

Educação linguística como espaço de luta, acolhimento e respeito: algumas de nossas praxiologias decoloniais no cerrado goiano

Barbra Sabota

Hélvio Frank

Universidade Estadual de Goiás (Brasil)

Resumo

Neste artigo, consideramos a educação linguística crítica como espaço de luta, acolhimento e respeito para discutir nossas praxiologias docentes e de pesquisas em Licenciaturas em Letras e em Programas de Pós-graduação Stricto Sensu. Apresentamos nossas corpolíticas em formato de vinhetas episódicas autoetnográficas (Ono, 2018), a fim de movimentar nossos saberes em prol da “redefinição e ressignificação da vida em condições de dignidade” (Mignolo; Walsh 2018, p. 2). De uma perspectiva pós-crítica, nos desafiamos a narrar quem somos, e a problematizar o que fazemos em nossos contextos, a partir de nossos corpos, dos lugares epistêmicos que ocupamos e das representações sociais que tudo isso evoca. Em nossa escrita, mantemos constante o questionamento sobre como nos vemos formadoras de professoras e que colonialidades nos esforçamos para romper. Por essas vinhetas, defendemos uma educação linguística crítica engajada, atenta às demandas locais e que interponha enfrentamentos às colonialidades do ser, do saber e do poder a partir de praxiologias outras.

Palavras-chave: Educação linguística. Decolonialidade. Formação docente. Praxiologias.

Language education as a locus for struggle, embracement and respect: decolonial praxiologies from the cerrado goiano

Abstract

In this article, we consider critical language education as a locus for struggle, embracement and respect, to discuss our teaching and research praxiologies in academy: undergraduate Language and Arts courses and Stricto Sensu

Postgraduate Programs. We present our embodiedpolitics in the format of episodic autoethnographic vignettes (Ono, 2018), in order to move our knowledge towards the “redefinition and resignification of life in conditions of dignity” (Mignolo; Walsh 2018, p. 2). From a post-critical perspective, we challenge each other to narrate who we are, and to problematize what we do in our contexts, based on our bodies, the epistemic places we occupy and the social representations that all this evokes. In our writing, we constantly question how we see ourselves as teacher educators and what colonialities we strive to break. Through these vignettes, we defend an engaged critical language education, attentive to local demands and which confronts the colonialities of being, knowledge and power based on praxiologies of becoming.

Keywords: Critical language education. Decoloniality. Teacher education. Praxiologies.

Educación lingüística como espacio de lucha, aceptación y respeto: praxiologias decoloniales desde el cerrado goiano

Resumen

2

En este artículo, consideramos la educación lingüística crítica como un espacio de lucha, aceptación y respeto, para discutir nuestras praxiologías docentes e investigativas en las Licenciaturas en Letras y en los Postgrados Stricto Sensu. Presentamos nuestra corpólitica en formato de viñetas autoetnográficas episódicas (Ono, 2018), con el fin de avanzar nuestro conocimiento hacia la “redefinición y resignificación de la vida en condiciones de dignidad” (Mignolo; Walsh 2018, p. 2). Desde una perspectiva poscrítica, nos desafiamos a narrar quiénes somos y a problematizar lo que hacemos en nuestros contextos, a partir de nuestros cuerpos, los lugares epistémicos que ocupamos y las representaciones sociales que todo esto evoca. En nuestros escritos, cuestionamos constantemente cómo vemos a nosotros como formadoras de docentes y qué colonialidades nos esforzamos por romper. A través de estas viñetas, defendemos una educación lingüística crítica comprometida, atenta a las demandas locales y que enfrente las colonialidades del ser, el conocimiento y el poder a partir de praxiologías otras.

Palabras clave: Educación lingüística. Decolonialidad. Formación docente. Praxiologías.

Desestabilizações iniciais

Na condição de formadoras de professoras¹ em uma instituição pública estadual localizada no Centro-Oeste brasileiro, temos constantemente nos perguntado de que maneira lidamos com o desafio duplo de atuar na docência/pesquisa de/sobre língua(gem), sem tornarmos esse caminho um lugar de alienação e opressão. Questionamo-nos ainda sobre como podemos mobilizar em nossas praxiologias aspectos de gênero, sexualidade, identidade e performatividade, para ampliar possibilidades de tornar-se no devir de uma corpolítica que nos instigue a seguir, mesmo em meio às intempéries.

Essas indagações vêm nos acompanhando na busca por entender a educação linguística crítica como um espaço de luta, respeito e acolhimento em uma Universidade pública no Cerrado goiano, na qual as políticas de acesso e permanência discente ainda se mostram tímidas. Toda essa condição que se soma aos enfrentamentos institucionais tem feito que multipliquemos nossos esforços a fim de manter uma formação docente nas graduações em Letras e na pós-graduação que ecoe nossas praxiologias.

O caminho que temos buscado é o de acolher e apoiar nossas discentes, de modo a suplantarmos essas necessidades e ainda o de fomentar sua formação profissional em pesquisa, com vistas a contribuir para uma academia mais inclusiva, o que certamente reflete na sociedade, no sentido de torná-la mais justa e menos desigual. Apesar do grande desafio, continuamos percorrendo caminhos, pois entendemos que a educação linguística é um espaço, também, de ativismo político, performativo e social.

Assumindo a postura de que quando usamos, aprendemos ou ensinamos repertórios linguísticos em sala de aula, estamos exercendo atos de linguagem, isto é, performances (Austin, 1998; Butler, 2018; Derrida, 1990), questões de gênero, raça, cultura e identidade passam a se tornar assuntos analisáveis do prisma linguístico, por sua vez decorrente de circunstâncias sociopolíticas e subjetivas emergentes em interação. A partir daí, podemos vislumbrar perspectivas e, em nosso caso, temos nos conduzido por um olhar crítico acerca desses processos, sempre buscando problematizar aquilo que estamos fazendo com o que nos faz existir socioindividual e coletivamente: nossos repertórios em vida social (Frank; Lima, 2023).

Um caminho de educação linguística pelo qual temos nos enveredado, ao mesmo tempo que o entendemos urgente, é a inteligibilidade de nossos corpos no mundo social. Performativamente, em espaços educacionais a eles são conferidos sentidos conforme as dinâmicas de negociação movimentadas, porque o fato de existirem e de ocuparem espaços é mera condição para que efeitos de sentidos sociais se estabeleçam sobre eles. Assim, tomamos o conceito de corpólitica, cunhado por Frank e Lima (2023), que a definem como:

[...] uma compreensão político-discursivo-performativa do corpo, englobando questões de cor, raça, etnia, sexo, gênero, sexualidade em conjunto com outras interseccionalidades de/ marcadoras da diferença colonial, significada a partir dos (efeitos de) sentidos sobre o corpo orientado, em primeiro momento, por sua dimensão físico-sexual, mas que se dinamiza a partir da orientação simbólica desse corpo em termos de sua percepção no mundo, de suas performances realizadas e de como pessoas em geral o percebem nas práxis e relações em sociedade. (Frank; Lima, 2023, p. 6).

4

A consideração corpólitica se faz necessária em nossas maneiras de promover educação linguística, porque trabalhamos com alunas que advêm de distintos e complexos contextos sócio, histórico, econômico e culturais. Essas contingências reverberam em seu ser e performam marcas em seus corpos, como nos lembra Louro (2018). Frequentemente, são essas pessoas desfavorecidas e negligenciadas por políticas públicas de Estado que optam por uma licenciatura no interior do estado de Goiás. Muitas vezes, levadas à impossibilidade de escolha de outros cursos ou ainda à ausência de condições materiais de irem em busca das graduações desejadas (Oliveira, 2013). Diante disso, encontrar sentidos no que estudamos e pesquisamos, para elas e para nós, passa a ser um primeiro obstáculo a ser vencido. Seria essa a colonialidade do desejo ou apenas a demonstração de que a “[...] resignificação da vida em condições de dignidade [...]” (Walsh; Mignolo, 2018, p. 2) passa pela percepção de si, enquanto corpo e sujeito? Fazendo dessa questão um modo de resistência, buscamos nos aproximar das vivências de nossas alunas para exercitar nossos esforços decoloniais, uma vez mais.

A corpolítica pressupõe, com base no “sentir na pele”, a qualidade de existência ou inexistência materializada por um corpo em vida social sob enfoque discursivo-performativo-imagético, incluindo desejos, anseios, dores, marcas, resistências, apagamentos, classificações, segregações, sentidas e produzidas a partir de interpretações próprias e/ou alheias, como dimensionadoras potenciais de significados que, havendo, vão agir sobre as mesmas circunstâncias discursivo-performativo-imagéticas sobre esse corpo-pessoa (Frank; Lima, 2023, p. 6).

Tendo em vista as colonialidades vigentes e as corpolíticas sentidas que nos atravessam em meio à promoção de uma educação linguística crítica, movimentamos nossas matrizes de saberes corporificados e localizados, a partir de nosso campo de atuação na formação docente. O intuito é aqui é entrelaçar e refletir sobre nossas praxiologias, compreendidas por Pessoa, Silva e Freitas (2021) como saberes teóricos fundidos a ações práticas, a fim de entendimentos críticos sobre nossas performances dentro desses processos.

Nas próximas seções, para tanto, contextualizamos e explicamos metodologicamente a construção deste estudo. Na sequência discutimos, por meio de experiências localizadas, língua como repertório emergente das práticas sociais e questões corpolíticas envolvendo identidades e performances de gênero, raça, entre outros marcadores sociais da diferença em educação linguística. Encerrando, trazemos as considerações finais desta tessitura pós-crítica.

5

Contexto e contextualizações do estudo

Na tentativa de desafiar colonialidades vigentes no “ensino e aprendizagem” de línguas, de problematizar quem estamos nos tornando a partir de nossas corpolíticas e, especialmente, de discutir nossas praxiologias acerca da educação linguística crítica, optamos por uma pesquisa de caráter pós-crítico. Paraíso (2004) destaca, entre as possibilidades dessa modalidade de pesquisa, o favorecimento de deslocamentos importantes para a compreensão de diferentes modos de ser e estar no mundo, os quais, portanto, coadunam com os esforços decoloniais sobre a educação contemporânea. Para a autora, a pesquisa pós-crítica nos faz “[...] olhar e encontrar trilhas

diferentes a serem seguidas, possibilidades de transgressões em práticas que supomos permanentes” (Paraíso, 2004, p. 295). O método de construção deste estudo associa-se à autoetnografia crítica em uma busca por imbricar-nos na narrativa com o olhar aguçado para fatores contingenciais. Para Ono (2018, p. 53), a autoetnografia ajuda a “[...] romper padrões epistemológicos e ontológicos, entendidos como saturados e fossilizados [...]”, e propor a construção de novos sentidos a partir de ontoepistemologias pós-estruturalistas.

O material empírico que informa este estudo parte de duas vinhetas – com descrição narrativa e problematizadora – de praxiologias de formação docente por nós perseguidas rumo à educação linguística crítica em licenciaturas em Letras (Português/Inglês) e em um programa de pós-graduação *stricto sensu* em que atuamos. As graduações se situam em contextos geográficos distintos – em diferentes cidades do interior goiano –, assim como as praxiologias mobilizadas nas vinhetas se circunscrevem entre público-alvo e objetos de linguagem distintos, sendo, o primeiro caso, língua inglesa adicional e, no segundo caso, língua portuguesa.

6

Todavia, compreendemos que, embora localizemos tais diferenças, nossas reflexões se entrelaçam, uma vez que desenvolvemos pesquisas em conjunto no programa de pós-graduação e, neste artigo especificamente, uniremos nossos esforços acadêmicos a eixos problematizadores que nos parecem urgentes: as colonialidades que nos esforçamos para romper em nossas praxiologias, as corpolíticas que mobilizam nossas existências em espaços sociais, as concepções de língua(gem) e de educação linguística que vislumbramos em meio à formação docente no estado de Goiás.

Buscamos, na construção das vinhetas, um diálogo com as leitoras, afinal prevemos possibilidades de que se identifiquem com (nossas) histórias, praxiologias e contextos. Para Ono (2018, p. 56), a autoetnografia torna-se viável por intricar saberes sobre narrativas, emoções e corpo, o que certamente fará com que ampliemos nossos saberes sobre “[...] o eu, a práxis e as experiências [como] o fomento de uma pesquisa de cunho autoetnográfico”. O ponto fulcral é que esse modo de pensar e construir pesquisa nos permitirá movimentar saberes enquanto nos corporificamos no texto.

Contudo, como ocorre em toda pesquisa, a autoetnografia não prescinde de rigor. Para Le Roux (2016), subjetividade (como o eu se faz

visível e imbricado na narrativa), autorreflexividade (evidência da ciência da pesquisadora sobre sua responsabilidade histórico-cultural de sua pesquisa), ressonância (modo como o público leitor recebe e se identifica com o texto, a imbricação do eu da pesquisa e do eu-leitora), credibilidade (evidência da verossimilhança, plausibilidade e confiabilidade da pesquisa) e contribuição (modo como o estudo promove o conhecimento, expande os saberes sobre a questão para a área em que se insere e contribui para a mudança social) são fatores que auxiliam na percepção da relevância de uma abordagem desta natureza. Nosso compromisso com esses critérios, portanto, seguem evidenciados no modo como organizamos este artigo.

Esforços decoloniais por rupturas com a colonialidade do ser e do saber

○ atual contexto social globalizado é altamente marcado pelos valores do sistema que dá sustentação a esse fenômeno. No capitalismo parasitário, como descrito por Bauman (2009), o lucro depende da exploração do trabalho precarizado, da monetização de conteúdos digitais comercializados via likes, influência digital e, às vezes, criptomoedas. Seguindo o fluxo do sistema, atualmente existem diversas modalidades de estudar uma língua estrangeira/adicional: centros especializados para ensino de inglês, espanhol, francês, entre outras, em que as pessoas podem ter aulas presenciais ou remotas com o uso de diversos recursos multimodais; cursos prontos oferecidos on-line com aulas pré-gravadas em que as pessoas podem acompanhar de onde e quando quiserem. Como percebemos, não demorou até que o neoliberalismo econômico repercutisse no ensino de idiomas. A língua foi transformada em *commodity* (Jordão, 2014), e é um diferencial de empregabilidade no mercado de trabalho.

○ inglês foi levado ao posto de idioma global, a língua do mercado e da internet. A rapidez e a comodidade ditam o ritmo nesses tempos modernos líquidos em que quase nada é feito para ser estudado a fundo, refletido, pensado, como nos alertam Bauman (2009) e Chul-Han (2014). Cada vez mais as ofertas de aprender línguas distanciam quem ensina e quem aprende, esvaziando a relação de sentido. É como se não houvesse implicação entre

os sujeitos que ali estão. Essas opções visam, geralmente, comercializar o idioma de modo estático, cristalizado em um conjunto de regras e expressões em sequência, tudo encapsulado e apresentado à cliente como um produto de fácil acesso, pronto para ser consumido. Este inglês *commodity* é negociado e disponibilizado para consumo imediato. Por sua vez, as professoras atuam como difusoras, vendedoras desse produto, sem imprimir sua subjetividade e sem convidar à reflexão.

Nossas praxiologias esperam agir na contramão desta corrente e rompê-la, afinal, aquela é uma visão muito diferente da que acreditamos e defendemos. Para nós, educadoras críticas, a língua é percebida como um sistema complexo de relações que se constroem socioculturalmente, sensível às alterações do tempo, do espaço e das relações de poder que se emaranham no processo (Canagarajah, 2018). A língua é fluida e dinâmica, uma prática social formada e formadora de subjetividades e que se desenvolve a partir de contingências constituídas e constituintes da sociedade e da cultura em que emergem (Fabrício, 2006). Entretanto, em sala de aula, é comum que a língua chegue até nós em sua versão normatizada, por meio de livros e materiais didáticos, fazendo-nos crer que não a sabemos, ainda que sejamos falantes do idioma. Rezende (2015) nos alerta que o modo como a própria língua portuguesa chegou até nós no Brasil foi e é imbuído de violências e apagamentos que geram em muitos de nós o medo e a insegurança de produzir/performar na norma padrão. A língua foi e continua sendo um instrumento de opressão e silenciamento usado na modernidade para instalar a colonialidade do ser e do saber (Mignolo; Walsh, 2018).

Em contexto de língua estrangeira/adicional, a pressão por adequar-se ao falante nativo ainda é comum em salas de aula convencionais, o que implica que a colonialidade ainda paira nesses espaços. Para que uma visão de língua desterritorializada (Canagarajah, 2018) chegue às escolas é importante que, como educadoras linguísticas, nos esforcemos em levar adiante o projeto decolonial. Por sua vez, esse projeto é sonhado e tecido junto de questões ontoepistêmicas que nos ajudam a nos conhecer melhor e a nos posicionarmos *no* e *com* o mundo.

Tais questões levam-nos para além das discussões sobre a decolonialidade em si. Elas também exigem considerações sobre nossas

próprias localizações explícitas, das questões de *onde*, com *quem* e *como* nós – as autoras deste texto, vocês, leitoras, e aquelas (vivas e em espírito) com quem caminhamos (o eu relacional de que nos fala Édouard Glissant) – agimos e nos movemos dentro, a partir e em relação às fissuras. Da mesma forma, elas [as questões sobre *como* nós *movemos*, *abrimos* e *estendemos* fissuras] promovem reflexões sobre o nosso próprio conhecimento das fissuras e a nossa própria participação em sua produção. As fissuras, nesse sentido, *enunciam*, *refletem* e *constroem* outro lugar e postulado da decolonialidade na/como práxis (Mignolo; Walsh, 2018, p. 83, tradução e grifo nosso).

Grosso modo, isso implica dizer que a decolonialidade é um projeto contínuo do qual não se vislumbra o fim. Estamos imersas na colonialidade e isso nos faz parte dela. Por isso, a relevância de empenharmos esforços em rompê-la, sem perder de vista quem somos, onde estamos e ao lado de quem nos colocamos em marcha. É preciso localizar e ampliar as fissuras, procurando novos modos de enxergar o contexto, a partir de uma nova ontoepisteme.

Desde muito cedo me interessei pelo inglês. À época, era um fascínio pelo diferente, pela sonoridade. Porém, muito cedo também entendi que aquilo não era para mim, pois, apesar de meu corpo ser socialmente lido como branco, não participei de vários privilégios da branquitude. Fui criada por uma mulher divorciada em meados dos anos 1970, em Goiás. Vivíamos a ditadura militar brasileira em um estado machista, ruralista e tradicionalista. Uma mãe solo, pobre e de baixa escolaridade tinha bem mais com o que se preocupar do que o verbo *to be*. Nossa história pessoal também é compartilhada por várias mulheres de nosso país. Porém, por ser filha de polonês refugiado no Brasil, minha mãe é branca e tem olhos claros. A “boa aparência” foi o quesito que lhe garantiu o emprego de secretária, uma função mal remunerada, porém que nos garantia: alimento, transporte e pequenos gastos. Cresci cuidada por minha avó, uma mulher parda, viúva e com dificuldades de locomoção, que, apesar da dificuldade, se ocupava dos afazeres domésticos e de cuidar de mim e de um primo, enquanto nossas mães trabalhavam e estudavam. Mulheres em rede se apoiando para transformar as realidades. Os anos se passaram, crises e recessões financeiras se sucederam e o dia de “fazer inglês” nunca chegou. Ao concluir o ensino médio, não

titubeei, decidi cursar Letras e ser professora de Inglês. Destaco que apesar das dificuldades financeiras sentidas no bolso, a pele me garantiu privilégios: terminei a educação básica em idade regular, cursei Letras em universidade pública e pude me dedicar aos estudos trabalhando meio período já como professora. Muitas de nossas alunas não gozam desses mesmos privilégios.

Foi na universidade tive a oportunidade de ouvir as primeiras pessoas perto de mim falando inglês. As professoras contavam sobre suas experiências, explicavam os conteúdos, as colegas respondiam enquanto eu ainda sonhava em também compartilhar minhas vivências naquela língua. Foi dentro do curso de Letras que aprendi a entender que a língua pode ser muito mais do que um código, que ela pode nos ajudar a transformar realidades. Ao me graduar, já sabia o que queria fazer: oportunizar a mesma descoberta a outras pessoas. Após dez anos de experiência como professora de inglês em diferentes contextos, em 2004, assumi carreira como professora efetiva concursada para a vaga de Inglês e Estágio Supervisionado de Língua Inglesa na instituição onde ainda hoje atuo.

10 De lá para cá, tenho trabalhado com a educação linguística e a formação docente. A cada semestre sou surpreendida com turmas de discentes com mais e menos trânsito (fluência, repertórios, interesse, engajamento) nos repertórios adicionais. Em um formulário on-line², recolho semestralmente informações de discentes que narram relações distintas com a própria trajetória de aprendizagem: mais e menos motivação/segurança com a língua adicional, mais e menos agência no processo de apropriação da língua, mais e menos tempo disponível para se dedicar aos estudos. Recebo relatos também de aprendizagem com mídias (*podcasts*, mangás, músicas, seriados, vídeos gratuitos disponíveis on-line, aplicativos) que levam a pessoa a conhecer repertórios amplos e não sistematizados do idioma. Vejo muitas histórias parecidas com a minha, afinal, para algumas pessoas, a universidade é o único local em que se dedicam ao estudo do idioma. Os motivos variam: às vezes, falta de interesse, mas, para a maioria, por escassez de tempo e/ou recursos materiais e imateriais. Os tempos são outros, os recursos são mais abundantes agora, mas o recorte de classe social atendido por licenciaturas ainda dificulta o acesso a muitos desses bens.

Recebemos muitas mulheres no curso de Letras, várias trabalham no contraturno da faculdade e se equilibram para manter as atividades domésticas, maternas, profissionais e acadêmicas em dia, como ocorre em diversos cursos de Letras do Brasil. Reconhecer os privilégios é um passo importante para o início da transformação que queremos ver, mas é preciso ação para promover a justiça social. O que mais me marca é como, apesar de toda carga física, mental e emocional de nossas vivências como mulheres, seguimos adiante, ainda que sangrando. Por isso, como docente, tento também integrar uma rede de apoio. Busco, dentro do possível, acolher nas singularidades, valorizar a pluralidade e respeitar as diferenças. Entendo que cada uma performa a partir de espaço-tempos e forças motrizes distintos para dedicar-se às atividades relativas à língua adicional inglês, mas são corpos resilientes que buscam oportunidades de transformar suas vidas (e a dos seus) pela educação. Meu esforço decolonial inicial é não operar como agente da colonialidade. Conscientemente, busco evitar exercer o poder de ensinar a língua como um instrumento de alienação, opressão e silenciamento (hooks, 2013). Se efetivamente consigo, é uma pergunta sobre a qual reflito todos os dias.

O próximo passo é fortalecê-las e ampliar suas visões sobre língua(gem) que passa por ressignificar o que é estudar/saber inglês em Goiás, a partir das contingências que marcam nossas formações identitárias, nossas performances desde o Cerrado goiano. Opto, então, por discutir como a construção e ampliação de repertórios em inglês, a partir de interesses locais, favorece a constituição de sujeitos *no mundo* e *com o mundo*. Tenho utilizado esta premissa como condição inicial para o planejamento das aulas que leciono na universidade. Argumento que esta praxiologia tem alterado a relação entre aprendizes e a língua(gem), pois percebo uma ampliação na autoestima, na confiança e no trânsito que apresentam nas línguas, como demonstro nos parágrafos seguintes. Contudo reitero que busco manter-me alerta para não operar.

Há algum tempo tenho pesquisado sobre a relação entre o engajamento de aprendizes em atividades pedagógicas e sua identificação com o tema proposta em aula. Em Sabota, Almeida e Silva (2018), percebemos que a participação estudantil aumenta quando elas se reconhecem nos temas, pois

tende a ampliar a confiança e a sensação de pertencimento. Há, com isso, um desejo de participar da aula: manifestando opiniões, sugerindo ideias, elaborando questionamentos, interagindo com textos multimodais construídos pela turma e frequentando mais as aulas. (Sabota, Almeida, Silva, 2021). Atualmente, para conhecer que interesses movimentam as discentes, costumo encaminhar, no mesmo formulário on-line, uma série de questões sobre seus hábitos de leitura e trânsito com o inglês, como por exemplo: sobre o que gostam de ler, que assuntos do cotidiano lhes despertam a atenção, como se mantém informadas, o que pesquisam e escrevem. Assim consigo mapear suas práticas sociais de linguagem, letramentos e trânsitos na língua adicional e proporcionar discussões relevantes para a turma.

Lendo a turma em suas singularidades e buscando os pontos de encontro, consigo entender que espaço-tempo o inglês ocupa em suas vivências, que afetos são ligados ao idioma e que elos nos conectam. Preparo, então os materiais de uso didático que serão utilizados ao longo das aulas de inglês daquele semestre atendendo demandas locais e contingenciais, contudo tentando religar nossas forças pela coletividade.

12 Outro esforço decolonial em minhas praxiologias cerradeiras é propiciar o acesso a compilado de recursos textuais multimodais (textos escritos, sonoros, musicais, sensoriais, imagéticos etc.), na intenção de favorecer a expansão de repertórios, tal como explica Canagarajah (2018, p. 6, nossa tradução): “[...] recursos multimodais combinados com recursos verbais [tendem] a facilitar a comunicação”. Para o autor, esta combinação de elementos pode ser responsável pela (re)articulação de sentidos que permitem que o conhecimento seja negociado a despeito da proficiência linguística, já que “[...] por esta perspectiva, a língua opera com um conjunto interligado [*assemblage*] de recursos semióticos, artefatos e aspectos contingenciais para facilitar a comunicação” (Canagarajah, 2018, p. 6, nossa tradução). Aos poucos e em colaboração, as alunas vão ampliando seus repertórios e sentindo que conseguem performar (opinar, narrar, refutar, explicar, perguntar, argumentar, construir conceitos, reafirmar seus pontos de vista, entre outros) na língua adicional.

O trabalho seguinte se dá por meio do entrelace dos temas. À guisa de ilustração, se a turma (ou algumas pessoas presentes nela) aponta que

se interessa por discutir sobre roupas e consumismo, ou se filmes e séries são citados como recursos midiáticos que lhes interessam, por exemplo, faço uma curadoria, a fim de encontrar (ou peço que sugiram) alguma cena que mostre esta temática e a utilizo como texto inicial. A partir daí, seguimos, em colaboração, traçando relações entre o que está no material e o que está na realidade que nos cerca, entrelaçando vivências ao texto. Esta é uma forma de trazer a multimodalidade para a aula e ampliar a ideia de leitura tradicionalmente construída ao longo do processo de escolarização. Esse passa a ser um momento de expandir os modos de leitura e percepção de textos, trazendo a possibilidade de refletir, questionar, interagir com e a partir do texto (Rojo; Barbosa, 2015).

Instigadas a partir das discussões, aprendizes começam a entextualizar suas vivências e questionar as estruturas de manutenção do poder. Organicamente, as questões de raça, gênero e classe se interseccionam no processo de construção de sentidos e novas formas de resistência se fortalecem (Akotirene, 2019). Esse questionamento alcança, muitas vezes, a própria realidade em que vivem, com vistas a transformações. Em Sabota, Peixoto e Faria (2021), por exemplo, discutimos como alunas começaram a construir textos multimodais para uma campanha antirracista na escola e findaram por construir narrativas em que seus corpos fossem representados como agentes na interrupção das violências raciais, o que evidencia a potência e o alcance desses esforços. Assim como nesse exemplo, frequentemente os enfrentamentos da vida se fundem às questões discutidas nas aulas, seguimos ampliando nossos repertórios *com* a língua e não apenas *sobre* ela. A partir dos esforços decoloniais, corporificar as experiências e afetar-se pelas questões sociais é um movimento ontoepistêmico. Como reafirma Ailton Krenak (2023, p. 65), “estamos sendo convocados ao envolvimento” para que efetivemos justiça social reparatória entre os seres humanos e mantenhamos a vida no planeta.

Propondo nosso próprio material de uso didático, corporificamos nossas lutas e entextualizamos nossas vivências, e marcamos nossos espaços de resistência na aula de língua adicional. Essa língua vai tornando menos estrangeira e mais nossa, na medida em que ampliamos nossos repertórios interculturais, políticos, históricos, afetivos e tantos mais para além da estrutura do idioma. Nos cercamos da língua como prática social, em movimento

para ampliar nossos repertórios (Fabrício, 2006) e a ressignificamos. Assim, enquanto nos apropriamos da língua adicional, a tornamos um pouco nossa, como nos ensina a transgredir hooks (2013). Seguimos construindo *nosso* inglês enquanto nos livramos dos dogmas de perseguir padrões silenciadores que nos têm sido impostos há tanto tempo.

Este agir docente provoca desestabilizações quanto à noção de tempo-espaço: nossas inquietações são as mesmas do passado? Como e por quê têm mudado? São iguais para pessoas de cores, credos e gêneros distintos? Um contexto rural, urbano, ribeirinho mudaria a percepção sobre o assunto? Essas são algumas das questões possíveis para provocar momentos de desaprendizagem (Fabrício, 2006), ou seja, momentos em que nos permitimos desnaturalizar conceitos e estados das coisas, a fim de instigar transformações no modo de ser e de estar no mundo (Mignolo; Walsh, 2018). Pensar a educação linguística entrelaçada ao desenvolvimento das subjetividades, ao imbricamento das pessoas (seus corpos, pensamentos e emoções), é, para mim, um modo de atuar em prol da transformação social e de um mundo menos desigual.

14

Questões corpolíticas na educação linguística crítica de língua portuguesa

Antes de problematizar praxiologias voltadas à educação linguística de língua portuguesa, que se pretende crítica, ideológica, política, reflexiva, ativista e pautada em esforços decoloniais, a partir de uma vinheta, torna-se relevante destacar minha corpolítica cerradeira homossexual cisgênera em um dos estados que mais comete violências e mortes por LGBTQIAPN+fobias. Em razão de não ser lido como negro, gozo de determinados privilégios da branquitude em um país estruturalmente racista e historicamente escravocrata. Trabalho em uma universidade pública, não federal, que até pouco tempo priorizava as licenciaturas e possuía como missão e marca institucional de ensino superior a formação docente, ainda que com severas dificuldades de financiamento por parte do governo estadual. Considero-me, portanto, um trabalhador de carreira com estabilidade financeira garantida por meio de concurso público docente em contraste com boa parte de minhas alunas, as

quais nem sempre possuem vínculos empregatícios celetistas e renda estável. Todavia, esse é um fato que não as impede de se verem, assim como eu um dia me vi, contempladas pela possibilidade futura de exercício da profissão docente.

Com esse preâmbulo, enuncio parte de minhas praxiologias relacionadas à docência e à pesquisa em língua portuguesa e à educação linguística em Linguística Aplicada crítica, a partir de experiências vividas em escola pública de ensino médio da educação básica, seja acompanhando o estágio supervisionado docente obrigatório e/ou as atividades do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBD) na referida área, seja atuando como formadora de professoras em disciplinas de didática e de estágio de língua portuguesa na graduação e/ou na pós-graduação *stricto sensu*. Toda essas geo-onto-epistemes (Rezende, 2022) fazem parte do lugar dentro do qual me inscrevo para d/enunciar a prescrição gramatical como uma praxiologia comum no universo da “aula de português”.

Esse ensino que ainda se mantém centrado exclusivamente na escrita e exclusivamente na norma padrão como meta, alavancado por uma percepção ultrapassada de texto, se comparado às novas formas de linguajar na era global e tecnológica, vem sendo questionado por nós em estudos de linguagem (Frank, 2021; Martins; Frank, 2020). No entanto, algumas praxiologias mobilizadas nas escolas – e isso se reflete também na universidade – têm se realizado ainda por meio de atividades de leitura e de produção de textos, sem a integração de elementos pragmáticos, funcionais, multimodais, multisemióticos e enunciativos de uso de pessoas falantes desta língua.

Desde 1980, por exemplo, se fala em análise linguística em aula de língua portuguesa, mas, em contextos escolares da rede pública especificamente, professoras ainda tentam se convencer e, em alguns casos, compreender o que envolve romper com tais praxiologias, justamente por não terem uma oportunidade de formação em rede, continuada e mais elaborada na área de língua(gem). Apenas a parceria do estágio e do Pibid com as agentes das escolas do município, apesar de isso se conferir uma iniciativa muito relevante, não tem se traduzido como uma forma de atuar efetivamente na educação linguística das estudantes rumo a decolonialidades e a uma transformação nas aulas desenvolvidas no ensino médio. Estamos, de modo

incipiente, no entanto, incorporando a visão crítica às praxiologias docentes em campo, e sabemos que esse esforço, por si só, tem servido como oportunidade para garantir a permanência de formação docente das agentes na escola atrelada à da universidade, em que a aluna da escola é igualmente beneficiada.

O ponto fulcral é que essa rede de colaboração entre professoras de língua portuguesa funciona como uma forma de resistência às problemáticas vivenciadas na educação básica, ao mesmo tempo que funciona como acolhimento em meio às crises de identidades docentes. Continuamos, porque temos estabelecido diálogos, promovido saberes, transformado o modo como o conhecimento passa a ser institucionalizado por mediações e se torna diversificado, e especialmente porque temos desatado nós de colonialidades (Pessoa, 2022), tanto na formação inicial, com nossas alunas, quanto na formação continuada de professoras pertencentes às escolas parceiras.

Minha opção de educação linguística de língua portuguesa, nesse contexto, tem se primado por praxiologias críticas e decoloniais (Frank, 2021) em direção ao estranhamento de uma “língua” que não pertence a Portugal, mas que se faz preche de brasilidade, apesar de se manter constantemente nominada e legitimada por uma hegemonia eurocêntrica e restrita a uma noção abstrata de sistema (Saussure, 1999).

Sigo em direção à decolonização de cânones que insistem em consagrar a Europa como berço da cultura literária ocidental e em visar a um modelo único e erudito de conhecimento, no singular, em termos de linguagem. Em meio à colonialidade da escrita e da prescrição de norma padrão da língua portuguesa, tenho optado por mesclar e implodir as modalidades linguísticas e semióticas, usando textos contemporâneos provenientes de redes sociais, videocliques, entre outros introduzidos conforme os letramentos sociais e os multiletramentos promovidos em sala de aula, com as alunas, por exemplo, para perscrutar os sentidos e efeitos de sentidos das práxis linguísticas do hoje.

A seguinte cena materializada na recente pesquisa de Cardoso de Jesus (2023), por mim orientada, nos fornece indícios sobre a urgência de evolução de nossas praxiologias em aulas de língua portuguesa, apontando rumos para uma educação linguística crítica no século XXI. Conta a autora

que viveu a experiência enquanto professora pesquisadora em turma de quinto ano da educação básica:

O primeiro debate relevante surgiu durante uma aula de Língua Portuguesa na turma do 5º ano do Fundamental I, estava explicando as oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas, após passei algumas questões para verificar o nível de entendimento da turma sobre o assunto. Quando fui corrigir nos cadernos reclamei da letra de um aluno (Julio, 5º ano), ele havia acertado todas as questões, mas a caligrafia não demonstrava ‘capricho’. Ele me respondeu assim: ‘Professora, por que me cobra tanto a letra bonita? Eu só escrevo na escola’ (Cardoso de Jesus, 2023, p. 91).

Na graduação em Letras, observo que a promoção das potencialidades de língua(gem) tem atraído discentes às aulas e, com isso, me apresentado uma proximidade maior de incorporar uma educação linguística de língua portuguesa conforme realidades vão se apresentando e se fazendo existir, uma vez que as variedades linguísticas poderão ser sempre adequadas conforme os propósitos comunicativos e a cultura em que as interagentes estiverem inseridas. Para isso, tenho reforçado a relevância de compreensão dos gêneros discursivos e das concepções sobre texto/discurso, com vistas a focalizar e a analisar os aspectos linguísticos, cognitivos, sociopragmáticos e discursivos das práticas sociais (Brasil, 2006).

É das práticas sociais que nascem os gêneros, e esse abandono de um suposto “controle” didático sobre como um gênero discursivo é configurado e legitimado faz toda a diferença para uma educação linguística crítica e decolonial de língua portuguesa, uma vez que incentiva usos concretos, autorias e criatividades nas produções textuais sob múltiplos enfoques, abordagens e modalidades.

Para isso, tenho trabalhado com uma noção de “língua” como repertório, o que justifica tais mobilizações e uso para se fazerem coisas no mundo social. Com essa empreitada, as alunas têm percebido a integralidade de aspectos que vão em conjunto com a pessoa que mobiliza determinados arranjos comunicacionais. Temos, assim, uma noção de “língua” como prática social, no entanto especificamente voltada às posições e negociações de falantes no mundo. O resultado é que não conseguimos mais dissociar

atos de linguagem no mundo social com as políticas e as ideologias que lhes subjazem. As relações de poder e de saber consequentemente vêm à tona em interpretabilidades, negociações, sentidos.

No contexto de formação inicial docente, a acepção de repertórios vivos e dinâmicos faz muita diferença sobre os modos como os falares passam a ser selecionados, analisados, disputados, refletidos e estudados por nós, uma vez que isso implica conexão com outros elementos para estabelecer sentidos e efeitos de sentidos das práxis de linguagem.

Ao atinarmos para a inteligibilidade do corpo presente em espaços sociais, daquilo que ele faz por meio de performances, observando características de linguagem, tenho pensado, inclusive, que a corpolítica é uma irradiadora de elementos passíveis de análises discursivas. No entanto, constitui-se uma noção ainda não muito explorada por docentes de linguagem, justamente por conta de o corpo ter sido, ao longo de toda história ocidental, satanizado por questões religiosas.

18 A ousadia de trazer o corpo para a sala de aula implica incluir em linguagem questões de diferença que insurgem em nossas práxis sociais, as quais, antes, eram negligenciadas ou inibidas no tratamento pedagógico por conta das didáticas, as quais sempre se preocuparam com a mente e estavam sempre a favor de uma pseudo-facilidade de homogeneização.

A tônica é que docentes em formação e discentes de escolas públicas, por onde nossas licenciadas e licenciandas passam, têm tensionado a linguagem trabalhada na escola em conexão com outros fundamentos, sem negligenciar a questão clássica e comum de aulas de língua portuguesa: os elementos gramaticais-formais de escrita.

Nos bancos de formação, os aspectos pragmático-linguísticos são sempre analisados, porque compreendemos que, na produção e nos efeitos de sentido em interação, para se ensinar, aprender ou usar língua, o que se mobiliza possui materialidade a partir da expressão verbal, seja oral ou escrita, mas, igualmente, não-verbal, incluindo as múltiplas modalidades da linguagem - visual, gestual, por exemplo - e semióticas, em articulação com a manifestação imagética do corpo, política e socialmente situado.

O fato é que produzimos língua com tudo aquilo que temos: aparelho fonador, jeito de se expressar oral e visualmente, sobretudo com um corpo

que sente e percebe, cultural e institucionalmente localizado em sociedade, para promover, em conjunto com a qualidade do contexto linguístico-enunciativo que rege a situação comunicativa, o efeito de sentido alcançado. Cada vez mais me convenço de que tudo isso deve fazer parte de uma educação linguística crítica em aulas de língua(gem).

Ao considerarmos a linguagem sociopolítica dos corpos no mundo social, temos trazido à compreensão formadora docente que somos pessoas generificadas por meio da linguagem e do corpo politicamente marcado na cultura. Assim, nossas performances nunca deixam de ser lidas ou interpeladas, tendo em vista um campo social de atuação ou uma condição que, por si só, já emblema características discursivas, mas, necessariamente, somáticas, performativas e identitárias, conforme as interações que realizamos em sala de aula e em sociedade. Se língua é uma espécie de treinamento que se faz para alcançar uma comunicação bem-sucedida, igualmente a cultura e o corpo, que avolumam essa articulação, são uma forma estilizada, a partir da qual as identidades que vêm à tona serão lidas. O que sempre tentamos combinar em sala de aula é o entrelaçamento de como isso se realiza em termos de gênero, língua, performance e identidade, com corpos que podem ser lidos, sentidos, pertencidos e pensados em interação.

De uma perspectiva pós-estruturalista, língua(gem), performance e gênero são construções volúveis, dinâmicas e, ao mesmo tempo, maleáveis, cujos efeitos de sentido se dão conforme nossas relações sociais inseridas em contextos específicos. No entanto, essa constatação não é de fácil aceitação para quem enxerga a vida social, em sala de aula, por lentes exclusivamente modernas. Quando compreendemos, para além de Bakhtin (2010), acerca da arena social, na qual, apenas pela existência do jogo intersubjetivo, as palavras fazem sentido, compreendemos características fundamentalmente sociais, sobretudo, pós-estruturalistas da linguagem. Nesse caso, os sentidos e efeitos de sentido instaurados só se dão por consequência do caráter síncrono de manifestação social, em que linguagem, performance e gênero enunciados se fundem para respectivamente promoverem sentido(s).

Dessa relação pragmático-crítica, a linguagem produzida por uma pessoa numa situação comunicativa nunca se constituirá “pré-formada”, isto é, pré-existente àquela pessoa que resolveu assumir uma fala (performance). Será, portanto, performada, isto é, posicionada, porque se dará justamente

na previsão da relação interlocutória (quem, para quem, onde, quando, com que intenção etc.), acolhendo estratégias perlocutórias, para que sentidos e efeitos de sentidos produzidos se apurem e sejam depreendidos. Quando os docentes em formação compreendem e promovem praxiologias nessa direção, a “aula de português” se torna mais atrativa, porque une linguagem com vida discente de modo concreto.

Há diversos relatos de formação docente preconizando que são as outras pessoas, com quem nos interagimos ou as quais lemos, que nos auxiliam na interpretabilidade de performances linguísticas realizadas em vida. Isso é possível porque essas performances, sobretudo as amparadas nos aspectos das corporalidades, são aquelas que visitam aspectos identitários, culturais e de gênero. Por essa razão, cabe valorizar a condição de tornar-se, porque, para a perspectiva pós-estrutural de linguagem, os sentidos alcançados são provisórios, dependentes da específica interação realizada no mundo social.

20

Algumas considerações em trânsito

Neste estudo nos propusemos a compartilhar e discutir nossas praxiologias como docentes que atuam em contexto de universidade pública *multicampi* do Cerrado goiano, na formação de futuras professoras e pesquisadoras de língua(gem). Mostramos que nosso modo de lidar com as línguas de trabalho e estudo é cheio de enfrentamentos e estritamente conectado às lutas pela dignidade da vida. Assim como o bioma que habitamos, mostramos a força de nossas praxiologias e o modo como aproveitamos as fissuras do chão cerradoeiro para minar esperança de dias melhores. Por meio das vinhetas e de nossos entrelaces praxiológicos defendemos uma educação linguística crítica engajada, atenta às demandas locais e ambientais, e que interponha enfrentamentos às colonialidades do ser, do saber e do poder a partir do chão do Cerrado goiano, nosso lugar de fala e de práxis.

Ao longo do texto, nos posicionamos sociopoliticamente em relação à sociedade moderna, globalizada e controladora em que vivemos e nos colocamos atentas aos atravessamentos socioidentitários que trazemos em nossos corpos como marcas da colonialidade, na tentativa de construirmos

uma educação linguística crítica em sala de aula. Sem a pretensão de construir receitas, mas repertórios de reflexão formadora docente, apresentamos e discutimos essas praxiologias na busca por aquilo que nunca foi posto, cogitado, com a força de nossa corpolítica, que não abre espaço para a neutralidade, antes sim nos impele à luta. Força para nós!

Notas

1. Com o propósito de desestabilizar a normatividade da língua padrão, optamos politicamente por nos identificarmos ao longo deste artigo com o gênero gramatical de referências próprias e genéricas exclusivamente no feminino.
2. Para visualização do formulário, acesse o link: <https://forms.gle/4vFsEVhyyVhZ1KYm9>.

Referências

- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen, 2019.
- AUSTIN, John Langshaw. Performativo-constativo. In: OTTONI, Paulo. **Visão performativa da linguagem**. Tradução Paulo Ottoni. Campinas: Editora Unicamp, 1998.
- BAKHTIN, Mikhael. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2010.
- BAUMAN, Zygmunt. **Capitalismo parasitário**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
- BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagem, códigos e suas tecnologias**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica, 2006.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.
- CANAGARAJAH, Suresh. Translingual practice as spatial repertoires: expanding the paradigm beyond structuralist orientations. **Applied Linguistics**, v. 39, n. 1, p. 31-54, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/applin/amx041>
- CARDOSO DE JESUS, Ludimilla Dadiane. **Professorar em tempos (pós)pandêmicos e de ensino (não) presencial: escritórias de uma professora-coordenadora de escola pública rural no interior goiano nos anos de 2020 a 2022**. 2023. 103f. Dissertação (Mestrado em Língua, Literatura e Interculturalidade) – Programa de

Pós-Graduação em Língua, Literatura e Interculturalidade, Universidade Estadual de Goiás, Cidade de Goiás, 2023.

CHUL-HAN, Byung. **Psicopolítica**. Belo Horizonte: Editora Ayiné, 2014.

DERRIDA, Jacques. **Limited Inc**. Paris: Galilée, 1990.

FABRÍCIO, Branca Falabela. Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: LOPES, Luiz Paulo da Moita (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

FRANK, Hélvio; LIMA, Valcy Corrêa de. Corpolítica de autoria de textos literários no livro didático “Se liga nas linguagens: Português”. **Revelli**, Inhumas, v. 15, p. 1-21, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.51913/revelli.v15i0.14326>

FRANK, Hélvio. A complexidade da linguagem e de seus usos: incitações a uma educação linguística crítica. **Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 8, n. 43, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/5873> Acesso em: 15 jan. 2024.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: educação como prática de liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

JORDÃO, Clarissa. ILA – ILF – ILE – ILG: Quem dá conta? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 14, n. 1, p. 13-40, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982014000100002>.

KRENAK, Ailton. **Um rio um pássaro**. Rio de Janeiro: Dantes Editora, 2023.

LE ROUX, Cheryl. Exploring rigour in autoethnographic research. **International Journal of Social Research Methodology**, p. 1-13, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/13645579.2016.1140965>.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

MARTINS, Stephany. Pikhardt.; FRANK, Hélvio. Formação inicial de professoras/es de língua portuguesa e descolonialidade. In: VICENTE, Renata Barbosa; DEFENDI, Cristina Lopomo. (org.). **Estudos de linguagem em perspectiva**: caminhos da interculturalidade. Recife: Editora UFRPE, 2020.

MIGNOLO, Walter D.; WALSH, Catherine. **On decoloniality**: concepts, analytics, praxis. Duke University Press, 2018.

OLIVEIRA, Hélio Frank. de. **Esculpindo a profissão professor**: experiências, emoções e cognições na construção das identidades docentes de licenciados em Letras. 2013. 301 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

ONO, Fabrício Tetsuya Parreira. Possíveis contribuições da autoetnografia para investigações na área de formação de professores e formação de formadores. **Veredas On-line** –Temática, v. 22, n. 1, p. 51-62, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.34019/1982-2243.2018.v22.27956>.

PARÁISO, Mar Lucy Alves. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 283-303, 2004.

PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. In: LOPES, Luiz Paulo da Moita (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

PESSOA, Rosane Rocha; SILVA, Kleber Aparecido; FREITAS, Carla Conti de. Praxiologias do Brasil Central: floradas de educação linguística crítica. In: PESSOA, Rosane Rocha; SILVA, Kleber Aparecido; FREITAS, Carla Conti de (org.). **Praxiologias do Brasil central sobre educação linguística crítica**. São Paulo: Pá de Palavra, 2021.

PESSOA, Rosane Rocha. Nós de colonialidade e formação docente. In: MATOS, Doris; LANDULFO, Cristiane. (org.). **Suleando conceitos e linguagens**: decolonialidades e epistemologias outras. Campinas: Pontes Editores, 2022.

REZENDE, Tânia Ferreira. Políticas de apagamento linguístico em contexto brasileiro. In: BARROS, Débora Magalhães de; SILVA, Kleber Aparecido; CASSEB-GALVÃO, Vânia Cristina. **O ensino em quatro atos**. Campinas: Pontes Editores, 2015.

REZENDE, Tânia Ferreira. Geo-ontoepistemologia decolonial. In: MATOS, Doris; LANDULFO, Cristiane (org.). **Suleando conceitos e linguagens**: decolonialidades e epistemologias outras. Campinas: Pontes Editores, 2022.

ROJO, Roxane; Barbosa, Jacqueline Peixoto. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SABOTA, Barbra; ALMEIDA, Ricardo; SILVA, Hermindo Sobre o que vamos falar hoje?! Educação linguística crítica em LE/LA e a escolha de temas para debate em aula

de inglês. In: FERRAZ, Daniel; KAWACHI-FURLAN, Claudia Jotto. (org.). **Educação linguística em línguas estrangeiras**. São Paulo: Pontes Editores, 2018.

SABOTA, Barbra; PEIXOTO, Ariane; FARIA, Marielly. Narrativas multimodais e produção de sentido sobre racismo e preconceito: Agência discente em aulas de inglês. In: PESSOA, Rosane Rocha; SILVA, Kleber Aparecido; FREITAS, Carla Conti de (org.). **Praxiologias do Brasil central sobre educação linguística crítica**. São Paulo: Pá de Palavra, 2021.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de linguística geral**. 25. ed. Tradução Antônio Chelini, José Paulo Paes e Isidoro Blikstein. Cultrix, 1999.

Prof.^a Dr.^a Barbra Sabota

Universidade Estadual de Goiás (Brasil)

Programa de Pós-Graduação em Educação Linguagem e Tecnologias

Grupo de Pesquisa Rede Cerrado de Formação Crítica de Professoras/es de Línguas
(UFG/CNPq)

Orcid id: <https://orcid.org/0000-0002-3100-259X>

E-mail: barbra.sabota@ueg.br

Prof. Dr. Hélio Frank

Universidade Estadual de Goiás (Brasil)

Programa de Pós-Graduação em Educação Linguagem e Tecnologias e Programa de
Pós-Graduação em Língua, Literatura e Interculturalidade

Grupo de Pesquisa Rede Cerrado de Formação Crítica de Professoras/es de Línguas
(UFG/CNPq)

Líder do Grupo de Pesquisa Diversidades em Âmbito Social (UEG/CNPq)

Orcid id: <http://orcid.org/0000-0002-0553-8075>

E-mail: helvio.oliveira@ueg.br

Recebido 8 abr. 2024

Aceito 11 jun. 2024



Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons Attribution-Non-Commercial-ShareAlike 4.0 International License.