeiras para Internacionalização”, destaca-se a atividade realizada especificamente pelos alunos bolsistas da área de espanhol, que vêm trabalhando na implementação de um ambiente virtual na plataforma Moodle, onde reúnem informações e materiais didáticos voltados à mobilidade acadêmica. Essa iniciativa permite aos bolsistas construir saberes pedagógicos e tecnológicos, mediante o planejamento e elaboração de materiais e atividades que se inserem no contexto da mobilidade acadêmica.

O desafio de implementar um ambiente virtual mostra-se alinhado com a diretriz de preparar o futuro professor para o uso das TDIC, expressa no PP do Curso de Letras da USP e nos documentos oficiais para a formação inicial em Letras. No âmbito dessa

atividade, os alunos bolsistas desenvolvem um exercício reflexivo que conjuga seus saberes de língua e cultura dos países hispânicos e novos saberes tecnológicos, relacionados ao manejo dos recursos e ferramentas digitais disponíveis na plataforma Moodle. Trata-se de uma prática inovadora, uma vez que essa reflexão não está prevista no currículo de Letras.

FORMAÇÃO DIDÁTICO-TECNOLÓGICA NO CONTEXTO DE INTERCÂMBIOS VIRTUAIS

O projeto “Centro Interdepartamental de Línguas: Intercâmbios virtuais para o desenvolvimento linguístico e intercultural dos estudantes de Letras” também se enquadra nas atividades de ensino, pesquisa e extensão do Centro Interdepartamental de Línguas da FFLCH/USP, e envolve diferentes áreas do Departamento de Letras Modernas (DLM).²¹ As atividades de intercâmbio virtual vêm sendo desenvolvidas de forma mais institucionalizada, como um projeto de Extensão, desde 2021, e seu objetivo geral é criar um espaço de desenvolvimento linguístico, intercultural e pedagógico para os alunos de diferentes habilitações dos cursos de Letras (áreas de espanhol, francês, inglês, italiano e alemão). Desse modo, propõe-se a contribuir para o fortalecimento da formação dos estudantes, por meio da realização de intercâmbio virtual com alunos de universidades estrangeiras e brasileiras. Tal intercâmbio se caracteriza pela realização de interações orais à distância, com o uso de ferramentas digitais de escolha dos participantes (WhatsApp, Zoom, Google Meet ou outras) e posterior registro e reflexão sobre o processo. O intercâmbio virtual entre os estudantes da USP e os das universidades

21

Participam desse projeto os seguintes docentes do Departamento de Letras Modernas (DLM/FFLCH): Marceli Cherchiglia Aquino (Alemão); Mônica Ferreira Mayrink e Benivaldo José de Araújo Júnior (Espanhol); Heloisa Albuquerque-Costa (Francês); Daniel Ferraz (Inglês); Elisabetta Santoro (Italiano).

parceiras pode ser realizado de três maneiras, dependendo das características específicas das universidades parceiras:

- a. pela interação entre dois estudantes de países diferentes (pares de falantes proficientes em duas línguas distintas), para que se ajudem mutuamente na aprendizagem da cultura e do idioma de estudo. Trata-se de uma atividade que favorece o aprendizado colaborativo de idiomas;
- b. pela interação entre dois estudantes de países diferentes interessados em seu desenvolvimento linguístico e/ou pedagógico, no que diz respeito à formação para o ensino de uma língua estrangeira específica. Trata-se de uma atividade que favorece não só o aprendizado colaborativo do idioma em foco, mas também a reflexão sobre o processo de ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras;
- c. pela interação entre dois estudantes de universidades brasileiras diferentes (pares de falantes de português, aprendizes de uma mesma língua estrangeira), para que se ajudem mutuamente na aprendizagem da cultura e do idioma estudado por eles. Trata-se de uma atividade que favorece o aprendizado colaborativo de idiomas.

Este projeto responde ao programa de internacionalização com IES estrangeiras e de internacionalização em casa da USP, no qual a mobilidade acadêmica ocupa um papel de destaque. De modo específico, a proposta possibilita que os alunos participantes possam interagir por meio da telecolaboração com estudantes de universidades nacionais e/ou estrangeiras, sem a necessidade de mobilidade física.

O quadro a seguir apresenta os intercâmbios virtuais realizados entre estudantes de Letras da USP e alunos de universidades estrangeiras, em diferentes áreas/idiomas:

Quadro 2 - Intercâmbios virtuais entre a USP e universidades parceiras (2021 a 2024)

Área	Universidades parceiras	Nº de alunos Letras/USP
Alemão	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Freie Universität Berlin ▪ Humboldt-Universität zu Berlin. ▪ Universität Münster ▪ Universidade Estadual Paulista (UNESP) ▪ Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) 	55
Espanhol	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Universidad Nacional de Córdoba (Argentina) ▪ Universidad del Caribe (México) ▪ Universidad Veracruzana (México). 	175
Francês	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) ▪ Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) ▪ Universidade de Brasília (UnB) ▪ Universidade Federal do Pará (UFPA) ▪ Universidade Federal do Piauí (UFPI). 	45
Inglês	<ul style="list-style-type: none"> ▪ University of Missouri St Louis (EUA) ▪ University of Wisconsin Milwaukee (EUA). 	30
Italiano	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Unisalento (Itália) ▪ Unistrasi - Universidade para Estrangeiros de Siena (Itália) ▪ Universidade de Roma Tre (Itália) ▪ Universidade de Estudos Internacionais de Roma - UNINT (Itália) ▪ Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) ▪ Universidade Federal de Goiás (UFG) 	109

Fonte: Elaboração própria.

No que concerne ao desenvolvimento de habilidades dos graduandos em Letras para a utilização das TDIC, este projeto se mostra especialmente profícuo para seu aprimoramento profissional e reflexão sobre futuras aplicações para o ensino. Primeiramente,

destaca-se por inserir os alunos participantes em uma situação de interação autêntica, que se concretiza na virtualidade mediante o uso de ferramentas digitais como WhatsApp, Zoom, Google Meet ou outras. Além disso, os interagentes mobilizam, de forma autônoma e espontânea, recursos de apoio para a condução das conversas durante os encontros, tais como apresentações com Canva, Power Point, vídeos do YouTube, podcasts etc. O uso dessas tecnologias passa, necessariamente, por critérios de escolha e processos avaliativos individuais, em função das experiências e afinidades pessoais que cada um tem com os recursos. Nesse sentido, valoriza-se o exercício reflexivo realizado pelos alunos após as interações, pois, nesse momento, eles podem compreender melhor não só o processo de aprendizagem que estão vivenciando, mas também as decisões tomadas quanto ao uso de tecnologias de apoio a esse processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste capítulo, buscamos estabelecer um diálogo entre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores - no que diz respeito à sua preparação para o uso das TDIC - e o Projeto Pedagógico do Curso de Letras da FFLCH/USP. Para tanto, nos orientamos pelas seguintes questões: 1. Em que medida o atual currículo de Letras da Universidade de São Paulo está em acordo com as diretrizes dos documentos oficiais, no que tange a formação didático-tecnológica dos discentes? 2. Que ações o curso de Letras pode traçar, no contexto das atividades de extensão, para atender essa demanda?

Foi possível observar que o PP do Curso de Letras prevê o desenvolvimento de práticas no interior das disciplinas que o compõem, que favoreçam a implementação de atividades apoiadas no uso das TDIC. Estas, segundo o documento, podem envolver a

busca e descrição de acervos online, a análise e produção de materiais didáticos digitais e a criação de plataformas para interação, entre outras atividades.

No entanto, até o momento, o currículo de Letras da USP ainda não dispõe de nenhuma disciplina obrigatória voltada, especificamente, à formação tecnológica dos futuros docentes. Essa temática somente está prevista em uma disciplina optativa e em diferentes ações de extensão.

Sendo assim, respondendo a segunda questão, ressaltamos que a implementação de atividades de extensão contribui para suprir as lacunas dessa formação. Os dois projetos descritos e comentados neste texto apontam caminhos possíveis, ao promover o desenvolvimento de uma postura reflexiva que leva os graduandos a um uso crítico das TDIC em diferentes contextos e à compreensão de seu potencial para o ensino e a aprendizagem de línguas. Consideramos que ações como estas reforçam o importante papel da formação didático-tecnológica no âmbito da graduação e contribuem também para o fortalecimento da Licenciatura e valorização do profissional de Letras que, na atualidade, pode responder a diferentes demandas da sociedade.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE-COSTA, H.; MAYRINK, M. F. Design instrucional no contexto do ensino e aprendizagem de línguas. **Revista Entrelínguas**, v. 10, p. e024020, 2024.

ARAÚJO M., G.; DE LA TORRE ARANDA, M. C. Multimodalidade e ensino de inglês na escola pública: percorrendo camadas para além da imagem e do texto. **Revista Intersaberes**, v. 18, p. e023do3007, 2023. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/2516>. Acesso em: 9 mar. 2025.

ARAÚJO, M. S. Ensino-aprendizagem com tecnologias digitais na formação inicial de professores de inglês. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 57, n. 3, p. 1590-1614, 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8652590>. Acesso em: 11 mar. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 mar. 2025.

FEIJÓ-QUADRADO, C. G.; VETROMILLE-CASTRO, R. Currículo, Tecnologias Digitais e Ensino (de Línguas): o que podemos esperar da Formação Inicial de Professores? **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 22, p. 1-25, 2024. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/61574/45401>. Acesso em: 11 mar. 2025.

MAYRINK, M. F. Resignificando as TIC como Tecnologias para a Aprendizagem e o Conhecimento (TAC) e para o Empoderamento e a Participação (TEP). In: rROCHA, N.; RODRIGUES, A.; CAVALARI, S. (Orgs.). **Novas práticas em pesquisa sobre a linguagem: rompendo fronteiras**, São Paulo: Cultura Acadêmica, 2018, v. 1, p. 93-106.

MAYRINK, M. F.; ALBUQUERQUE-COSTA, H. Tecnologias e ensino de línguas estrangeiras: uma relação possível. In: BORGES, R. R. (Org.). **# Sou + TEC: Ensino de língua(gem) e literatura**, ed. 1. Campinas: Pontes, 2015, v. 1, p. 203-218.

MAYRINK, M. F.; ALBUQUERQUE-COSTA, H. Tecnologias digitais no ensino de línguas. Ensino presencial e virtual em sintonia na formação em línguas estrangeiras. **The Specialist** (PUC-SP). v. 38, p. 1 - 14, 2017a.

MAYRINK, M. F.; ALBUQUERQUE-COSTA, H. Caminhos investigativos na articulação entre ensino de línguas e virtualidade: reflexões para a elaboração de programas de formação de professores. In: EL KADRI, M. S.; ORTENZI, D. I. G.; RAMOS, S. G. M. (Orgs.). **Tecnologias digitais no ensino de línguas e na formação de professores: reorganizando sistemas educacionais**. Campinas: Pontes, 2017b, v. 1, p. 151 - 168.

MAYRINK, M. F.; ALBUQUERQUE-COSTA, H. (Orgs.). **Tecnologia, Formação Docente e Ensino de Línguas Em Diálogo**. Campinas: Pontes Editora, 2021.

MAYRINK, M. F.; ALBUQUERQUE-COSTA, H. (Orgs.). **Pesquisas em Ensino e Aprendizagem de Línguas com Tecnologias: percursos reflexivos e metodológicos**. Campinas: Pontes Editora, 2022.

MAYRINK, M. F.; ALBUQUERQUE-COSTA, H.; OLIVEIRA, R. A. D. Repensando a relação entre metodologia, tecnologia e formação docente no ensino de línguas. **Revista Intercâmbio**, v. 45, p. 187-212 - 212, 2020.

MAYRINK, M. F.; CARVALHO, K. C. H. P.; OLIVEIRA, R. A. D. Formação de professores de espanhol: olhando para o presente para projetar o futuro. *In*: Santos, I. N. C.; Conceição, K.; Baptista, L. M. T. R. (Orgs.). **Desafios e perspectivas para o ensino de espanhol no Brasil: entre rupturas e permanências**. Campinas: Pontes Editores, 2023, v. 1, p. 193-223.

MAYRINK, M. F.; ECHENIQUE, M. T.; GERVAZ, C. L. A formação de professores para o uso de tecnologias digitais: construindo espaços no currículo de Letras. *In*: Pontes, V. O.; Moreira, G. L.; Nascimento, M. V. F.; Porto, B. S. (Orgs.). **Currículo, contextos de ensino e formação de professores de espanhol**. João Pessoa: Ideia, 2024, v.1, p. 134-166.

OLIVEIRA, R. A. D.; MENEZES, A. S.; SOUSA, G. N. TDIC e formação docente: ampliação da sala de aula, consciência crítica e autonomia. **Caracol**, São Paulo, Brasil, n. 13, p. 102-134, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/caracol/article/view/122597>. Acesso em: 5 mar. 2025.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Projeto Pedagógico do Curso de Letras**. 2021. Disponível em: <https://d1m.fflch.usp.br/projeto-pedagogico>. Acesso em: 5 mar. 2025.

QUEM FEZ ESTE LIVRO

Alessandra Coutinho Fernandes



Docente no Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas da Universidade Federal do Paraná. Doutora em Estudos Linguísticos - Análise de Discurso - pela Universidade Federal do Paraná (2011). Possui mestrado em Letras (Inglês e Literatura Correspondente) pela Universidade Federal de Santa Catarina (1996), especialização em Inglês e Literatura Correspondente pela Universidade Federal da Paraíba (1991) e Licenciatura em Letras - Português e Inglês pela Universidade Federal da Paraíba (1990). Foi Visiting Scholar na University of Illinois at Urbana-Champaign (agosto/2016 a janeiro/2017) e fez pós-doutorado na USP (fevereiro/2017 a julho/2017), com foco nos multiletramentos na formação inicial de professores de línguas. Coordena o Grupo de Estudos Multiletramentos e Multimodalidade na Formação de Professores de Línguas Estrangeiras (GEMPLE). Participa do grupo de pesquisa Identidade e Leitura, na UFPR, coordenado pela Professora Doutora Clarissa Menezes Jordão e pelo Professor Doutor Eduardo Figueiredo. Participa também do grupo de pesquisa Projeto Nacional de Letramentos: Linguagem, Cultura, Educação e Tecnologia/ Ciclo II: Problematicando o Decolonial, sediado na USP e coordenado pela Professora Doutora Ana Paula Duboc e pelo Professor Doutor Daniel Ferraz. Áreas de interesse: novos e multiletramentos, multimodalidade, letramento crítico, Análise de Discurso Crítica, educação linguística e formação de professores de línguas estrangeiras.

Ana Karina de Oliveira Nascimento

Docente na Universidade Federal de Sergipe (UFS), no Departamento de Letras Estrangeiras e no Programa de Pós-graduação em Letras. Licenciada em Letras pela UFS e especialista em Ensino de Língua Inglesa pela Universidade Federal de Minas Gerais, obteve seu título de mestre em Educação pela Universidade Federal de Sergipe e de doutora em Letras (Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) pela Universidade de São Paulo, tendo sido bolsista Capes/Fulbright de doutorado sanduíche na Montclair State University, em New Jersey, Estados Unidos. Atualmente realiza estudos pós-doutorais na University of Illinois Urbana-Champaign (EUA), com bolsa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) – 2024-2025. Atua na área de Língua Inglesa na graduação e na linha de pesquisa Linguística Aplicada na pós-graduação.

Carlos Augusto de Barros Savala



Estudante de graduação em Letras – português e inglês pela Faculdade de Artes, Letras e Comunicação Da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Integrante do grupo de pesquisa "Educação crítica, criativa e ética por Linguagens, Transculturalidades e Tecnologias".

Cláudia Jotto Kawachi-Furlan



Professora do Departamento de Línguas e Letras e do Programa de Pós-Graduação em Linguística, da Universidade Federal do Espírito Santo. Possui mestrado em Educação, pela Unesp - Araraquara, Doutorado em Linguística, pela UFSCar, e Pós-doutorado em Estudos da Linguagem, pela UEL.

Daniel de Mello Ferraz

Professor Livre-Docente do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo e Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês (USP). É coordenador da AUCANI – USP International Office. Realizou pós-doutorado em Letras pela Universidade de São Paulo (2016) e em Educação pela Universidade Católica de Leuven (Bélgica, 2021). Realizou pesquisa de Pós-Doutorado sobre formação docente e estudos de gêneros e sexualidade não hegemônicas na Universidade de Londres (2024). É doutor em Letras pela Universidade de São Paulo, com pesquisa sobre novos letramentos e educação crítica de língua inglesa e mestre em Letras pela mesma instituição, com pesquisa na área de letramento visual. Coordena o GEELLE (Grupo de Estudos sobre Educação Linguística em Línguas Estrangeiras - USP, CNPq) e o Projeto Nacional de Letramentos (USP DGP CNPq). É bolsista de produtividade do CNPq.

E-mail: danielfe@usp.br

Eduardo Henrique Diniz de Figueiredo

Professor da Universidade Federal do Paraná. Doutor em Linguística Aplicada pela Arizona State University (2012). Realizou estágio pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (2023). Possui graduação em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (2004) e mestrado em Letras (Inglês e Literatura Correspondente) pela Universidade Federal de Santa Catarina (2007). Seus atuais interesses são nas áreas de Inglês como Língua Global, Linguagem e Discurso, e Linguística Aplicada Crítica, com ênfase em questões relacionadas às implicações socioculturais e pedagógicas da expansão global do inglês e de teorias identitárias e emocionais.

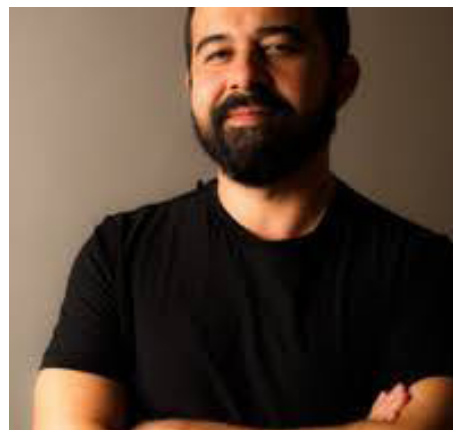
Dörthe Uphoff

Professora de língua/linguística alemã e metodologia de ensino no Departamento de Letras Modernas da Universidade de São Paulo (USP) e doutora em Linguística Aplicada pelo Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP (2009). Realizou pesquisas de pós-doutoramento na Universidade de Augsburg, Alemanha (2018), e na Universidade de Viena, Áustria (2020). De 2018 a 2024 atuou como editora-chefe da revista de estudos germanísticos *Pandaemonium Germanicum* (A1). Orienta trabalhos de pesquisa sobre o ensino-aprendizagem de alemão como língua estrangeira/adicional em nível de graduação e pós-graduação. Suas áreas de interesse incluem abordagens críticas no ensino-aprendizagem de língua alemã, princípios didático-metodológicos, análise e produção de material didático, formação de professores, políticas linguísticas e a história do ensino de alemão no Brasil.

Fernando da Silva Pardo

Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), campus Pirituba, onde atua na área de Letras/Inglês no Ensino Médio e no Curso de Licenciatura em Letras. Possui Doutorado em Letras pelo Programa de Estudos Linguísticos e Literários em Inglês, na Universidade de São Paulo (2018), com período sanduíche na York University, em Toronto - Canadá (2017); Especialização em recursos para o ensino de inglês - Universidade Presbiteriana Mackenzie (2010), Bacharelado em Letras/Tradutor e Licenciatura Plena em Inglês/Português - Universidade Presbiteriana Mackenzie (2001). Membro dos grupos de pesquisa (diretório CNPq) "Projeto Nacional de Letramentos: Linguagem, Cultura e Tecnologia" (USP) e "Tradução & multidisciplinaridade: da torre de Babel à sociedade tecnológica" (UEM).

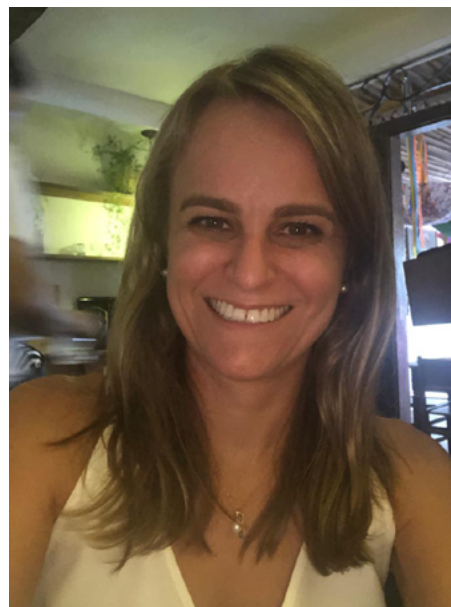
E-mail: fernando.pardo@ifsp.edu.br

Fabício Tetsuya Parreira Ono

Graduado em Letras- Português/Inglês, Mestre em Estudos Linguístico pela UNESP/IBILCE, Doutor em Letras pela USP. Professor do curso de Letras - Português/Inglês e do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFMS, campus de Três Lagoas. Atualmente, suas pesquisas estão focadas na formação de professores pelo viés autoetnográfico, internacionalização do ensino superior, sociedade e redes sociais pela perspectiva decolonial.

Heloísa Albuquerque-Costa

Livre-docente e pesquisadora do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) e do Programa LETRA de pós-graduação da Universidade de São Paulo (USP), Vice-líder do Grupo de pesquisa Linguagem, educação e virtualidade e membro do Grupo de Pesquisa sobre Políticas Linguísticas e de internacionalização da Educação Superior (GPLIES), além de Coordenadora Nacional do Programa Idioma sem Fronteiras Francês - rede ANDIFES e Coordenadora do Curso de Bacharelado em Letras na Comissão de Graduação da FFLCH-USP. Possui Graduação em Letras Francês, Mestrado (1997) e Doutorado (2004) em Língua e Literatura Francesa pela USP e Pós-doutorado pela Universidade Lumière-Lyon. Suas pesquisas e projetos atuais são em didática das línguas estrangeiras, formação de professores, ensino e aprendizagem do Francês Língua Estrangeira (FLE) e Francês para Objetivo Específico (FOS) e Universitário (FOU) em contexto presencial e a distância. É coordenadora nacional do Programa Idiomas sem Fronteiras - Francês da Rede Andifes.

Janayna Bertollo Coser Casotti

Professora da Universidade Federal do Espírito Santo, onde atua no Departamento de Línguas e Letras e no Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGEL/UFES). Possui mestrado em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2003), doutorado em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal Fluminense (2010) e pós-doutorado pela Universidade Aberta, Lisboa, Portugal (2016), tendo sido bolsista CAPES, e pela USP (2021). Coordena o Grupo de Pesquisa Leitura e Produção de Textos e o Projeto de Extensão Releitores. Desenvolve pesquisas sobre leitura e produção de textos, letramentos e formação docente, materiais didáticos e novas tecnologias.

Julma Dalva Vilarinho Pereira Borelli

Docente no curso de Letras - Língua e Literaturas de Língua Inglesa e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR). É licenciada em Letras com habilitação em Português e Inglês pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Desenvolveu seus estudos de mestrado (2006) e doutorado (2018) em Letras e Linguística na mesma instituição. Sua tese aborda o estágio na formação de professores de inglês, discutindo-o em uma perspectiva decolonial. É membro do Grupo de Pesquisa do CNPq Rede Cerrado de Formação Crítica de Professoras/es de Línguas e do Grupo de Estudos de Professoras/es de Língua Inglesa do Estado de Mato Grosso (GEPLIMT). Sua linha de pesquisa concentra-se em Linguística Aplicada Crítica e Decolonialidade, atuando principalmente nas áreas de Educação Linguística e Formação Docente.

Laudo Natel do Nascimento

Docente na Universidade Federal de Sergipe, no Departamento de Letras Estrangeiras. Licenciado em Letras (Português/Inglês) pela Universidade Federal de Sergipe e especialista em Tradução pela Universidade Federal de Minas Gerais, obteve seu título de mestre em Educação pela Universidade Federal de Sergipe e é doutor em Letras (Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) pela Universidade de São Paulo. Sua experiência profissional abrange o ensino Fundamental, Médio e Superior, escolas particulares e públicas, além de escolas de idiomas. Atua na área de Língua Inglesa na graduação, além de cursos de extensão.

Livia Fortes

Professora adjunta IV do Departamento de Línguas e Letras da Ufes, onde atua no curso de Licenciatura em Letras Inglês desde 2008. Seus interesses de formação, ensino e pesquisa dialogam com questões identitárias e críticas acerca do papel subjetificador da docência e da educação de línguas, pautado, por sua vez, no entendimento de língua/linguagem como prática social, no letramento crítico, nos estudos decoloniais e, mais recentemente, na autoetnografia.

Luciana Ferrari de Oliveira Fiorot

Possui graduação em Letras Inglês e respectivas Literaturas pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), mestrado em TESOL - West Virginia University , doutorado e pós-doutorado em Estudos Linguísticos pela USP. Atualmente é professora Adjunto IV do Departamento de Línguas e Letras (DLL) da UFES. Tem experiência na área de Linguística Aplicada, atuando nas teorias dos Multiletramentos e Letramento Crítico, Ensino de Línguas Estrangeiras e Formação de Professores. Dentre seus interesses mais recentes estão os estudos decoloniais e sua relação com os estudos críticos da deficiência.

Luciana Carvalho Fonseca

Professora livre-docente do Departamento de Letras Modernas da Universidade de São Paulo, atua na graduação e na pós-graduação. Está vinculada a dois programas de pós-graduação: Letras Estrangeiras e Tradução (PPG-LETRA) e Estudos Linguísticos e Literários em Inglês (ELLI). Foi pesquisadora sênior da Cátedra e Rede de Cooperação UNITWIN/Unesco para Integração da América Latina no Centro Brasileiro de Estudos da América Latina (CBEAL) no Memorial da América Latina (2020-2021). Foi coordenadora do Idioma Sem Fronteiras (2018-2020) e dos programas de educação linguística da Agência USP de Colaboração Acadêmica Nacional e Internacional (Aucani) (2018-2022). Colabora e coordena projetos de tradução coletiva e coordena o Grupo de Estudos, Pesquisa e Ação em Feminismos, Gênero e Tradução (GRETAS) e é vice-coordenadora do GEELLE. Seus temas de pesquisa são tradução na intersecção entre poder e ativismo, tradução feminista decolonial, historiografia da tradução, escrita acadêmica em inglês e língua inglesa nas instituições de ensino superior. Realizou pós-doutorado na Universidade de Leipzig, Alemanha. É mãe do Henrique de 15 anos, do Bruno de 13 e da Zoe de 10.

Maria Amália Vargas Façanha

Docente na Universidade Federal de Sergipe (UFS). Licenciada em Letras (Português/Inglês) pela UFS, obteve seu título de mestre em Educação pela Universidade Federal de Sergipe. É também doutora em Educação pela mesma instituição, com doutorado sanduíche pela Universidade de São Paulo (Programa Estudos Linguísticos e Literários em Inglês). Sua experiência profissional docente abrange o ensino Superior, em entidades particulares e públicas, além de escolas de idioma. Atua na área de Língua Inglesa na graduação; e com formação de professores em projetos de extensão.

Monica Mayrink

Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, com pós-doutorado pela Universidad Autónoma de Madrid, Espanha. Docente e pesquisadora do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH), da Universidade de São Paulo, atua no Curso de Letras Espanhol e no Programa de Pós-Graduação em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana. Desenvolve trabalhos na área de Linguística Aplicada, com pesquisa e orientação relacionadas à formação reflexiva de professores; ensino e aprendizagem de espanhol com tecnologias, em contextos presenciais e digitais; e telecolaboração. É líder do Grupo de Pesquisa Linguagem, Educação e Virtualidade (LEV-CNPq).

Nara Hirolo Takaki

Possui graduação em Inglês e Português pela Universidade de São Paulo (1988), graduação em Licenciatura: Inglês e português pela Universidade de São Paulo (1989), mestrado em Letras modernas (Português e Inglês) pela Universidade de São Paulo (2004) e doutorado em Letras pela Universidade de São Paulo (2008). É professora associada da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Linguagem, interpretação, sociedade, atuando principalmente nos seguintes temas: letramentos críticos, decolonialidades, translinguagem, pós-humanismo espiritualidade e sustentabilidade. Líder do grupo de pesquisa Educação crítica, criativa e ética por Linguagens, Transculturalidades e Tecnologias. Membro do GT Transculturalidade, Linguagem e Educação da ANPOLL. Membro do Projeto Nacional de Letramentos (USP). Autora de Leitura na formação de professores de inglês da rede pública: a questão da reprodução de leitura no ensino de inglês e de Letramentos na Sociedade digital: navegar é e não é preciso. Coautora de Letramentos em Terra de Paulo Freire, Construções de sentido e letramento digital crítico na área de línguas/linguagens, Educação crítica em línguas/linguagens em grupos de estudos e de Educação crítica de professores/as de línguas e Educação crítica de professores/as de línguas - Olhares, Agência e Vivências - Uma homenagem a Walkyria Monte Mor.

Rosane Rocha Pessoa

Professora titular de Língua Inglesa no Curso de Letras e no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás, Regional Goiânia, atuando, neste momento, como professora sênior. É bolsista do CNPq nível 2 e membro do GT de Formação de Educadores na Linguística Aplicada da ANPOLL. Lidera os Grupos de Pesquisa do CNPq Formação de Professoras/es de Línguas e Rede Cerrado de Formação Crítica de Professoras/es de Línguas. Desde 2016, coordena, juntamente com a Profa. Dra. Viviane Silvestre (UEG), o GEPLIGO (Grupo de Estudos de Professoras/es de Língua Inglesa de Goiás), com parcerias estabelecidas com a SME-Goiânia e a SEDUC-GO. Participa do Projeto Nacional de Letramentos: Linguagem, Cultura, Educação e Tecnologia, liderado por Ana Paula Duboc e Daniel Ferraz, da Universidade de São Paulo. Desenvolve pesquisas nas áreas de ensino e de formação de professoras/es de línguas fundamentadas em perspectivas críticas, decoloniais e pós-humanistas.

Sérgio Ifa

Mestre e doutor em Linguística Aplicada (LAEL-PUC-SP), docente de Letras Inglês do curso de Letras Inglês e do Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura na Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Fez estudos de pós-doutorado em Estudos de Língua Inglesa (USP e UEMS). Atua nas áreas de Língua Inglesa, Formação de professores, Estágio Supervisionado de língua inglesa e seus interesses de pesquisa voltam-se a estudos sobre decolonialidade, formação docente reflexivo-crítica e questões ético-onto-epistemológicas, letramentos e transculturalidade. Coordena os Programas Casas de Cultura no Campus e Rede Andifes Idiomas sem Fronteiras (IsF). É líder do grupo de pesquisa Letramentos, Educação e Transculturalidade – LET e pesquisador do Projeto Nacional de Letramentos - Ciclo 3: Linguagens, Letramentos e Decolonialidade (2021-2026), sediado na USP.

Souzana Mizan

Professora adjunta de graduação na área de Língua Inglesa e suas Literaturas do Departamento de Letras da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (EFLCH) da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) e de pós-graduação no Programa de Pós-graduação em Letras da mesma instituição. Realizou Estágio Pós-doutoral na Universidade de Londres (2024). Possui graduação em Educação e Letras - Grego da Universidade de Tel-Aviv (1992), mestrado (2005), Doutorado (2011) e pós-doutorado (2016) em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês pela Universidade de São Paulo. Participa do Projeto Nacional de Letramentos - Ciclo 3: Linguagens, Letramentos e Decolonialidade (2021-2026), sediado na USP e liderado pelos Professores Doutores Ana Paula Duboc e Daniel Ferraz. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Letras Estrangeiras, atuando principalmente nos seguintes temas: educação linguística, letramentos (visual, crítico, digital), multimodalidade, pedagogia crítica, colonialismo digital e epistemologias do Sul Global.

Viviane Pires Viana Silvestre

Professora adjunta no curso de graduação em Letras: Português e Inglês e no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT) da Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas – Nelson de Abreu Júnior. Possui graduação em Letras: Português e Inglês (2005), mestrado (2008) e doutorado (2016) em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás. Realizou estágio doutoral (sanduíche no país/CNPq) na Universidade de São Paulo, sob supervisão da profa. Dra. Walkyria Monte Mór, e estágio de pós-doutoramento no PPGLL da UFG, sob supervisão da profa. Dra. Rosane Rocha Pessoa (2018). Atuou no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) como coordenadora de área do subprojeto de língua inglesa/Inhumas de agosto/2012 a fevereiro/2014 e como coordenadora institucional do PIBID/UEG, Edital Capes n.7/2018, de abril/2018 a março/2020. É uma das líderes do Grupo de Pesquisa "Formação de professoras/es de línguas" (UFG/CNPq) e pesquisadora integrante da Rede Cerrado de Formação Crítica de Professoras/es de Línguas (UFG, UEG, UnB, UFR/CNPq) e do Projeto Nacional de Letramentos, atualmente em seu terceiro ciclo "Letramento: Linguagens e Decolonialidade" (USP/CNPq). Desde 2016, coordena juntamente com a profa. Dra. Rosane Rocha Pessoa (UFG) o GEPLIGO (Grupo de Estudos de Professoras/es de Língua Inglesa de Goiás), com parcerias estabelecidas com a SME-Goiânia e SEDUC-GO. Atualmente, coordena o PPG-IELT/UEG (biênios 2022-2023 e 2024-2025). Interessa-se por pesquisas na área de educação linguística crítica, formação crítica de professoras/es de línguas e decolonialidade.

ÍNDICE REMISSIVO

A

abordagem autoetnográfica 27, 33
ações de extensão 18, 20, 22, 57, 126, 135, 222, 226, 245
antirracista 61, 215
aprendizagem de línguas 27, 34, 64, 99, 148, 213, 228, 236, 242, 245
autoetnografia 18, 22, 36, 37, 38, 39, 43, 100, 114, 261
auto-observação 27, 28

C

ChatGPT 12, 21, 75, 195, 198, 199, 200, 202, 203, 205, 209, 210, 211, 212, 215, 216, 217, 218
colonialidade 26, 42, 57, 61, 73, 76, 91, 92, 103, 213, 215, 218, 220, 221
colonialismo 23, 57, 61, 76, 104, 160, 197, 205, 219, 269
complexidade 13, 37, 65, 82, 132
conhecimento científico 32, 33, 79, 160, 164
conhecimento corporificado 18, 28, 37
cooperação internacional 20, 137, 140, 153, 155
corpos 18, 19, 28, 37, 47, 52, 65, 72, 76, 77, 78, 79, 80, 82, 86, 87, 88, 91, 93, 94, 120, 124, 127, 134, 161, 168, 171, 172, 173, 174, 214, 215, 216
corpovivências 19, 91, 92, 93
crítica decolonial 18, 50
cultura visual 19, 50, 107
curso de Letras 19, 49, 57, 58, 67, 68, 90, 91, 92, 94, 99, 105, 145, 154, 226, 244, 256, 259, 268

D

decolonialidade 17, 18, 22, 23, 36, 57, 65, 71, 79, 103, 199, 200, 212, 217, 219, 268
desinformação 21, 118
diálogo 13, 18, 23, 32, 42, 43, 44, 47, 51, 53, 68, 69, 70, 73, 82, 101, 103, 104, 125, 126, 130, 133, 141, 191, 218, 225, 244

dimensão didático-tecnológica 22, 226, 228, 229
discursos dominantes 23

E

educação bancária 50
educação linguística 17, 18, 19, 21, 22, 23, 38, 44, 46, 48, 49, 50, 51, 52, 57, 59, 63, 64, 65, 70, 73, 86, 91, 97, 99, 100, 101, 112, 113, 114, 151, 154, 173, 179, 185, 192, 193, 199, 209, 220, 248, 263, 269, 270
educação linguística crítica 19, 21, 59, 70, 73, 113, 193, 220, 270
educação pública 33
ensino de línguas 71, 72, 84, 99, 246, 247
epistemologias do Sul 160, 269
escrivências 19, 81, 95
ética 21, 52, 163, 185, 188, 190, 192, 199, 209, 250, 266
experiência 14, 50, 82, 84, 86, 94, 95, 100, 105, 107, 110, 111, 133, 134, 143, 146, 152, 165, 167, 170, 171, 187, 188, 240, 260, 262, 264, 266, 269
extensão na graduação 22, 222

F

feminista 21, 158, 162, 163, 169, 170, 171, 173, 194, 263
formação cidadã crítica 21
formação continuada 100, 141, 144, 230, 246
formação crítica 20, 59, 211, 270
formação de professores 13, 20, 21, 22, 39, 50, 53, 71, 72, 94, 100, 136, 139, 140, 142, 146, 154, 157, 181, 184, 187, 193, 208, 224, 230, 246, 247, 248, 254, 256, 257, 259, 264, 266
formação docente 16, 17, 18, 19, 21, 23, 40, 50, 63, 64, 71, 72, 73, 86, 88, 112, 114, 120, 126, 151, 189, 247, 252, 258, 268
formação inicial 21, 22, 23, 61, 63, 103, 120, 129, 139, 148, 151, 154, 157, 193, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 233, 235, 236, 237, 240, 244, 246, 248
formação tecnológica 22, 226, 228, 232, 236, 245

G

GEELLE 9, 16, 17, 18, 19, 23, 58, 70, 71, 93, 100, 119, 252, 263

H

hegemonia branca 21, 213

I

inteligência artificial 23, 185, 186, 187, 188, 197, 198, 202, 218

internacionalização 23, 72, 141, 145, 153, 154, 236, 237, 238, 242, 256, 257

J

justiça social 14, 52, 161, 166, 167, 174, 206, 209, 218

L

letramento crítico 44, 65, 107, 205, 208, 209, 211, 248, 261

letramentos digitais 19, 102, 103, 104

língua inglesa 16, 21, 29, 30, 43, 49, 54, 58, 84, 86, 91, 92, 93, 94, 99, 101, 104, 105, 106, 110, 113, 114, 115, 162, 168, 199, 200, 201, 209, 211, 215, 252, 263, 268, 270

língua-linguagem 42, 51

Linguística Aplicada 13, 14, 16, 17, 20, 23, 27, 38, 39, 53, 59, 65, 71, 72, 76, 77, 113, 114, 115, 119, 120, 121, 124, 130, 136, 220, 221, 246, 249, 253, 254, 259, 262, 265, 267, 268

livros 17, 92, 103, 109, 119, 122, 163, 213

M

marginalizados 18, 57, 66, 198, 215

meritocracia 35

modernidade 45, 54, 73, 77, 104, 160

N

narrativa autoetnográfica 17, 27, 28

neoliberalismo 72, 185

P

Palestras 17, 18, 57

pensamento complexo 48, 54

pertencimento sócio-histórico 44, 47

políticas educacionais 27, 31, 32

políticas linguísticas 201, 208, 254

positivista 18, 26, 28, 38, 52, 173

práticas pedagógicas 19, 23

praxiologia 49

práxis 13, 14, 57, 63, 64, 65, 66, 70, 72, 181, 190, 192, 193

produção de conhecimento 18, 23, 42, 62, 79

produção de significação 44, 53

projetos de pesquisa 23, 236

Q

queer 19, 37, 87, 88, 89, 96, 167, 174

R

racionalidade 48, 104, 160, 180, 188

reflexividade 43, 207, 209

S

stricto sensu 19, 74, 76, 77, 78, 80, 93, 94

subjetividade 18, 22, 28, 37, 65, 82, 165, 190, 192

T

tecnologias digitais 23, 181, 187, 188, 193, 212, 218, 227, 246, 247

teoria e prática 27, 29, 31, 32, 48, 60

transformação social 49, 52, 58, 218

U

universidade pública 14, 43, 91, 101, 134

COLEÇÃO
GEELLE
USP

www.PIMENTACULTURAL.com

LETRAMENTOS VISUAIS /VISUAL LITERACIES

2ª EDIÇÃO

 **CNPq**
Conselho Nacional de Desenvolvimento
Científico e Tecnológico


GEELLE
Grupo de Estudos sobre Educação
Linguística em Língua Estrangeira

PPGELLI
50 anos

 **pimenta
cultural**