

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

FACULDADE DE LETRAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E LITERATURA

RUSANIL DOS SANTOS MOREIRA JÚNIOR

A CAMINHO DE UMA PEDAGOGIA DECOLONIAL NAS AULAS DE LÍNGUA
ESPAHOLA: UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL II DE UMA
ESCOLA PÚBLICA E PERIFÉRICA DE MACEIÓ

Como
UNA
mujer
negra!

TAYNARA

RACISMO NO!
Esta Mal!!!

MACEIÓ

2022



RUSANIL DOS SANTOS MOREIRA JÚNIOR

**A CAMINHO DE UMA PEDAGOGIA DECOLONIAL NAS AULAS DE LÍNGUA
ESPAÑHOLA: UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL II DE UMA
ESCOLA PÚBLICA E PERIFÉRICA DE MACEIÓ**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas (PPGLL/FALE/UFAL), como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Linguística, na linha de Linguística Aplicada.

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Ifa

MACEIÓ

2022

Catálogo na Fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecário: Marcelino de Carvalho Freitas Neto – CRB-4 – 1767

M838c Moreira Júnior, Rusanil dos Santos.

A caminho de uma pedagogia decolonial nas aulas de língua espanhola: uma experiência no ensino fundamental II de uma escola pública e periférica de Maceió / Rusanil dos Santos Moreira Júnior. – 2022.

245 f. : il.

Orientador: Sérgio Ifa.

Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura. Maceió, 2022.

Bibliografia. f. 192-198.

Apêndices: f. 200-225.

Anexos: f. 227-245.

1. Pedagogia decolonial. 2. Letramento crítico. 3. Sentipensamento. 4. Linguística aplicada militante. 5. Espanhol como língua adicional. 6. Pandemia. I. Título.

CDU: 811.134.2:37.057(813.5)



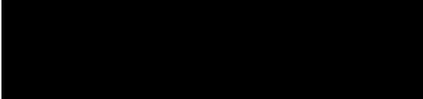
TERMO DE APROVAÇÃO

RUSANIL DOS SANTOS MOREIRA JUNIOR

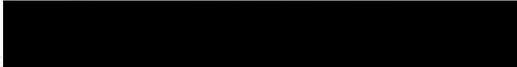
Título do trabalho: "A CAMINHO DE UMA PEDAGOGIA DECOLONIAL NAS AULAS DE LÍNGUA ESPANHOLA: UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL II DE UMA ESCOLA PÚBLICA E PERIFÉRICA DE MACEIÓ"

Tese aprovada como requisito para obtenção do grau de DOUTOR em LINGUÍSTICA, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientador:


Prof. Dr. Sérgio Ifa (PPGLL/Ufal)

Examinadores:


Prof. Dra. Selma Silva Bezerra (IFAL)


Prof. Dra. Kelly Barros Santos (UFRB)


Prof. Dr. Ruberval Franco Maciel (UEMS)


Prof. Dr. Paulo Rogério Stella (PPGLL/Ufal)


Prof. Dra. Flávia Colen Meniconi (PPGLL/Ufal)

Maceió, 03 de novembro de 2022.

A todos aqueles que persistente e resistentemente empenham-se em fazer *balbúrdia e baderna* por sociedades mais justas, democráticas, pluriversas e humanas.

A todos aqueles que acreditam que é intolerável viver como estamos vivendo.

A vocês dedico este trabalho.

AGRADECIMENTOS

Com todo carinho, agradeço ao meu orientador, Sérgio Ifa, por toda a acolhida, antes mesmo do meu ingresso no processo de doutoramento, e pela sua compreensão, principalmente nos momentos em que necessitei desacelerar, com o seu total apoio. Suas cálidas palavras, sua disponibilidade e, especialmente, sua assistência e sensibilidade foram determinantes para que eu pudesse seguir com serenidade e coragem. A confiança depositada e a liberdade a mim concedida como pesquisador trouxeram-me a segurança de que era possível concluir esse processo de forma comprometida, determinada e ainda mais responsável. Suas orientações e *provocações* – palavrinha esta que adotamos no nosso vocabulário de estudos e problematizações – erigiram o linguista aplicado *reexistente* e maduro que me considero hoje.

Meu agradecimento às professoras Flávia Meniconi (UFAL), Kelly Santos (UFRB) e Selma Bezerra (IFAL) e aos professores Paulo Stella (UFAL) e Ruberval Maciel (UEMS) pela acurada e criteriosa leitura desta tese tanto no Exame de Qualificação quanto na Defesa. Os comentários, as sugestões e os encaminhamentos de cada um(a) de vocês trouxeram contribuições muito significativas para eu repensar os caminhos deste trabalho, as quais resultaram na revisão, ressignificação e aprofundamento do texto final. O Exame e a Defesa foram verdadeiras aulas!

Gratidão à minha mãe, Maria de Fátima, e ao meu pai, Rusanil, que não pouparam esforços para me ajudar nessa árdua caminhada de dedicação aos estudos. Sem o apoio irrestrito de vocês – nos mais simples gestos, como cuidar da minha alimentação, perceber as minhas necessidades ou preparar uma base de madeira para que eu pudesse relaxar a minha coluna e apoiar os meus pés enquanto trabalhava e estudava em minha escrivaninha, até mesmo o auxílio financeiro na compra de livros e aparelhos dos quais necessitei para dar continuidade aos meus estudos – não seria possível dedicar-me à carreira acadêmica como pude fazê-lo, que me exigiu muito tempo, dedicação, renúncias e investimentos. Também sou grato à minha irmã, Rillary, que, pacientemente, sempre esteve à disposição para me estender a mão e escutar atentamente os causos que eu tinha para contar acerca desse processo, sempre acolhedora e motivadora.

Sou muito grato à Universidade Federal de Alagoas, à Faculdade de Letras e, com carinho, ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura, pelas tantas oportunidades que me foram proporcionadas direta e indiretamente, as quais transformaram a

minha vida e história. Oportunidades que se personificaram nas professoras e professores que atravessaram fecundamente a minha formação desde a graduação. Registro orgulhosa e publicamente a minha defesa, respeito e compromisso com esta Universidade pública, gratuita, acessível e de qualidade.

Meu muito obrigado à Escola Municipal Dra. Elizabeth Anne Lyra Lopes de Farias, participante desta pesquisa, especialmente a todas as minhas alunas e a todos os meus alunos, que me fizeram aprender e crescer como professor, pesquisador e, principalmente, cidadão. Estar e caminhar com vocês foram determinantes tanto para rupturas de pensamentos como para consciência de problemas que, apesar de estar ciente deles, ainda não haviam precipitado nas minhas vivências. Com vocês, aprendi o quão tênue é a linha que separa o simples do complexo, a alegria da dor. Deixo registrado aqui o meu afetuoso abraço, que muito nos fez falta durante o distanciamento social decorrido da pandemia da Covid-19.

Meu agradecimento a todos os meus amigos e aos meus companheiros de pesquisa, em especial aos *Desorientandos* (como carinhosamente nos referimos ao grupo de orientandos do professor Sérgio Ifa), que – alguns de perto, outros mais distantes – emanaram *buenas vibras* e provocações salutares nessa turbulenta trajetória. As palavras de vocês e gestos de confiança e respeito me encorajavam a seguir firme. Muito obrigado!

Por fim, mas não menos importante, sou agradecido à energia ou força cósmica, que lhe chamo de Deus, a qual rege o acontecer e torna o presente inexplicável. Que realiza o inesperado, que presenteia, que emociona, que desafia, que me faz cair em contradição, que realiza o momento certo – embora sempre o questionemos –, enfim, que dá sentido à vida. Que faz existir o agora.

Aos bons momentos, dedico-lhes o meu entusiasmo.

Aos difíceis momentos, a minha resiliência.

*Penso que as ideias têm que ser livres e suscetíveis de debate.
Não há lugar para uma ortodoxia, são as lutas sociais que de alguma maneira nos devem
orientar para as teorias que consideramos mais adequadas, e não o contrário.
As teorias devem servir à prática, não é a prática que deve servir às teorias.*

(Boaventura de Sousa Santos)

RESUMO

Este estudo aborda experiências pedagógicas decoloniais no ensino de espanhol como língua adicional (ELA) em turmas do ensino fundamental de uma escola pública e periférica de Maceió-AL, localizada em uma comunidade do bairro Benedito Bentes II. Essas práticas tiveram como tema cerne as discussões sobre o racismo e foram desenvolvidas remotamente, via *WhatsApp*, durante o distanciamento social decorrido da pandemia da Covid-19, em 2020. A problemática que conduziu esta investigação partiu do seguinte questionamento: De que forma foi possível desenvolver *uma* pedagogia decolonial por meio do ensino e aprendizagem de ELA no contexto de distanciamento social? Para proceder a este estudo, tomaram-se por base as seguintes questões *suleadoras*: Como as aulas de ELA puderam contribuir linguístico-discursivamente com uma experiência de ensino-aprendizagem decolonial? De que forma as práticas de ELA implementadas repercutiram nas sensibilidades de mundo dos participantes da pesquisa? Que traços e marcas de desprendimento constituíram essa experiência de ensino-aprendizagem de ELA? A partir dessas indagações, foi realizada uma pesquisa de natureza qualitativa – inserida no campo de estudos transdisciplinar da Linguística Aplicada – caracterizada como *Investigación-acción participativa* (IAP), perspectiva político-teórico-metodológica difundida por Orlando Fals Borda. Os dados foram gerados em aulas a distância, conduzidas no período entre 20 de maio e 16 de dezembro de 2020, para estudantes do 6º e 7º anos do ensino fundamental de uma escola da Rede Pública Municipal de Ensino de Maceió. Como registros de pesquisa para a geração de dados, foram utilizadas as transcrições das interações simultâneas, no aplicativo de mensagens supracitado; as produções desenvolvidas e enviadas pelos estudantes participantes e os diários reflexivos do professor-pesquisador. Os dados foram selecionados e interpretados numa perspectiva dialógica e episódica, conforme as afinidades sentipensantes tecidas no trabalho, a saber, os estudos decoloniais e o letramento crítico, com fim na produção de conhecimentos anti-hegemônicos e no desenvolvimento da consciência crítica e problematizadora. Ao longo do percurso, as interpretações indicaram que, por meio de atitudes decoloniais, é possível desconstruir as ações pedagógicas, isto é, ressignificar os espaços de aprendizagem, transgredir as formas de ensinar e aprender uma língua adicional e, a reboque, transpor os limites tradicionais das atividades escolares, mobilizadas pelo amor maturaniano como emoção-mór. Essa constituiu-se, portanto, na tese defendida e desenvolvida em toda a investigação, confirmada na análise empreendida. A pesquisa apresentou como potencialidades desse processo pedagógico decolonial: a disposição e criatividade dos sujeitos participantes, o extrapolamento do gênero atividade escolar, a importância de *histórias endereçadas* para a promoção de pensamentos críticos e ecoconscientes e a pertinência do trabalho com o ELA, numa perspectiva translíngua, para a provocação de sujeitos produtores dessa língua e potentes autores de conhecimentos. A relevância social desta tese se estabelece na sua contribuição para repensar o ensino decolonialmente *suleado* de espanhol como língua adicional *deformada*.

Palavras-chaves: Pedagogia Decolonial. Letramento Crítico. Sentipensamento. Linguística Aplicada Militante. Ensino-Aprendizagem. Espanhol como Língua Adicional. Pandemia.

RESUMEN

Este estudio aborda experiencias pedagógicas decoloniales en la enseñanza del español como lengua adicional (ELA) en clases de la enseñanza fundamental de una escuela pública y periférica de Maceió-AL, ubicada en una comunidad del barrio Benedito Bentes II. Esas prácticas tuvieron como tema central las discusiones sobre el racismo y fueron desarrolladas remotamente, vía *WhatsApp*, durante el distanciamiento social transcurrido por la pandemia de la Covid-19, en 2020. La problemática que condujo esta investigación partió de la siguiente pregunta: ¿De qué forma es posible desarrollar una pedagogía decolonial por medio de la enseñanza y el aprendizaje del ELA en el contexto del distanciamiento social? Para llevar a cabo este estudio, se tomaron como base las siguientes cuestiones *sureadoras*: ¿Cómo pudieron las clases de ELA contribuir lingüístico-discursivamente con una experiencia de enseñanza-aprendizaje decolonial? ¿De qué forma las prácticas de ELA implementadas repercutieron en la sensibilidad de mundo de los participantes de la investigación? ¿Qué rasgos y marcas de desprendimiento constituyeron esta experiencia de enseñanza-aprendizaje de ELA? A partir de esas indagaciones, se llevó a cabo una investigación de naturaleza cualitativa – insertada en el campo de los estudios transdisciplinarios de la Lingüística Aplicada – caracterizada como *Investigación-acción participativa* (IAP), una perspectiva político-teórico-metodológica difundida por Orlando Fals Borda. Los datos fueron generados en clases a distancia, realizadas entre el 20 de mayo y el 16 de diciembre de 2020, para estudiantes de 6º y 7º grados de la enseñanza fundamental de la Red Pública Municipal de Enseñanza de Maceió. Como registros de investigación para la generación de datos, fueron utilizadas las transcripciones de las interacciones simultáneas, en la mencionada aplicación de mensajería; las producciones desarrolladas y enviadas por los estudiantes participantes y los diarios reflexivos del profesor-investigador. Los datos fueron seleccionados e interpretados en una perspectiva dialógica y episódica, de acuerdo con las afinidades sentipensantes tejidas en el trabajo, a saber, los estudios decoloniales y la literacidad crítica, con el fin en la producción de saberes antihegemónicos y en el desarrollo de la conciencia crítica y problematizadora. En el camino emprendido, las interpretaciones indicaron que, por medio de actitudes decoloniales, es posible deconstruir acciones pedagógicas, es decir, resignificar los espacios de aprendizaje, transgredir las formas de enseñar y aprender una lengua adicional y, a su vez, transponer los límites tradiciones de las actividades escolares, movilizadas por el amor maturaniano como emoción mayor. Esta constituyó, por tanto, la tesis defendida y desarrollada a lo largo de la investigación, confirmada en el análisis realizado. La investigación presentó como potencialidades de ese proceso pedagógico decolonial: la disposición y creatividad de los sujetos participantes, la extrapolación del género actividad escolar, la importancia de *las historias dirigidas* para la promoción de pensamientos críticos y ecoconscientes y la pertinencia del trabajo con el ELA, en una perspectiva translingüe, para la provocación de sujetos productores de esa lengua y potentes autores de conocimiento. La relevancia social de esta tesis se establece en su contribución para repensar la enseñanza decolonialmente sureada del español como lengua adicional *deformada*.

Palabras clave: Pedagogía Decolonial. Literacidad crítica. Sentipensamiento. Lingüística Aplicada Militante. Enseñanza-Aprendizaje. Español como Lengua Adicional. Pandemia.

ABSTRACT

This study addresses decolonial pedagogical experiences in teaching Spanish as an additional language (ELA) in elementary school classes at a public and peripheral school in Maceió-AL, located in a community in the Benedito Bentes II neighborhood. These practices had as their core theme the discussions about racism and were developed remotely, via *WhatsApp*, during the social distance from the Covid-19 pandemic, in 2020. The problem that led this investigation came from the following question: In what way was it possible to develop *one* decolonial pedagogy through teaching and learning ELA in the context of social distancing? In order to carry out this study, the following *southing* questions were taken as a basis: How could ELA classes contribute linguistically and discursively to a decolonial teaching-learning experience? How did the ELA practices implemented affect the world sensibilities of the research participants? What traits and marks of detachment constituted this teaching-learning experience of ELA? Based on these questions, a qualitative research was carried out – inserted in the field of transdisciplinary studies of Applied Linguistics – characterized as *Investigación-acción participativa* (IAP), a political-theoretical-methodological perspective disseminated by Orlando Fals Borda. The data were generated in remote classes, conducted between May 20 and December 16, 2020, for students in the 6th and 7th grades of elementary school at a municipal public school in Maceió. As research records for data generation, transcripts of simultaneous interactions were used in the aforementioned messaging application; the productions developed and sent by the participating students and the reflective diaries of the teacher-researcher. The data were selected and interpreted in a dialogical and episodic perspective, according to the sensing/thinking affinities written in this work, namely, decolonial studies and critical literacy, with the aim of producing anti-hegemonic knowledge and the development of critical and problematizing awareness. Along the way, the interpretations indicated that, through decolonial attitudes, it is possible to deconstruct pedagogical actions, that is, to re-signify learning spaces, transgress the ways of teaching and learning an additional language and, in turn, transposing the limits traditions of school activities, mobilized by Maturanian love as a major emotion. This constituted, therefore, the thesis defended and developed throughout the investigation, confirmed in the analysis undertaken. The research presented as potentialities of this decolonial pedagogical process: the willingness and creativity of the participating subjects, the extrapolation of the school activity genre, the importance of *addressed stories* to the promotion of critical and ecoconscious thoughts and the pertinence of working with ELA, in a translingual perspective, for the provocation of subjects that produce this language and potent authors of knowledge. The social relevance of this thesis is established in its contribution to rethinking of the decolonially southing of Spanish as an *deformed* additional language.

Keywords: Decolonial Pedagogy. Critical Literacy. Thinking-feeling. Militant Applied Linguistics. Teaching-Learning. Spanish as an Additional Language. Pandemic.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Conversa privada via <i>WhatsApp</i> com Clarice – 6º ano.....	72
Figura 2 – Capa do livro <i>Mi mensaje a Taynara</i>	105
Figura 3 – Matéria sobre o livro <i>Mi mensaje a Taynara</i> na página oficial da Secretaria Municipal de Educação de Maceió – Semed.....	106
Figura 4 – Que emoções lhe vêm ao falar da sua pesquisa?.....	132
Figura 5 – Objetivos e contexto da pesquisa	135
Figura 6 – Mensagem de Denise para Taynara – 6º ano	142
Figura 7 – Mensagem de Yara para Taynara – 7º ano.....	144
Figura 8 – Mensagem de Amanda para Taynara – 7º ano.....	146
Figura 9 – Mensagem de Caio para Taynara – 6º ano.....	148
Figura 10 – Você poderia me dizer a sua mensagem em áudio para eu analisar ela melhor?	152
Figura 11 – Conversa privada via <i>WhatsApp</i> com Caio – 6º ano.....	153
Figura 12 – Devolutivas sobre as produções das/os alunas/os	158
Figura 13 – Mensagem de gratidão de Yara – 7º ano.....	170
Figura 14 – Mensagem de gratidão de Denise – 6º ano	171
Figura 15 – Nuvem de palavras de Gleiciane – 6º ano.....	173
Figura 16 – Conversa privada via <i>WhatsApp</i> com Gleiciane – 6º ano – Sequência 1.....	174
Figura 17 – Conversa privada via <i>WhatsApp</i> com Gleiciane – 6º ano – Sequência 2.....	175
Figura 18 – Conversa privada via <i>WhatsApp</i> com Gleiciane – 6º ano – Sequência 3.....	176
Figura 19 – Conversa privada via <i>WhatsApp</i> com Gleiciane – 6º ano – Sequência 4.....	178
Figura 20 – Capa da tese, produzida por Gleiciane – 6º ano.....	179
Figura 21 – Interação de Yara com a professora Taynara Silva via <i>Instagram</i> – 7º ano.....	183
Figura 22 – E-mail avaliativo de Silvio.....	185

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Objetivos e questões de pesquisa.....	30
Quadro 2 – A organização das aulas remotas nas turmas de 6º e 7º anos	99
Quadro 3 – O recorte de aulas para análise	100
Quadro 4 – Protagonistas da pesquisa – 6º ano	109
Quadro 5 – Protagonistas da pesquisa – 7º ano	109
Quadro 6 – As minhas emoções na vivência dos dados	133

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APEEAL	Associação de Professores de Espanhol do Estado de Alagoas
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CCC	Projeto de Extensão Universitária Casas de Cultura no Campus
CEDU	Centro de Educação
EAD	Educação a Distância
ELA	Espanhol como Língua Adicional
EF II	Ensino Fundamental II – Anos Finais
EJAI	Educação de Jovens, Adultos e Idosos
FALE	Faculdade de Letras
IAP	Investigación-Acción Participativa
LA	Linguística Aplicada
LET	Letramentos, Educação e Transculturalidade
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGLL	Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura
UFAL	Universidade Federal de Alagoas

SUMÁRIO

1	A BONITEZA DE UMA PESQUISA INTERESSADA EM MEIO AO CAOS.....	16
2	AFINIDADES SENTIPENSANTES	35
2.1	Sobre <i>deconstruir</i> o ensino de línguas adicionais (na pandemia)	39
2.2	Decolonialidade e educação (linguística).....	43
2.3	Pedagogia decolonial e letramento crítico para quê?	56
2.4	Por uma língua adicional <i>deformada</i>	67
3	UM LINGUISTA APLICADO POR RESPOSTAS VIVENCIAIS	79
4	ENREDANDO OS FIOS TEÓRICO-PRÁTICOS: ENTRE NÓS	89
4.1	O contexto de estudo: <i>uma</i> sala de aula de espanhol durante a pandemia da Covid-19	93
4.2	Da história de Taynara Silva à construção de um livro digital de mensagens	102
4.3	Protagonistas e co-protagonistas da pesquisa	107
4.4	Os registros de pesquisa	111
4.5	Uma proposta metodológica <i>sentipensante</i>	116
4.5.1	<i>Investigación-acción participativa</i> : bases, princípios e guias gerais.....	121
5	DO MUNDO À PALAVRA, DA PALAVRA AO MUNDO: CAMINHOS INTERPRETATIVOS	128
5.1	“Me sinto burro”	135
5.2	“Tem gente que tá nesse grupo realmente, que tem esse tipo de coisa, mas só que não fala.....	140
5.3	“Sé lo que es sufrir por que yo también he sufrido”	141
5.4	“Uma amiguinha me disse que não queria ser minha amiga pois eu era FEIA e NEGRA”	143
5.5	“Tire seu racismo do caminho que eu quero passar com a minha cor”	146
5.6	“Assim o arco-íris nunca se separa, assim tem que ser a gente”.....	148
5.7	“Elas não sabem a dor que é ser tratada ou ser tratado inferior”	154
5.8	“É uma sugestão, poder mostrar aqui também que também existem policiais bons porque tem gente que pensa são tudo horríveis”	158

5.8.1	Experiências de vida dos alunos no tocante à segurança pública: “É, eu sou uma pessoa branca, e como eles só faz maldade com as pessoas negras, então eu me sinto seguro”	161
5.8.2	Sensibilidades dos alunos sobre a discussão alçada: “Sempre depende, a gente nunca deve julgar sem saber”	162
5.8.3	Reverberações das aulas temáticas: “Eu nem sei direito se eu vou ser mesmo policia depois do que eu vir hoje”	163
5.8.4	Novos arranjos: “Rusanil esta mensaje es para ti”	166
5.9	“Sabe o que eu acho? Elas têm algo que o dinheiro jamais pode comprar, que é o amor, o carinho, o amor à vida, o amor à família”	172
5.10	“Li aos prantos”, “Deem o autógrafo de vocês porque eu vou guardar com muito carinho”	180
5.11	“Espero que as gerações futuras não pensem desta forma”	184
6	REFLEXÕES FINAIS SOBRE <i>NUESTRO LUGAR</i>	187
	REFERÊNCIAS	192
	APÊNDICES	199
	APÊNDICE 1 – PROJETO: <i>LAS VIDAS NEGRAS IMPORTAN</i>	200
	APÊNDICE 2 – ATIVIDADE SOBRE O TEXTO <i>LA CONVERSACIÓN</i>	203
	APÊNDICE 3 – ATIVIDADE: <i>LA SEÑORA Y EL HOMBRE NEGRO</i>	209
	APÊNDICE 4 – MOSTRA DE UM DOS DIÁRIOS REFLEXIVOS	214
	ANEXOS	226
	ANEXO 1 – APROVAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA PELO COMITÊ DE ÉTICA	227
	ANEXO 2 – MATERIAL DA ATIVIDADE: <i>LAS APARIENCIAS ENGAÑAN</i>	228
	ANEXO 3 – PRODUÇÕES DE CAIO	229
	ANEXO 4 – RESPOSTAS DA PROFESSORA TAYNARA SILVA AO CONTATO DO PROFESSOR RUSANIL	230
	ANEXO 5 – TRANSCRIÇÃO DA MENSAGEM GRAVADA PELA PROFESSORA TAYNARA SILVA	231
	ANEXO 6 – ALGUMAS DAS MENSAGENS QUE COMPUSERAM A ANTOLOGIA <i>MI MENSAJE A TAYNARA</i>	232
	ANEXO 7 – CARTAS DE CRIANÇAS ESPANHOLAS	238

ANEXO 8 – MENSAGENS DE GRATIDÃO.....	239
ANEXO 9 – PORTFÓLIO DE GLEICIANE.....	243

1 A BONITEZA DE UMA PESQUISA INTERESSADA EM MEIO AO CAOS

*Cada um de nós – não a economia, não o sistema todo –
pode atuar positivamente nesse caos e trabalhar,
digamos assim, por uma auto-harmonização.*

Ailton Krenak¹

Este texto científico é um texto emocionado. Eu sou um professor e um pesquisador emocionado. Portanto, a minha escrita e, conseqüentemente, a ciência que construo por meio dela não poderiam deixar de sê-lo. Recordo, com leveza, quando um querido professor leu a minha dissertação de mestrado, em 2016, e, em sua avaliação, relatou que o meu texto possuía muitas adjetivações, sugerindo, então, que eu podasse o que ele compreendia como excesso, singularidade do meu texto que, certamente, não comprometera a pertinência do estudo. Outros professores avaliadores que compuseram a banca também reconheceram o meu texto *afetado*. Senti por um momento que, talvez, a minha escrita estivesse distanciada da seriedade e validade acadêmicas. Por isso, mesmo que não por completo, fiz alguns arranjos na redação final da dissertação. Hoje, recordando esse episódio, vejo, apesar da caminhada marginal dos pesquisadores em Linguística Aplicada (LA), ciência que tem como postulado visceral a problematização do seu próprio fazer científico, o quanto nós, sujeitos moderno-coloniais, fomos treinados para entender que o estilo e a estética linguístico-discursiva desviantes do padrão normativo podem ser um obstáculo – ou minimamente um incômodo – para a confiabilidade e o status de ciência, cujas diretrizes estão alicerçadas no pensamento dominador, hegemônico, de cunho positivista, no ensino superior. Pensamento que insiste na abstrata e ilusória cisão entre mente e corpo, razão e emoção, objetividade e subjetividade, ciência e vida, e acaba por tolher a jornada por *entre-espaços* que a LA parece caminhar (FABRÍCIO, 2006).

O caminho que percorri para a consolidação deste trabalho foi profundamente caótico, angustiante e resiliente, alimentado por sentimentos que ora me fortaleciam, ora me

¹ Cf. KRENAK, A. *A vida não é útil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020a, p. 53. Ailton Krenak nasceu e vive na região do vale do Rio Doce, território do povo Krenak, em Minas Gerais. Ativista do movimento socioambiental e de defesa dos direitos indígenas, um dos mais destacados líderes do movimento, Krenak também tem um relevante trabalho educativo e ambientalista como jornalista. É comendador da Ordem ao Mérito Cultural da Presidência da República e, em 2016, foi-lhe concedido o título *honoris causa* pela Universidade Federal de Juiz de Fora, em seu estado.

fragilizavam. Ora me traziam à lucidez da minha responsabilidade como pesquisador, ora me entorpeciam com emoções que insistiam em me levar à tristeza, à aflição, à ansiedade, à sensação de impotência e à autossabotagem. Com isso, registro, de antemão, que este texto, no seu ritmo, busca refletir as minhas transformações, as minhas crenças e o amadurecimento que o processo de doutoramento, iniciado em 2019, proporcionou à minha forma de entender o mundo e atuar nele como professor, pesquisador e cidadão, tríade constante nas minhas reflexões. Dessa forma, as minhas escolhas teórico-analítico-metodológicas, o meu percurso interpretativo e, sobretudo, as minhas opções linguístico-discursivas na expressão dos meus pensamentos não são arbitrárias. São políticas, interessadas, emocionadas e, insisto, científicas.

No decorrer desta seção, busco desenvolver as qualificações que acabo de tecer. Antes, situo que esta introdução é, essencialmente, uma narrativa de caráter científico, atravessada por um olhar autobiográfico, que prenuncia a minha experiência docente marcada pelo caos, angústia e resiliência anteriormente explicitadas. Saliento, de forma prévia, que esta narrativa está marcada por recorrentes adjetivações, que se estendem por todo o trabalho. Mais que predicamentar, elas situam os significados, a força das palavras², as quais tendem a ser entendidas hegemonicamente por um só prisma, uma só visão, como se a dicionarização das palavras limitasse a produção de sentidos. O ato de qualificar problematiza os significados estáveis, situa-os, ao passo que reconhece a fluidez, que é natural à palavra na corrente do pensamento e do discurso. Afinal, os significados são tão pluriversos e sensíveis como é a vida. Ao redigir esses primeiros parágrafos, percebo o quanto as minhas *sensibilidades de mundo* (MIGNOLO, 2017) estão afloradas e o quanto (des-re)construir (MOREIRA JÚNIOR, 2016) – que, a partir de então, preferirei chamar de *deconstruir*, com o prefixo *-de* – reconfigurou os meus eus, entre os quais a leitora ou o leitor, a partir de então, acompanhará neste estudo: o Rusanil professor, o Rusanil pesquisador e o Rusanil cidadão, amalgamados.

Para introduzir uma narrativa, faz-se necessário um ponto de partida. A estação de que parto para situar esta jornada é referente ao ano de 2019, no qual ingressei como discente regular do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura desta Universidade, o PPGLL. Esclareço, antecipadamente, que não estou empreendendo *ponto de partida* em analogia à ideia de *forma originária, embrionária, sem precedentes*. Como sujeitos histórica, social e politicamente situados e marcados, não cabe essa alternativa de obliteração. Esse

² Entendo *palavra* na perspectiva dos estudos do chamado Círculo de Bakhtin, isto é, como produto ideológico que sempre procede de alguém e dirige-se para alguém; com ela, definimo-nos em relação ao outro.

ponto existe como um sinal no decurso da vida, de onde se desenvolve este enredo acadêmico, sem remeter à genealogia adâmica. Essa é, portanto, uma opção de situar a pesquisa que se delinea.

Naquele ano, ingressei no curso de doutorado em busca de desenvolver uma pesquisa em Linguística Aplicada que contemplasse o estudo de outras práticas situadas de linguagem que não o ensino e aprendizagem de línguas adicionais. Como objetivo pessoal, eu gostaria de transitar, nos limites da LA, por outras áreas de produção de conhecimento. Possuía, naquele momento, dois projetos esboçados. O primeiro projeto envolvia a identificação e análise de discursos patologizantes de homens homoafetivos que interagem em um aplicativo para relacionamentos destinado a esse público. O segundo projeto envolvia a compreensão dos discursos de mulheres amantes sobre essa condição social. Ambos os projetos resultaram, respectivamente, em dois artigos produzidos durante o doutorado, com autoria compartilhada com o Prof. Dr. Sérgio Ifa (MOREIRA JÚNIOR; IFA, 2021)³ e com a Profa. Dra. Rita de Cássia Souto Maior Siqueira Lima (MOREIRA JÚNIOR; SOUTO MAIOR, 2020)⁴.

Ao analisar o meu interesse por tais temáticas, reconheci que, para além de uma opção de estudo, aqueles trabalhos eram alimentados por objetivos pessoais, que me forneciam “uma fonte valiosa de *insight*, teoria e dados sobre os fenômenos” (MAXWELL, 2009, p. 220, tradução minha) com os quais eu me identificava, por esses problemas serem algo que me incomodavam e que buscava entendê-los, o meu objetivo intelectual, e, com isso, colaborar com a conscientização de práticas lidas por mim como coloniais, o meu objetivo prático. O que esses projetos tinham em comum? Contemplavam traços identitários marginalizados que estavam relacionados à minha subjetividade ou a de pessoas que faziam parte do meu convívio social.

Voltando um pouco mais no tempo, em agosto do ano anterior àquele, em 2018, fui empossado como professor efetivo de língua espanhola na Rede Pública Municipal de Ensino da cidade de Maceió. Esse evento foi muito desafiador para mim, pois, pela primeira vez, iria atuar em uma escola pública de educação básica⁵, trabalhando com crianças entre 10 e 13

³ MOREIRA JÚNIOR, R. S.; IFA, S. Práticas discursivas de colonialidade no aplicativo Grindr: a masculinidade homoerótica patologizada. *Revista Entrepalavras*, v. 11, n. 3, p. 255-276, 2021.

⁴ MOREIRA JÚNIOR, R. S.; SOUTO MAIOR, R. C. As relações dialógicas e os discursos envolventes sobre a condição histórico-social de uma mulher amante. *Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso*, v. 15, n. 4, p. 122-148, 2020.

⁵ Desde o meu ingresso na Rede Pública Municipal de Ensino de Maceió, atuei em duas escolas como professor de Espanhol, ambas localizadas em regiões consideradas de difícil acesso, em bairros periféricos da cidade. Em uma das escolas, lecionei em turmas noturnas da Educação de Jovens, Adultos e Idosos – EJAI. Na outra escola, ministrei e sigo ministrando aulas em turmas vespertinas dos anos finais do Ensino Fundamental – EF II.

anos, em turmas de 6º e 7º anos. Foi desafiador porque eu nunca havia tido a experiência de trabalhar sob condições totalmente adversas àquelas que eu tinha vivenciado até então, sempre na rede privada, inclusive durante o meu estágio supervisionado no curso de Licenciatura em Letras-Espanhol, na graduação. O desafio era a escola pública. Em contato com as vivências daqueles alunos, surpreendeu-me a relação que eles tinham com o espaço público e o tratamento entre muitos deles. Uma relação acentuadamente marcada pelo descuido, indiferença e intolerância. Apesar de eu ter passado por um curso de mestrado, que iniciou o meu processo de desprendimento de práticas engessadas, aquele contexto de ensino e aprendizagem, o da minha pesquisa de mestrado, era totalmente diferente do que é narrado e interpretado nesta pesquisa. Por isso, eu me vi em um caos docente.

Primeiramente, deve-se às minhas tentativas falíveis de concretizar as práticas docentes em que eu acreditava serem coerentes para a construção de cidadãos linguisticamente⁶ conscientes do poder que a língua tem, proporciona e acaba por impor e precipitar nas relações sociais. Via-me tragado por falas de professores veteranos da escola que insistiam no discurso: “É o que dá para fazer”. Sentia-me deslocado naquele espaço e com aquelas crianças que eram o meu novo universo de trabalho. Cheguei a concluir, naquele período, que não simpatizava com crianças, principalmente pela minha falta de experiência naquele contexto. Certa vez, no percurso de ida à escola, enquanto dirigia, bombardeado pelas leituras dos textos das primeiras disciplinas cursadas durante o doutorado, eu pude entender a minha frustração e chegar a uma conclusão: a escola pública desestabilizava as minhas certezas.

Durante toda a minha carreira docente, trabalhei com adolescentes do ensino médio em escolas privadas e, quando na esfera pública, apenas com adultos no ensino superior⁷ ou em cursos regulares de línguas⁸. Os públicos adolescente e adulto sempre fizeram parte da

Contudo, desde agosto de 2022, já não sou docente da escola em que atuava na EJAI. Atualmente, tenho toda a minha carga horária dedicada à escola na qual realizei esta pesquisa. Inicialmente, atuava nos 6º e 7º anos; hoje, além dessas turmas, também sou professor dos 8º anos, com duas aulas semanais por grupo. No total, possuo 8 (oito) turmas.

⁶ Ratifico, desde já, que, ao fazer menção a questões de ordem *linguística*, não escanteio o seu potencial histórico, social e político.

⁷ Durante dois anos (2017-2019), estive como professor substituto do curso de Licenciatura em Letras-Espanhol da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas (Fale/Ufal), como também tive a oportunidade de atuar na modalidade EaD do curso, ora como tutor a distância, ora como professor formador, desde 2016.

⁸ Durante a graduação, participei do projeto de extensão Casas de Cultura no Campus – CCC como professor em formação inicial (PFI). O projeto oferta cursos de língua materna e adicionais gratuitamente a alunos regulares da Ufal e a jovens do ensino médio de algumas escolas públicas próximas ao campus da Universidade, o A. C. Simões. As aulas são ministradas por alunos da graduação dos cursos de Letras, após aprovação em processo seletivo. Também tive a oportunidade de atuar em cursos regulares de línguas em instituições privadas. O projeto

minha jornada. Sentia que soubera lidar, conversar e interagir com eles, construir conhecimentos, embora sempre houvesse tensões, como em qualquer relação e prática sociais. Nas instituições em que havia uma prescrição conteudista do meu fazer em sala de aula, eu aproveitava as brechas para subverter o currículo com os alunos. Nas instituições com um programa de curso flexível, eu buscava deixá-lo mais plural, diverso e crítico. Os meus alunos perfilavam, majoritariamente, adolescentes e adultos provenientes de uma situação social privilegiada, quer dizer, com mais acesso a uma educação formal. Com eles, o desdobrar das interações me pareciam mais visíveis e palpáveis. Não pelas classes sociais a que pertenciam, pelo acesso que desfrutavam ou pelo possível grau de instrução que possuíam, senão pelo domínio das habilidades de leitura e escrita que, até então, de forma não consciente, representavam para mim as condições adequadas e ideais para a expressão e comunicação. Sim, um pensamento tradicionalista e conservador sobre a expressão do pensamento, mas, discretamente, existia em mim, e eu não tinha consciência disso. Assim, descobri que estas eram as minhas fortalezas como professor: alunos alfabetizados que pudessem registrar e articular graficamente o que pensam, sentem, olham, ouvem, falam e vivem.

Para me dedicar ao doutoramento, eu havia abdicado ou me desligado de todos os meus vínculos empregatícios na rede privada até março de 2019. Apenas segui trabalhando na Rede Pública Municipal de Ensino. Abro espaço, então, para tratar desta escola em que desenvolvi a pesquisa. Uma escola de difícil acesso. Sem livros didáticos disponíveis para o alunado e para mim, o professor. Antes da minha chegada, há alguns meses, havia uma professora contratada de espanhol. Dela, não restou nem as notas, pois nada do seu trabalho ficou registrado na e para escola. Tampouco havia um programa de curso. Eu poderia organizá-lo como quisesse. Aos professores indisciplinados, como eu acreditava que era, essa constituía-se uma grande oportunidade de transgredir. Para mim, curiosamente, não foi. Talvez haja um consenso de que para violar uma norma é necessário que ela exista. Caso contrário, não há transgressão, há concepção. Surpreendentemente, eu não conseguia partir da não existência do que eu pudera pensar em deconstruir. Essa liberdade me amedrontou, pois era uma liberdade solitária, sem direção. Eu estava, pela primeira vez, trabalhando na escola pública e trabalhando com crianças. Crianças. Eu resistia a elas. Essas passaram a ser as minhas fraquezas. Pelo menos, a princípio acreditei que eram.

O tempo foi passando e, em um processo de autoanálise, dei-me conta de que eu reverberava o meu desconforto, proveniente daquelas fraquezas, nas minhas aulas com aquelas alunas e alunos. Eu era um professor impaciente, moderadamente autoritário, conteudista e insípido. Eu trabalhava na sala de aula, mas não dialogava muito bem com aquelas crianças. Eu sentia isso. Hoje, interpreto o meu distanciamento como um mecanismo pessoal de defesa contra o lugar que eu classificava como caótico. Caótico porque não havia uma harmonia. As crianças gritavam. Elas não respeitavam os colegas, os professores, os horários, o espaço público e os seus responsáveis. Não respeitavam a si mesmos. Ao refinar o meu ponto de vista, senti que o meu desgosto não era pelas crianças. Eu não gostava do que estava presente, de forma muito espontânea, na fala⁹ e no agir daquelas crianças. Elas estavam revestidas de discursos preconceituosos e intolerantes.

Recordo-me um dia quando uma aluna, na companhia de um par de amigas, veio até mim e me fez uma pergunta mais ou menos desta forma: “Professor, Fulano tá perguntando se o senhor é *assim*.”. O *assim* veio acompanhado de um difuso gesto depreciativo, feito com o punho, para fazer referência à homossexualidade. Aquele momento me deixou taciturno, não pela pergunta que, para nós, homoafetivos, faz parte da nossa existência – embora eu não a naturalize –, mas pela falta de sensibilidade e empatia que a aquela pergunta ecoou, em tom jocoso vindo de uma criança. Entendo que a curiosidade e a sinceridade caracterizam a tenra idade. No entanto, nos discursos cotidianos daquelas crianças, o tratamento e a abordagem entre elas recorrentemente tinham um caráter vexatório, de diminuição do outro, ressaltando características físicas, sociais ou subjetividades marginalizadas que reiteram um padrão colonial de ser de que elas mesmas não são favorecidas.

Outro episódio que me marcou foi o desentendimento entre uma aluna negra e um aluno negro, que iniciara antes da minha chegada à sala de aula. Ao entrar à sala, o aluno acudiu a mim para reclamar dos xingamentos que recebera, mas que também emitia. De forma despectiva, todos os xingamentos referiam-se à cor que ambos compartilhavam: negros retintos. Confesso que me detive por um momento e busquei processar aquela cena contraditória. Eles reproduziam realidades que, analogamente, aqueles meus dois projetos iniciais de tese buscavam apenas identificar e analisar, porém não as transformar. Foi a partir dessa reflexão que senti, de forma mais pulsante, a importância da educação e o quanto ela pode ser transformadora e, juntamente com a pesquisa científica, alcançar muito mais pessoas

⁹ Refiro-me às escolhas linguísticas, ao discurso.

e estimular a desconstrução de vivências. Por isso, a minha escolha por permanecer na área de ensino e aprendizagem de línguas adicionais.

Esse sentimento de compromisso se intensificou em 2019, quando fui convidado por estimadas e comprometidas colegas docentes – algumas delas foram minhas professoras durante o meu curso de graduação – para compor uma chapa candidata à Diretoria Executiva da Associação de Professores de Espanhol do Estado de Alagoas – Apeeal. Após pensar a respeito dessa responsabilidade e sobre a importância da Associação como movimento político organizado indispensável para reivindicar direitos e melhorias e, sobretudo, demarcar a reexistência de uma classe sistematicamente subjugada, aceitei o convite. Já oficialmente membro da Diretoria¹⁰ em março daquele ano, pude vivenciar, desde então, os impasses do difícil e extenuante ofício de representar uma categoria e lutar por ela. Recordo o menosprezo que minhas colegas e eu recebemos diversas vezes de representações políticas que nos fechavam as portas ou nem sequer se dispunham a escutar-nos. Confesso que pensei muitas vezes em retirar-me, principalmente durante a pandemia, quando estive, no início dela, muito abalado emocionalmente para lidar com as atividades profissionais: disciplinas do doutorado, coleta de dados para a tese, produção de artigos, infinitas reuniões, formações continuadas e leituras.

Contudo, minhas colegas e eu éramos muito mais fortes juntos. Mais do que dividir a árdua tarefa de manter a Apeeal viva, elas e eu compartilhávamos nossas angústias e esperanças. Relembro-me e orgulho-me também de todos os nossos esforços, que não tinham dia nem horário, e de todos aqueles e aquelas que nos somaram para dar visibilidade a e fortalecer a classe de professores de espanhol do meu estado. Apesar de discretas, tivemos relevantes e simbólicas conquistas, desde a promoção de eventos para os professores de espanhol de Alagoas ao estabelecimento de contatos e parcerias com representações políticas e institucionais diversas. Mais do que isso, ver a esperança dos professores renovada encorajava e motivava toda a equipe da Diretoria. Sinto-me muito honrado e fortalecido por, com muita resiliência, ter feito parte dessa história sem abandonar um projeto que é coletivo.

¹⁰ Composição da Diretoria Executiva empossada – Gestão 2019-2021: Profa. Eronilma Barbosa (Presidenta), Profa. Jeylla Salomé Barbosa (Vice-presidenta), Profa. Rozilene Rodrigues (Secretária Geral), Profa. Aline Vieira (Tesoureira), Prof. Rusanil Moreira Júnior (Diretor de Eventos e, posteriormente, também Secretário Geral em exercício) e Profa. Eliane Barbosa (Diretora Pedagógica). Em março de 2022, compus, via eleição, a nova Diretoria da Apeeal – Gestão 2022-2024: Profa. Jeylla Salomé Barbosa (Presidenta), Profa. Eronilma Barbosa (Vice-presidenta), Profa. Érica Thereza Abrêu (Secretária Geral), Profa. Aline Vieira (Tesoureira), Prof. Rusanil Moreira Júnior (Diretor de Eventos) e Profa. Eliane Barbosa (Diretora Pedagógica).

Movido por esse sentimento, recordo as palavras tão atuais do educador Paulo Freire sobre a importância da luta dos professores como atividade intrínseca à profissão:

A luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética. Não é algo que vem de fora da atividade docente, mas algo que dela faz parte. O combate em favor da dignidade da prática docente é tão parte dela mesma quanto dela faz parte o respeito que o professor deve ter à identidade do educando, à sua pessoa, a seu direito de ser. Um dos piores males que o poder público vem fazendo a nós, no Brasil, historicamente, desde que a sociedade brasileira foi criada, é o de fazer muitos de nós correr o risco de, a custo de tanto descaso pela educação pública, existencialmente cansados, cair no indiferentismo fatalistamente cínico que leva ao cruzamento dos braços. “Não há o que fazer” é o discurso acomodado que não podemos aceitar (FREIRE, 2021a, p. 65).

Retornando à narrativa que contara sobre as minhas alunas e alunos, eu me via atônito por não saber como lidar com essas questões sociais e introduzi-las com as crianças. Na verdade, eu não havia permitido um espaço para que, efetivamente, eu pudesse ouvi-las. Muito além do que lidar com questões linguísticas, a minha dificuldade era ouvir aquelas e aqueles jovens. A dificuldade nesse exercício estava relacionada com a expectativa do que eu não queria me sentir: um sujeito abjeto¹¹ (MISKOLCI, 2017), pois eu também poderia tocar em minhas feridas. Era inevitável. Entendi que a minha frustração como professor advinha de uma discrepância entre o que eu acreditava/acredito sobre um ensino de línguas humanizador e o que estava sucedendo nas aulas. Por não saber como conversar com essas crianças, eu não sentia o meu desejável retorno: entendê-las e me fazer entender. Para isso, eu tinha que me reencontrar, sair da minha zona de conforto. Comecei a me permitir, transformar-me aos poucos, a partir das minhas atitudes. Passei a ser mais empático, mais afetuoso, ter uma escuta mais sensível e conhecer mais as suas histórias. A entrega dessas crianças foi proporcional. Afinal, quem não gosta de sentir-se querido e ouvido?

Em reuniões formais e informais com a gestão da escola, passei a acolher e me interessar mais pelas histórias que eram contadas sobre essas crianças. Crianças que cuidam das suas famílias, crianças que têm a merenda escolar como a principal refeição do dia, crianças que são maltratadas física, verbal e psicologicamente pelos seus responsáveis. Crianças que reproduzem o que lhes falta na rotina. Quanto mais eu as conhecia, novos sentires desabrochavam. Quanto mais eu as conhecia, menos me chamava a atenção o cenário caótico que eu descrevera, pois aquilo era produto, consequência, sinais de que algo não passa bem, como o faz nosso corpo. Então, o que significa para essas crianças, minhas alunas,

¹¹ “A abjeção, em termos sociais, constitui a experiência de ser temido e recusado com repugnância, pois sua própria existência ameaça uma visão homogênea e estável do que é a comunidade” (MISKOLCI, 2017, p. 44).

estudar Espanhol, principalmente para aquelas que lhes falta uma refeição em casa? Como as minhas práticas, tão limitadas como professor, podem contribuir para que essas crianças vejam o ou a colega de sala como alguém sensível? Entendi que, como tento mostrar neste trabalho, a formação linguística deve ser, sobretudo, humanizadora. Sensibilidades como essas me fizeram retornar à Academia em busca de reflexões sobre outras possibilidades de viver na escola, empenhado na construção de um espaço escolar que não fosse e não seja hostil às vivências de todas e todos que buscam acolhimento. Encontrei, pois, nos estudos decoloniais a maturidade para compreender as dinâmicas que operacionalizam as nossas experiências como seres histórica e socialmente marcados pela modernidade/colonialidade como também a potência para, novamente, reinventar-me como professor, pesquisador e cidadão.

Chamo a atenção para o título desta tese: *A caminho de uma pedagogia decolonial nas aulas de língua espanhola*. Destaco nele a palavra *caminho*, que sintetiza os esforços para contribuir com o projeto decolonial neste trabalho. O *caminho* representa os desvios e os acertos, as dúvidas e as certezas, o medo e a coragem, as fraquezas e as fortalezas, as lacunas e os êxitos, o que não foi possível e o que foi possível naquele momento, o inalcançável e o alcançável, os desencontros e os encontros na concretização de uma prática de ensino e aprendizagem de espanhol como língua adicional que estivesse comprometida com os *condenados* de Frantz Fanon, os mesmos *oprimidos* do nosso Paulo Freire: uma pedagogia comprometida com o projeto decolonial. *Caminho* que nos guia à utopia do presente, de uma existência em que toda subjetividade seja igualmente reconhecida como legítima, um *caminho* que se faz caminhando da rua ao *chão da escola* (BARROS, 2003), da escola à nossa *casa*.

A nossa *casa* é todo e qualquer lugar em que nos sintamos seguros de sermos quem somos. A casa pode ser *ipsis litteris* a nossa moradia, o nosso trabalho, o lugar que visitamos, o lugar que nos acolhe, mas também pode ser o mais íntimo que habita em nós, que impulsiona os nossos sonhos e opera o nosso eu. O *caminho* sintetiza todo o curso infindável em que tentei empreender coletivamente com as minhas alunas e alunos – e continuarei empreendendo, porque o *caminho* não se encerra com a conclusão desta tese –: a concretização de alternativas para o ensino e aprendizagem que superem as racionalidades, dogmas e doutrinas que buscam desmerecer ou extinguir os saberes, os territórios, as culturas, as subjetividades e as vidas daqueles que vivem à margem dos centros de poder. Esse *caminho* simboliza as tentativas e as persistências na concepção de uma educação

comprometida com a liberdade e, principalmente, com a humanização, porque aquela desta decorre. Um *caminho* comprometido com a vida vivida.

Há no decurso de todo este texto, deve-se notar, uma preocupação reiterada com a vida, com a existência. Essa atenção se potencializou com o maior (e inesperado) desafio que se instaurou durante a realização desta pesquisa: sobreviver à pandemia da Covid-19, com o distanciamento social iniciado em março de 2020, o que acarretou na suspensão das aulas presenciais em todas as escolas e, conseqüentemente, na modificação do projeto de pesquisa que eu traçara. Todos os humanos da Terra puderam sentir o quanto a vida tornou-se ainda mais vulnerável com o vírus invisível que ainda circula por todo o mundo. Em decorrência disso, seguir vivo tornou-se uma missão em que milhares de vidas, mais de 500.000 (quinhentas mil) só no Brasil, acabaram por serem ceifadas em um pouco mais de um ano de pandemia, a contar da primeira morte confirmada em 17 de março de 2021 (PODER 360, 2021, *on-line*)¹².

Esteve claro também que o vírus apenas escancarou e reforçou as desigualdades sociais e o “valor” de cada uma das vidas. Que vidas tiveram o privilégio de ficarem resguardadas em suas casas na campanha massiva do #FiqueEmCasa? Que vidas tiveram acesso a condições mínimas de higienização pessoal para a prevenção da contaminação contra o coronavírus? Que vidas tiveram acesso ao tratamento adequado quando contaminadas pelo vírus? Em meio a essas indagações, as orientações político-teórico-metodológicas, bem como as vivências neste trabalho interpretadas, buscam enfraquecer e esterilizar discursos que mercantilizam a vida e insistem na desinformação, na ocultação e distorção da história, no obscurantismo e no negacionismo, condições que, alimentadas pelo presidente da República, Jair Bolsonaro, impulsionaram a perda de vidas durante a pandemia, principalmente as dos mais vulneráveis, ao defender o fim do distanciamento social, impedir o confinamento das pessoas para contenção do vírus (*lockdown*) e desacreditar na vacinação das pessoas.

Vale recordar que, entre as suas hediondas declarações, o mandatário brasileiro afirmou que “Economia é vida”¹³, em maio de 2020, como também incentivou os brasileiros a voltarem à “normalidade”. O que esse senhor interpreta como *normal* no caos sanitário que assolou o Brasil e o mundo? Quanto vale uma vida? A vida de quem vale? O que ele entende

¹² HOMERO, V.; MÔES, M. Total de mortos por covid-19 no Brasil é equivalente à população de Palmas. *Poder 360*, 2021. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/1-ano-de-covid-no-brasil/total-de-mortos-por-covid-19-e-equivalente-a-populacao-de-palmas/>. Acesso em: 19 abr. 2021.

¹³ SCHUQUEL, T. Bolsonaro faz apelo: “Economia é vida. Brasil precisa voltar à normalidade”. *Metrópoles*, 2020. Disponível em: <https://www.metropoles.com/brasil/politica-brasil/bolsonaro-faz-apelo-economia-e-vida-brasil-precisa-voltar-a-normalidade>. Acesso em: 18 abr. 2021.

por *vida*? Eis o produto original da prática neoliberal e da política de morte brasileiras e ostensivas. O ambientalista, indígena e filósofo brasileiro Ailton Krenak lembra-nos também de que “o presidente da República disse outro dia que brasileiros mergulham no esgoto e não acontece nada. O que vemos nesse homem é o exercício da necropolítica, uma decisão de morte. É uma mentalidade doente que está dominando o mundo” (KRENAK, 2020a, p. 80). No mesmo ano, em novembro de 2020, o vice-presidente da República Hamilton Mourão, no simbólico dia 20 de novembro, Dia da Consciência Negra, um dia após a morte de João Alberto Silveira Freitas, homem negro que foi fatalmente violentado por dois seguranças do hipermercado Carrefour em Porto Alegre, declara “com toda a tranquilidade” que, “no Brasil, não existe racismo. Isso é uma coisa que querem importar para o Brasil. Isso não existe aqui” (G1, 2020, *on-line*)¹⁴. Alinhado a esse devaneio, o então presidente da Fundação Cultural Palmares Sérgio Camargo, com a mesma mentalidade doente, insiste na abstração de que não há racismo estrutural no Brasil. Para ele, “o nosso racismo é circunstancial” (G1, 2020, *on-line*). Krenak (2020a, p. 86) é preciso ao avaliar esse tipo de discurso: “coisa de quem acha que a vida é baseada em meritocracia e luta por poder”.

Não há espaço para tranquilidade, tampouco circunstâncias quando a vida que está no alvo da violência habita o corpo negro, o nosso corpo. Ao tomar conhecimento dessas e outras declarações da alta cúpula do governo em curso – “brutalmente ecocida e etnocida”, em concordância com o antropólogo Eduardo Viveiros de Castro, no posfácio de Krenak (2020b, p. 81) – passo a concordar com Krenak quando conclui que “somos piores que a Covid-19. Esse pacote chamado de humanidade vai sendo descolado de maneira absoluta desse organismo que é a Terra, vivendo numa abstração civilizatória que suprime a diversidade, nega a pluralidade das formas de vida, de existência e de hábitos” (KRENAK, 2020a, p. 82).

Como negro claro¹⁵, gay, pobre e nordestino, que vivencio em meu corpo as vulnerabilidades que a colonialidade impôs em minha vida, são inaceitáveis as declarações que buscam diminuir, ausentar ou invisibilizar a lógica moderno-colonial na qual está fundada

¹⁴ MAZUI, G. ‘No Brasil, não existe racismo’, diz Mourão sobre assassinato de homem negro em supermercado. *G1*, 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/11/20/mourao-lamenta-assassinato-de-homem-negro-em-mercado-mas-diz-que-no-brasil-nao-existe-racismo.ghtml>. Acesso em: 18 abr. 2021.

¹⁵ Essa marcação *negro claro* tem o objetivo de sublinhar a minha consciência a respeito do colorismo e da condição negra no Brasil. “O trânsito racial decorrente da miscigenação permite ao negro de pele clara facilidades que dificilmente existem para outras compleições mais fortemente ligadas à africanidade. E isso precisa acabar” (DEVULSKY, 2021, p. 171). Ainda conforme a autora, ser eventualmente lido como “menos negro” política e esteticamente não me faz branco nem altera a minha condição social atrelada à negritude. A marcação territorializa uma postura consciente de que a negritude é diversa e experimentada de formas diferentes conforme o gradiente da cor, o gênero, a sexualidade, a classe social, o tempo e o espaço em que vivemos. Ademais, marca uma cisão no binarismo branco-negro, pois a comunidade negra não é homogênea e tampouco experimenta igualmente o racismo.

a nossa sociedade, engendrada na formação escravocrata, pois a essa racionalidade estão sujeitadas as nossas vidas, as de negros claros e escuros, principalmente a destes últimos. Conjecturar que o racismo não opera as engrenagens sociais deste país

é desprezar uma parte da sociedade cujos membros são sempre colocados na linha de sacrifício, enquanto outros têm necessidades percebidas como prioritárias, mesmo sendo eles os que detêm as vidas mais longevas, confortáveis e seguras. Estes últimos, no Brasil, não são negros claros ou escuros (DEVULSKY, 2021, p. 38).

No Estado brasileiro, a ciência ainda tem cor, o arquétipo de beleza tem cor, as oportunidades têm cor, o afeto ainda tem cor, os lugares de poder têm cor, e não é a cor negra. A violência também tem cor, a pobreza tem cor, o conforto social tem cor, o trabalho subremunerado tem cor, e não é a cor branca. Devulsky (2021, p. 117) é precisa ao destacar que “aprender a transitar na sociedade brasileira é também aprender que cada cor e atributo que faz parte dos matizes raciais revela um espaço de interditos e de pertencimentos”. Um dos meus papéis como professor, pesquisador e cidadão negro é ser resistente e reexistente às opressões, um dos esforços do empreendimento decolonial.

Nesse contexto de excepcionalidade sanitária, com representantes e agentes políticos públicos que pouco se esforçaram em dirimir o sofrimento humano nas suas necessidades mais básicas durante a pandemia, período em que também repercutiram mundialmente os casos de racismo e a luta antirracista, esta pesquisa foi concebida, desde a realização das aulas de língua espanhola e a geração de dados até à intensificação das leituras e escrita desta tese. Houve muito trabalho, e esta pesquisa exemplifica o exercício responsável que os profissionais da educação desempenharam nesse contexto, contradizendo a declaração de que “só professor não quer trabalhar” na pandemia da Covid-19. Essa foi a declaração do deputado federal Ricardo Barros, até então líder do atual governo na Câmara dos Deputados, após um pouco mais de um ano de pandemia, em 20 de abril de 2021. O referido parlamentar ousou em afirmar que “o professor não quer se modernizar, não quer se atualizar. Já passou no concurso, está esperando se aposentar, não quer aprender mais nada” (UOL, 2021, *online*)¹⁶. De fato, nós, professoras e professores, já não queremos nos *modernizar*, acreditamos que já fomos modernizados o bastante para não necessitar repetir os atrasos sociais que nos perseguem antes mesmo da concepção do Estado brasileiro, quando ainda éramos colônia. Os

¹⁶ ‘SÓ o professor não quer trabalhar na pandemia’, diz Ricardo Barros. *UOL*, 2021. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2021/04/20/ricardo-barros-governo-critica-professores.htm>. Acesso em: 20 abr. 2021.

nossos representantes precisam conhecer mais as nossas escolas e o árduo trabalho dos docentes durante a pandemia. Esta tese é uma das oportunidades.

Os ataques ao professorado brasileiro não cessam e parecem ser sistemáticos pelas autoridades brasileiras. Em 8 de março de 2022, o presidente da República sancionou a Lei Complementar nº 191¹⁷, que traz sérios prejuízos a todos os docentes do país. A lei dispõe que o período de maio de 2020 a dezembro de 2021 “não contará para efeito de obtenção de eventuais direitos que constem em planos de carreira, como adicionais, licença-prêmio, anuênios, quinquênios e outros” (SOUSA, 2022, *on-line*)¹⁸ para os profissionais do magistério. Além de imoral, trata-se de um roubo do tempo de serviço de todos os educadores das redes públicas de nosso país durante o período de maior desafio que esses profissionais enfrentaram.

Ao dedicarmo-nos à leitura do subtítulo desta tese, *Uma experiência no ensino fundamental II de uma escola pública e periférica de Maceió*, busquei indicar três condições importantes a respeito desta pesquisa. A primeira é que se trata de uma experiência. Trata-se de uma tentativa, uma maneira não universal nem replicável de transgredir, nos limites que se deram, práticas que buscassem denunciar e agir contra a colonialidade por meio do ensino e aprendizagem de língua espanhola. A simbologia da *experiência* reforça, na minha perspectiva, a ideia de vivência dos sentidos, a qual explode o binarismo certo-errado, dando lugar a: Que sentidos e conhecimentos puderam ser construídos?

A segunda e terceira condições referem-se à natureza da escola em que se deu a pesquisa: pública e periférica. Ambas condições nos revelam, de antemão, o agravamento das dificuldades “normais” para dar continuidade a e conceber um ambiente regular de estudos fora do espaço físico da escola, como também sinalizam outras questões determinantes para o sucateamento das escolas brasileiras nesse período pandêmico: o comprometimento da alimentação dos mais vulneráveis sem a merenda escolar, a violência doméstica, os problemas na saúde mental de professores e estudantes e os escassos recursos – quando não existentes – para o acesso ao ensino remoto. As desigualdades tornaram-se ainda mais abissais e com elas acompanhou o abandono escolar. Por isso, é necessária a consideração de que “as opções de continuidade das aprendizagens em casa não se deram da mesma forma” (UNICEF, 2020, *on-*

¹⁷ Texto disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/Lcp191.htm

¹⁸ SOUSA, L. Bolsonaro sanciona Lei que confisca tempo de serviço de professores. *Blog do Lucão*. Timon, 13 de março de 2022. Disponível em: <https://www.portalr10.com/noticia/90661/bolsonaro-sanciona-lei-que-confisca-tempo-de-servico-de-professores>. Acesso em: 01 abr. 2022.

line)¹⁹. As pesquisas são contundentes ao revelarem o retrato dos estudantes brasileiros no que concerne ao acesso à internet em casa e ao ensino remoto durante a pandemia.

Segundo estudos do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), cerca de 6 milhões de alunas e alunos brasileiros não conseguiram participar do ensino remoto, entre eles 5,8 milhões são estudantes das instituições públicas de ensino, da pré-escola à pós-graduação. Outras informações, divulgadas no periódico *Correio Braziliense*, também nos ajudam a compreender as condições que busquei destacar no subtítulo desta tese, as quais são detalhadamente discutidas na quarta seção.

Os alunos do ensino fundamental são os mais afetados. [...] Dos 5,8 milhões de estudantes de escolas públicas que não têm conexão, apenas 2,6 milhões dispunham de sinal de rede móvel celular. [...] Ao traçar o perfil dos alunos, percebe-se que a maioria são pessoas negras ou indígenas. Em todas as etapas de educação, o percentual gira em torno de 70%. [...] Além disso, entre estudantes sem acesso domiciliar à internet de qualidade da rede pública, 99% são de baixa renda. [...] [As pesquisas também mostram que] as regiões norte e nordeste [foram] altamente prejudicadas²⁰ (CORREIO BRAZILIENSE, 2020, *on-line*).

Esses dados nos antecipam o fato de que o cenário de caos e excepcionalidade não chegou a todos da mesma forma. Conforme o relatório da organização da sociedade civil *Todos pela Educação*, 2020 foi o ano em que a educação básica teve o menor investimento do Ministério da Educação (MEC) desde 2010. “O resultado é um contrassenso pelo contexto da pandemia, quando as necessidades educacionais aumentaram por causa da adaptação à realidade do ensino remoto ou híbrido” (CORREIO BRAZILIENSE, 2021, *on-line*)²¹, expectativa que não aconteceu. O vírus afetou mais do que a saúde dos brasileiros, ele comprometeu os sonhos e a perspectiva de mobilidade social dos mais pobres e negros, aqueles que dependem do financiamento do Estado para a sua educação.

A narrativa que encaminhei até aqui teve por objetivo situar preliminarmente os aspectos sociais, políticos e motivadores para a realização desta pesquisa, isto é, desenvolver uma sensibilidade mais acurada no tocante aos fios condutores deste estudo: as minhas

¹⁹ COVID-19: mais de 97% dos estudantes ainda estão fora das salas de aula na América Latina e no Caribe. *Unicef*, 2020. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/covid-19-mais-de-97-por-cento-dos-estudantes-ainda-estao-fora-das-salas-de-aula-na-america-latina-e-no-caribe>. Acesso em: 18 abr. 2021.

²⁰ ARAÚJO, A. L. Cerca de seis milhões de alunos brasileiros não têm acesso à internet. *Correio Braziliense*, 2020. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/euestudante/educacao-basica/2020/09/4873174-cerca-de-seis-milhoes-de-alunos-brasileiros-nao-tem-acesso-a-internet.html>. Acesso em: 18 abr. 2021.

²¹ LISBOA, A. P. 2020 foi o ano com menor gasto do MEC com educação básica desde 2010. *Correio Braziliense*, 2021. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/euestudante/educacao-basica/2021/02/4907686-2020-foi-o-ano-com-menor-gasto-do-mec-com-educacao-basica-desde-2010.html>. Acesso em: 08 mai. 2021.

escolhas político-teórico-metodológicas, o contexto de estudo e os participantes da pesquisa, os quais são deliberadamente interessados.

Destarte, apresento no quadro a seguir os objetivos geral e específicos desta investigação. Com a finalidade de *sulear*²² os objetivos aludidos, os quais são atendidos no andamento da pesquisa, explícito, paralelamente, as questões de pesquisa que conduziram a construção o estudo.

Quadro 1 – Objetivos e questões de pesquisa

OBJETIVO GERAL	
Investigar, por meio do ensino e aprendizagem de espanhol como língua adicional (ELA), o processo de desenvolvimento de <i>uma</i> pedagogia decolonial com dois grupos de estudantes dos anos finais do ensino fundamental – 6º e 7º anos – de uma escola pública e periférica de Maceió, no contexto de distanciamento social.	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES DE PESQUISA
Avaliar a experiência de ensino e aprendizagem de ELA numa perspectiva decolonial.	Como as aulas de ELA puderam contribuir linguístico-discursivamente com uma experiência de ensino-aprendizagem decolonial?
Analisar as possíveis repercussões das práticas de ELA implementadas, sob um olhar decolonial, nas sensibilidades de mundo dos participantes da pesquisa.	De que forma as práticas de ELA implementadas repercutiram nas sensibilidades de mundo dos participantes da pesquisa sob uma perspectiva decolonial?
Explorar ²³ os traços e marcas de desprendimento ²⁴ nesse processo, visando apresentar indicadores de <i>uma</i> pedagogia decolonial no ensino e aprendizagem de ELA.	Que traços e marcas de desprendimento constituíram essa experiência de ensino-aprendizagem de ELA, os quais indicam o desenvolvimento de <i>uma</i> pedagogia decolonial?

Fonte: Elaboração própria

Como linguista emocionado que sou, essas discussões não poderiam ter sido construídas fora do campo das ciências sociais e da linguagem que, resolutamente, empenha-se na “construção de alternativas para o presente, baseando-se na constatação de que muitas das narrativas que nos contaram sobre quem somos ou sobre como as coisas do mundo são

²² Adoto esse termo difundido por Paulo Freire no livro *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*, de 1992. No entanto, a primeira menção ao termo se deve ao físico brasileiro Marcio D’Olme Campos, em 1991, quem o próprio educador menciona no livro citado. *Sulear*, no diálogo de Freire com o processo educacional, faz referência a uma perspectiva de pensamento que busca defender e fortalecer práticas educativas emancipatórias, valorizando o local de produção e sujeitos dessas práticas, o Sul geopolítico. O termo chama a atenção para a conotação ideológica colonialista do termo *nortear* e suas derivações. Nas notas explicativas está: “Norte é Primeiro Mundo. Norte está em cima, na parte superior, assim Norte deixa ‘escorrer’ o conhecimento que nós do hemisfério sul ‘engolimos sem conferir o contexto local’” (FREIRE, 2021b, p. 295).

²³ Com *explorar*, busquei avançar na compreensão de identificação desses traços e marcas, isto é, procurei não somente apontar essas singularidades da pedagogia decolonial empreendida, mas também compreendê-las no tocante à produção de sentidos.

²⁴ Refiro-me a pistas, sinais ou indícios de um movimento de enfraquecimento e/ou ruptura dos padrões moderno-coloniais hegemônicos de poder, saber, estar, ser e viver, que marginalizam e rotulam práticas linguageiras, subjetividades, corpos e seres. Esse movimento está sendo compreendido como *desprendimento*, conceito que é abordado na próxima seção.

estão em crise ou estão sendo seriamente questionadas” (MOITA LOPES, 2009, p. 34). Essa ciência é a Linguística Aplicada, na qual este estudo se insere. Nós, pesquisadores da referida área, entendemos que “a prática é mais relevante que a teoria em nossos tempos” (MOITA LOPES, 2009, p. 36), porque reconhecemos que os conhecimentos surgem da concretude das vivências humanas e, por esse motivo, passa-nos pela consciência que nós, pesquisadores e participantes de pesquisas, juntamente com as nossas subjetividades, somos condicionais do ato de pesquisar.

Essa é uma preocupação ética medular da LA que corporifica os discursos e historiciza os corpos. Nesse campo do conhecimento, valorizamos e buscamos continuamente a *proximidade crítica*, conceito este cunhado pelo sociólogo português Boaventura de Sousa Santos e revisitado pelo linguista aplicado brasileiro Luiz Paulo da Moita Lopes. Este autor compreende que “tal proximidade deve ir ao encontro dos interesses daqueles que estão situados nas práticas sociais que fazemos nas pesquisas” (MOITA LOPES, 2009, p. 36). Acredito, apoiado nos estudos desses e outros intelectuais, que a idealizada *distância crítica* nunca sucedeu, ela foi dissimulada. As pesquisas sempre respondem a preocupações humanas, sempre refletiram visões particulares de mundo, ideologias e valores, mas não sempre buscaram questioná-los. Não obstante, a LA o vem fazendo insistentemente. Hoje, penso que uma das maiores e mais legítimas contribuições da LA seja a sua colaboração para a “construção de alternativas para o sofrimento humano” (MOITA LOPES, 2009, p. 38). O forjamento dessas alternativas demanda austeros questionamento, resistência e reexistência perante as opressões e as verdades, sempre contingentes, que hierarquizam narrativas e vidas. “Quem deseja ir para o ‘fim da fila’ do desejo, do apreço, do acolhimento e do respeito? Ninguém” (DEVULSKY, 2021, p. 169). E por que temos de estar em filas e à espera?

As seções desta tese, inclusive esta introdução, caracterizam-se por uma hibridez na sua constituição. Isso quer dizer que, embora predomine uma determinada discussão, seja teórica, seja metodológica, seja de interpretação de dados ou apenas introdutória, todas contêm reflexões que são aprofundadas em ou características de outras seções. Essa hibridez desenha a possibilidade de trânsito das discussões. Em outras palavras, as reflexões não se deixam limitar a espaços restritos de existência para que sejam conhecidas, compreendidas ou validadas. Nessa disposição, organizei a tese em seis partes:

Nesta primeira parte, por meio de narrativas sentipensantes²⁵, manifestei as veredas político-teórico-metodológicas pelas quais caminhei e semeei para a concepção desta tese, as quais são pormenorizadas e reificadas nas próximas seções. Ademais, foram apresentados os objetivos desta investigação, seguidos pelas questões de pesquisa traçadas.

Na seção seguinte, em *Afinidades sentipensantes*, são apresentados, construídos e discutidos sentipensamentos que sulearam a proposta político-teórico-metodológica defendida neste trabalho. Conceitos como *deconstrução*, *decolonialidade*, *pedagogia decolonial*, *sentipensamento*, *letramento crítico* e *língua adicional deformada* são articulados em constante e reiterado diálogo transversal com pesquisadores e pensadores lidos por mim como decoloniais.

Na terceira parte, intitulada *Um linguista aplicado por respostas vivenciais*, desenvolvo a minha perspectiva de fazer Linguística Aplicada, campo de estudos em que esta investigação está inserida. Para isso, defendo a ideia de uma Linguística Aplicada Militante, explorando aproximações da sua genealogia e suas práxis à proposta decolonial de fazer pesquisa e fazer política *a la vez*.

Em seguida, na seção *Enredando os fios teórico-práticos: entre nós*, apresento com profundidade o contexto de estudo, uma sala de aula de espanhol remota em uma escola pública e periférica de Maceió durante a pandemia da Covid-19; pormenorizo o grande projeto escolar em que desenvolvemos um livro digital de mensagens; nomeio os protagonistas e co-protagonistas desta pesquisa, isto é, os participantes do estudo; e, por fim, discuto a proposta metodológica adotada no trabalho, a *Investigación-acción participativa* – IAP, de Orlando Fals Borda.

Na quinta parte, *Do mundo à palavra, da palavra ao mundo: caminhos interpretativos*, o coração desta tese, apresento os aspectos considerados para o recorte, organização, leitura e interpretação dos dados. Na sequência, desenvolvo as análises da experiência supracitada. Para isso, metodologicamente, os dados foram tematizados em 11 (onze) episódios. Essa arquitetura me permitiu não somente criar uma sequência de cenas do processo de desenvolvimento de uma pedagogia decolonial, mas também sentir – mesmo com todas as limitações descritas na seção anterior – os impactos do tema condutor das aulas, o racismo, na vida dos participantes da pesquisa.

²⁵ Narrativas que conjugam o pensamento crítico e as emoções. Inaugurando a seção seguinte, explico melhor o termo falsbordiano do qual me aproprio.

Por último, em forma de reflexões finais, concluo o texto retomando alguns traços político-teórico-metodológicos desenvolvidos em todo o trabalho, frutos da experiência contada. A partir disso, realizo um exercício de reflexão a respeito da prática decolonial vivenciada, destacando algumas características dela, sintetizadas em quatro asserções: *cacos de força, extrapolação, histórias endereçadas e língua que conta*.

Após essa breve apresentação das partes desta tese, concluo esta seção com uma reflexão sobre a produção de conhecimentos neste país e, a reboque, sobre a importância de uma ciência interessada. O ato de conhecer demanda responsabilidade, criticidade, discernimento e reconhecimento da alteridade. Decerto, “o pesquisador não é um observador objetivo, politicamente neutro. Seu posicionamento é o de um observador da condição humana e, na relação entre pesquisador e pesquisado, um não pode emudecer a voz do outro” (OLIVEIRA, 2016, p. 56). Em um país que desestimula a aquisição de livros, instrumentos de acesso ao conhecimento e poder, já não há espaço para neutralidade e titubeações quando nossa liberdade e bem-viver estão em constante ameaça.

Relembremos que, conforme documento emitido pela Receita Federal em abril de 2021, os livros estavam sob a mira de taxações tributárias com a justificativa de que “não são consumidos pelos brasileiros mais pobres” (CORREIO BRAZILIENSE, 2021, *on-line*)²⁶. Em contrapartida, o governo federal brasileiro encorajou a compra de armas, ao zerar a taxa de importação delas sob o custo de R\$230 milhões de reais e flexibilizar a posse e o porte de armas pela população desde o início do mandato do atual presidente da República. Conforme o ministro da Economia, Paulo Guedes, zerar a alíquota de importação de armas tem “efeito financeiro muito baixo” (G1, 2021, *on-line*)²⁷. Comentário reprovável que desmerece comparações.

Por isso, mais que outrora, urge a constituição de uma ciência interessada, como categoricamente explica Oliveira (2016, p. 52), uma pesquisa abertamente atravessada por valores, “na defesa de uma produção do conhecimento que dialogue com a vida, que seja questionadora da arrogância da verdade única” e que esteja envolvida na contenda política. Por fim, retomo as palavras com as quais iniciei esta seção, acurando-as: Este texto científico

²⁶ BARBOSA, M. Receita defende taxaço de livros sob argumento de que pobres não leem. *Correio Braziliense*, 2021. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/economia/2021/04/4916782-receita-defende-taxacao-de-livros-sob-argumento-de-que-pobres-nao-leem.html>. Acesso em: 18 abr. 2021.

²⁷ CLAVERY, E.; LIS, L.; GARCIA, G. Custo de R\$230 milhões para zerar imposto de arma importada é ‘muito baixo’, diz Guedes. *G1*, 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2020/12/11/isencao-para-importar-revolveres-e-pistolas-tem-efeito-financeiro-muito-baixo-diz-guedes.ghtml>. Acesso em: 18 abr. 2021.

é um texto sentipensante. Eu sou um professor e um pesquisador sentipensante. Portanto, a minha escrita e, conseqüentemente, a ciência que construo por meio dela não poderiam deixar de sê-lo. Para mim, aí reside a boniteza²⁸ da ciência em Linguística Aplicada.

²⁸ Recupero este vocábulo dos escritos de Paulo Freire, em *A Pedagogia da Autonomia* (2021a).

2 AFINIDADES SENTIPENSANTES

Nuestro lugar en el mundo no pasa únicamente por nuestra relación con la universidad pues somos muchas otras cosas además de homo-academicus (si es que lo somos).

Zulma Palermo²⁹

Na constituição desta tese, diferentemente de como procedi na elaboração da minha dissertação de mestrado, trago, inicialmente, as referências político-teórico-metodológicas por que está suleada a minha práxis como professor, pesquisador e cidadão. Essas orientações fundamentam a minha postura como intelectual *sentipensante* que me reconheço. Por meio desse neologismo, criado pelo sociólogo colombiano Orlando Fals Borda, compreendo a relação indissociável da minha ideologia de viver e de minhas sensibilidades com a relevância dos conhecimentos que produzo como cientista social que, por sua vez, emociona este trabalho. O sentipensamento é a combinação da criticidade da mente com as emoções dos afetos. Fals Borda (2003, p. 9) caracterizou o termo *sentipensante* como “*aquella persona que trata de combinar la mente con el corazón, para guiar la vida por el buen sendero y aguantar los tropiezos*”³⁰. Nesse sentido, as teorias afins, que neste trabalho dialogam, são incompatíveis com uma atitude supostamente fria, indiferente, desinteressada e neutra do pesquisador tradicional. Mota Neto (2016) sintetiza bem a ideologia falsbordiana:

Um intelectual sentipensante é aquele que nem se guia somente pela razão instrumental da ciência dominante, descomprometida ética e politicamente com o sofrimento dos oprimidos, nem age de forma meramente espontaneísta e impulsiva, sem recorrer a planos, a métodos e a estratégias (MOTA NETO, 2016, p. 234).

²⁹ Cf. PALERMO, Z. *Para una pedagogía decolonial*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2014, p. 52. Zulma Palermo é professora emérita e pesquisadora argentina da Universidade Nacional de Salta, localizada na cidade em que nasceu. Juntamente com Catherine Walsh, Palermo é uma das únicas mulheres associadas à Rede Modernidade/Colonialidade, porém é menos conhecida pelos pesquisadores brasileiros pró-decoloniais.

³⁰ Em decorrência da proximidade linguística existente entre o espanhol e o português, línguas que caracterizam a latinidade nas Américas, e do volume expressivo de citações diretas naquela língua, optei por preservar os excertos consultados em sua língua original. Configura-se também o meu posicionamento linguístico-geopolítico em defesa das culturas, epistemes e povos latino-americanos na produção científica do Sul global, os quais, majoritariamente, possuem o espanhol como língua materna. Ademais, é-me uma estratégia de estreitar a aproximação do leitor à língua adicional que é objeto e fonte de conhecimentos desta tese, além de aproximar-me mais ainda do legado dos autores, apropriando de suas palavras na língua que utilizaram para dialogar conosco. Por se tratar de uma língua adicional, registro esses excertos em itálico.

A escolha deliberada de trazer à frente esta seção³¹ não parte do pressuposto moderno/positivista de que a teoria é mais importante ou direcionadora da prática, posicionamento a que sou contrário; provém, senão, do entendimento de que as reflexões conduzidas nesta seção trazem lucidez à linguagem, aos saberes constituintes, aos caminhos metodológicos e às interpretações de dados desenvolvidos nesta pesquisa, considerando a sua proposta não hegemônica. Cabe-me salientar que os pensamentos desenvolvidos aqui resultam do meu envolvimento com a geração e leitura dos dados interpretados, em um reiterado movimento de ir aos dados e vir deles, que requereram leituras e diálogos aprofundados com diversas fontes de conhecimentos: livros, artigos, palestras, notícias, reportagens, *lives*, grupo de pesquisa, postagens em redes sociais, programas de entretenimentos, enfim, todos os meios em que pessoas produzem e compartilham conhecimentos e sentidos.

A decisão por nomear esta seção como *Afinidades sentipensantes* ganha força quando entendemos que as nossas escolhas políticas e epistemológicas partem de uma identificação com as ideologias e as concepções de vida e de mundo em que acreditamos: uma sintonia da razão e da emoção, da abstração da mente e dos sentimentos experienciados, do que defendemos e do que sentimos, dos pensamentos organizados e das aspirações perturbadas. A ideia de afinidade resgata a noção de vínculos e busca unir filosofias, teorias e saberes que dialogam por princípios, valores e práticas partilhados e coletivos. Neste trabalho, essa concepção empenha-se em humanizar a produção de conhecimentos em defesa de possibilidades outras às hegemonicamente válidas e validadas.

Está no centro destas discussões a vida vivida, com um olhar mais atento para aquelas vidas que acontecem no chão da escola, contexto em que se dá a pesquisa. Todavia, as reflexões levadas a cabo transbordam o espaço escolar; afinal, a instituição escolar é processo e produto das relações sociais, posto que *professor* e *aluno* não são papéis exclusivos que os participantes desta pesquisa – entre esses sujeitos³² está este pesquisador – desempenham na vida. Contudo, esses papéis demonstram, dentro de suas limitações, os reflexos e refrações de outros papéis sociais, uma vez que esses são indissociáveis do *ser eu*. Quero dizer que o ato de (tentar) transformar o *ser professor* e o *ser aluno* pode ter implicações e ressonâncias nos

³¹ Preliminarmente, parte do texto desta seção foi publicada em: MOREIRA JÚNIOR, R. S. Por uma pedagogia decolonial no ensino de língua espanhola: uma experiência remota durante a pandemia da Covid-19. *Revista Humanidades & Inovação*, v. 8, n. 30, p. 63-81, 2021.

³² Ao referir-me aos participantes da pesquisa como *sujeitos*, esse termo não deve ser lido numa perspectiva de assujeitamento ou passividade, senão de sujeito social, “o qual é dialógico, heterogêneo, fragmentado e fluido” (MOREIRA JÚNIOR, 2018, p. 63).

demais papéis sociais que o *ser* desempenha ou pode vir a desempenhar na vida: como amiga/o, como filha/o, como mãe/pai, como parceira/o afetiva/o, como trabalhador(a) e, sobretudo, como cidadã(o). Por isso que, por meio da educação, é possível metamorfosear vidas.

A fim de situar os meus posicionamentos político-teórico-metodológicos, disponho esta seção da seguinte maneira: inicialmente, na subseção 2.1, situo o que estou nomeando como *deconstrução*, posicionado no contexto excepcional – em decorrência da pandemia da Covid-19 – de ensino de língua espanhola numa perspectiva decolonial, ao passo que justifico a necessidade da insurgência do ensino de espanhol como língua adicional no contexto brasileiro. Na sequência, em 2.2, desenvolvo uma compreensão da decolonialidade associada à educação (linguística), uma vez que os encaminhamentos desta pesquisa produzem entendimentos a partir de e para o ensino de línguas adicionais. Aprofundando a discussão, em 2.3, resgato algumas considerações a respeito da genealogia do pensamento decolonial e do letramento crítico que desenvolvo, as quais embasam e orientam a prática de ensino em análise, uma pedagogia decolonial, e, por consequência, fundamentam este trabalho. Na última subseção, em 2.4, dou lugar à discussão sobre o entendimento de língua adicional *deformada*, elaborado por mim. O conceito germina do projeto decolonial, do qual considero a noção de prática translíngua e criativa para e no ensino e aprendizagem de línguas adicionais.

Destarte, busquei – durante o processo de escrita e reinvenção da minha base político-teórico-metodológica – ler e referenciar, sempre que possível, autoras e autores que se distanciassem dos corpos e pensamentos euro e nortecentrados: homens e mulheres negros, indígenas, transgêneros, alagoanos, brasileiros e latino-americanos. Acredito que dar visibilidade à ciência dessas estudiosas e estudiosos, mais do que respeitar e validar a produção de conhecimentos dos espaços que representam, é promover a existência dessas pesquisadoras e pesquisadores; constitui-se, pois, um ato de insurgência à epistemologia ocidental universalizante. Considero esse um dos meus mais significativos giros político-teórico-metodológicos, pois, apesar da minha conexão com os estudos decoloniais ter iniciado no curso de mestrado, foi apenas durante o processo de doutoramento que pude enxergar o quanto as minhas referências eram predominantemente masculinas, brancas, cisgêneras e euroestadunidenses. Em diálogo com Walter D. Mignolo, utilizo-me das palavras da linguista aplicada brasileira Angela Kleiman (2013, p. 48) para definir o que essa escolha representa: “Significa ampliar o campo de visibilidade traçado pela ciência ocidental moderna, uma vez

que ela interditou domínios importantes para o entendimento dos movimentos sociais: emoções, intimidade, senso comum, conhecimentos ancestrais e corporeidade”.

Entretanto, isso não significa o banimento da ciência produzida por estes cientistas, os euroestadunidenses, em detrimento daqueles, os latino-americanos. Não se trata de uma postura xenófoba, obscurantista ou de fomento à polarização, uma vez que elas, a xenofobia, o obscurantismo e a polarização, favorecem “a ocultação e o descrédito de teorias do conhecimento da periferia” (KLEIMAN, 2013, p. 49). Estes cientistas também estão presentes neste trabalho e têm reconhecida a sua contribuição com o pensamento anti e decolonial. A presença destes, reforço, não deve ser associada a um possível cumprimento de critério de validade (positivista) desta pesquisa, que a eles confere poder e autoridade sobre o tema. Trata-se de pensamentos convergentes. Não obstante, firmar a presença e companhia daqueles cientistas inaugura em mim uma postura consciente acerca dos corpos que traduzem os saberes de que compartilho e potencializo, um movimento de ruptura epistêmica que determina “o que é pertinente ler, quem é autoridade num determinado tema, o que conta como conhecimento para o profissional que está se formando” (KLEIMAN, 2013, p. 56). Esta é uma das minhas contribuições para uma epistemologia do Sul: “o questionamento constante da base racional, ocidentalizada e andrógina que determina qual é o coro de vozes de que queremos fazer parte” (KLEIMAN, 2013, p. 55). Estou tratando de visibilidade, representatividade e reexistência.

Compreender que o projeto decolonial não busca estabelecer um novo paradigma dominante ou excludente é imperativo no entendimento de que deserdar as epistemologias dos seus corpos e silenciá-los ou invisibilizá-los não foi uma invenção dos intelectuais decoloniais ou pró-decoloniais. Contrariamente à organização binária do pensamento, o projeto decolonial dialoga com e abraça toda ciência e todo saber que se empenham em desmonumentalizar (SANTOS, 2018) concepções e práticas que colocam todos aqueles corpos e seus conhecimentos no lado errado e marginal da história. Corpos que ainda transitam na margem da Academia e dos outros espaços de poder. A professora e militante indígena Sonia Guajajara nos convida à reflexão disso: “Enquanto o Brasil não assumir sua dívida histórica para com os povos originários [e escravizados], trabalhando ativamente para repará-la, construiremos um falso futuro, mascarando nossas memórias e oprimindo os corpos presentes” (GUAJAJARA, 2019, p. 171). Portanto, essa escolha das autoras e autores *afins* também é política.

2.1 Sobre *deconstruir* o ensino de línguas adicionais (na pandemia)

O distanciamento social decorrido da pandemia da Covid-19 não nos facilitou a vida. Os desafios se potencializaram e o trabalho dos professores tornou-se ainda mais laborioso, complexo e extenuante. O espaço da sala de aula foi forçosamente reinventado sem prévio anúncio ou preparação, tanto para os docentes quanto para os discentes. No novo contexto escolar que se instaurou, os sentidos indicavam ter sido atenuados, pois as percepções do meio externo passaram a ser mediadas pelas tecnologias e, por isso, talvez, tenham sido retardadas. O toque inter-humano não existiu, a troca de olhares tornou-se dispensável e assíncrona, a escuta foi comprometida pelos aparelhos de comunicação e o cheiro peculiar da sala de aula não se sentia. Em contrapartida, as emoções foram maximizadas em decorrência do fluxo de demandas, principalmente mentais, para lidar com as consequências da pandemia, afinal, estávamos defronte a um problema mundial de saúde pública.

Imersos nessa condição, deparamo-nos, então, com o seguinte dilema: *o quê, para quê* e, sobretudo, *como* ensinar em um contexto no qual vidas estão sendo exponencial e diariamente perdidas, o mesmo contexto em que o ataque à vida humana e não humana parece ter sido trivializado, com as recorrentes práticas de racismo, sexismo, machismo, LGBTQIAP+fobia, gordofobia, xenofobia, o desmonte ambiental e outras ações de intolerância, violência e destruição que recheiam as ruas, as redes sociais e as nossas conversas diárias? Não há dúvidas de que a vida tem de ser pauta e currículo da escola. Esse currículo “constrói-se não somente nos conteúdos selecionados, mas no dia a dia dos sujeitos da escola, no não dito, no não oficial, no ocultado, no silenciado, nas relações, nas narrativas, nos discursos, nas histórias de vida, na vida *on-line* e *off-line*” (GOMES, 2020, p. 234). Já não cabem nos programas escolares os conhecimentos que buscam apenas instrumentalizar, classificar, homogeneizar e até mesmo objetificar as vivências humanas e não humanas. A pandemia da Covid-19 escancarou à educação formal as estruturas seculares e obsoletas em que se ergueu e que nelas ainda se sustenta, as quais já não atendem às demandas dos sujeitos de hoje. Paradoxalmente, o amarelado dissabor proporcionado pela pandemia promoveu um espaço para propor a desconstrução das práticas escolares e fora desse espaço.

A ideia de *deconstrução* busca ampliar o conceito de (des-re)construção de conhecimentos e práticas desenvolvido em Moreira Júnior (2016). O prefixo *de-* (sem o “s”), ao tempo que funde os conceitos representados pelos afixos *-des* e *-re*, alude à genealogia do pensamento e projeto decoloniais. Ou seja, refere-se à tentativa de *desprender-se* (QUIJANO, 1992; PALERMO, 2014) das racionalidades coloniais do poder, do saber, do ser e do viver,

em que a neutralidade, a universalidade e a homogeneidade deixam de ser condições para a produção de conhecimentos e para a legitimação da existência do outro. O desprendimento, uma das categorias-chaves dos estudos decoloniais, indica um movimento organizado, político e ideológico de enfraquecimento e ruptura dos padrões moderno-coloniais hegemônicos de poder, saber, ser e viver, que marginalizam e rotulam práticas languageiras, subjetividades, corpos e seres. As feridas coloniais, a saber, os ataques sistemáticos a vidas humanas e não humanas são algumas das heranças coloniais que devem ser reiteradamente combatidas e a que devemos nos desprender. A mitigação do sofrimento humano, em uma posição marcadamente humanizadora e crítica, torna-se pauta central nas práticas e na constituição das relações sociais, cuja dialogicidade (BAKHTIN, 2018) é o que as caracteriza. Partindo desse pressuposto, desconstruir pressupõe desobedecer (MIGNOLO, 2008) o que foi coercitivamente legitimado pela colonialidade e irromper, portanto, os processos de desconstrução e reconstrução isolados, fragmentados, lineares e sequenciais, em um movimento extemporâneo de desaprendizagem e reinvenção do que a modernidade/colonialidade (MIGNOLO, 2017) construiu e consolidou como referência à humanidade, por meio da proposição de práticas que enxerguem “com olhos do Sul, para o Sul” (KLEIMAN, 2013, p. 50).

Deconstruir o ensino de línguas consiste no intento contínuo e persistente de propor uma nova realidade de vida e de construção de conhecimentos à vigente, considerando outras formas de ser, estar e viver no mundo, saber e conhecer, produzir e ter acesso a conhecimentos, aprender e ensinar, em paralelo movimento de reconhecimento do que as formas de vida hegemônicas e “verdadeiras” sistematicamente precarizaram, marginalizaram ou destruíram. Parto do entendimento de que a educação pode contribuir para normalizar as feridas coloniais (MIGNOLO, 2008), assistindo a perpetuação das úlceras sociais, ou pode dedicar-se a desconstruir os espaços dominantes, diminuindo os abismos sociais, não apenas com a reparação das chagas coloniais, mas também com a reinvenção das suas dinâmicas. A compreensão de desconstrução proposta reconhece e reafirma, portanto, a educação como ato político (FREIRE, 1982), cuja intervenção no mundo, em resistência à modernidade e ao seu lado mais perverso e pulsante, a colonialidade, é uma das suas bandeiras vitalícias e perpétuas. Desse modo, urge um repensar sobre as práticas de ensinar e aprender línguas adicionais na contemporaneidade.

No Brasil, o ensino de espanhol como língua adicional resiste e reexiste às atropeladas políticas públicas forjadas no segundo semestre de 2016, as quais buscam nutrir o

protagonismo e a exclusividade de apenas uma língua adicional, o inglês, nos currículos escolares da educação básica. O monopólio linguístico do inglês é um projeto imperialista em marcha. Vale recordar que, em menos de um mês do afastamento compulsório da ex-presidenta Dilma Rousseff, o então presidente em exercício Michel Temer, por meio da Medida Provisória nº 746³³, de 22 de setembro de 2016, revogou no art. 13 a Lei nº 11.161³⁴, de 5 de agosto de 2005, popularmente conhecida como “Lei do Espanhol”, que, apesar de problemática, sancionava e embasava a oferta obrigatória da língua espanhola como componente curricular no ensino médio. A aludida Medida Provisória foi convertida na Lei nº 13.415³⁵, de 16 de fevereiro de 2017. Em seu art. 3º, § 4º, a língua espanhola perde o seu caráter obrigatório nos currículos do ensino médio para assumir o “caráter optativo”, “de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino” (BRASIL, 2017, p. 1).

Uma “verdadeira aberração”. Assim, acertadamente, o professor e ex-ministro de Estado da Educação (2005-2012) Fernando Haddad descreveu a referida Medida Provisória que propôs a chamada Reforma do Ensino Médio. Em concordância com o professor, a Medida foi formalizada “sem nenhuma discussão com a comunidade educacional e totalmente desprovida de sentido que vertebrasse esta até hoje frágil etapa de ensino” (HADDAD, 2019, p. 12). Na direção que caminha o ensino de língua espanhola neste país, entendo que a presença dela nos currículos escolares finca, sobretudo nas instituições públicas, a sua desobediência a essa política linguístico-epistemicida, da qual a Base Nacional Comum Curricular – BNCC é apenas um dos seus instrumentos. Afinal, “negar ao aluno o acesso a outras línguas é também uma maneira de excluí-lo” (LEFFA; IRALA, 2014, p. 29). Todavia, apenas demarcar territórios não basta. É preciso semeá-lo com práticas deconstrutivas. Esta tese é fruto da minha contribuição com essas práticas.

Esse recente reordenamento do ensino de línguas adicionais foi e está sendo extremamente nocivo à educação brasileira. Os gestores educacionais das esferas públicas e privadas compreenderam o “caráter optativo” como retirada do espanhol como componente curricular da educação básica, desconsiderando as demandas e os interesses das comunidades escolares, assentados em uma visão neoliberal que incentiva a mercantilização do

³³ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746impressao.htm. Acesso em: 9 set. 2022.

³⁴ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11161impressao.htm. Acesso em: 9 set. 2022.

³⁵ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 9 set. 2022.

conhecimento, o lucro desenfreado e a privatização e o sucateamento dos bens e serviços públicos, principalmente aqueles que se destinam às populações historicamente desfavorecidas.

Essas políticas públicas vão de encontro aos princípios da *Carta de Pelotas*³⁶, documento norteador de ações, com vistas a promover o ensino e estudo de línguas não maternas no Brasil, “para compor uma futura política de ensino de línguas no país” (ALMEIDA FILHO, 2015, p. 131), cujo texto preconiza que “todo cidadão brasileiro tem de ser preparado para o *mundo multicultural e plurilíngüe* por meio da aprendizagem de *línguas estrangeiras*” (ALMEIDA FILHO, 2015, p. 134, grifos meus) e propõe que “seja incentivado o estudo de mais de uma língua estrangeira” (ALMEIDA FILHO, 2015, p. 135). Tais intenções parecem ter sido deliberadamente negligenciadas na versão final da Base Nacional Comum Curricular e pelas políticas municipais e estaduais de diversos estados brasileiros, em que a hegemonia da língua inglesa vem sendo fortalecida. A esse respeito, Gullo e Rodrigues (2017, p. 13) são enfáticos quando asseveram que “o texto da BNCC ignora qualquer outra língua estrangeira que não seja o inglês. Só esta língua é vista como útil e necessária para viver num mundo que o próprio texto chama de ‘globalizado e plural’”.

Na contramão desse pensamento estreito, a permanência do ensino de língua espanhola nas escolas públicas brasileiras é, atualmente, um ato de reexistência e insurgência a essas políticas. É ainda um movimento de demarcação de espaços ameaçados e territorializados por políticas educacionais que têm por objetivo o desaparecimento do ensino dessa língua adicional. A democratização de conhecimentos e o acesso às múltiplas formas de convívio com subjetividades outras são combalidos por essas políticas de retrocesso a partir do momento em que, conforme destacam Gullo e Rodrigues (2017, p. 10), “a faculdade que era garantida à comunidade escolar quanto a língua [estrangeira] a ser ensinada na instituição, foi substituída pela imposição de uma única LE³⁷ (o inglês)”. O direito de escolha se desvanece.

Não por acaso, nesse movimento de reexistência e insurgência, a considerar a importância do ensino e da aprendizagem da língua espanhola para a formação de jovens éticos e ecoconscientes³⁸, apresento, nesta tese, interpretações de uma prática pedagógica

³⁶ Produzida durante o II Encontro Nacional sobre Política de Ensino de Línguas Estrangeiras – II ENPLE, realizado no Rio Grande do Sul, em setembro de 2000.

³⁷ Língua Estrangeira.

³⁸ *Ecoconsciente*, neste artigo, resgata a concepção de *ecologia de saberes*. O termo, cunhado pelo sociólogo português Boaventura de Santos Souza, faz alusão à consciência da existência e importância das epistemologias,

decolonial no ensino de espanhol como língua adicional em duas turmas dos anos finais do ensino fundamental: 6º e 7º anos de uma escola pública e periférica de Maceió-AL. Essa prática teve como tema predominante o racismo e foi desenvolvida remotamente durante o distanciamento social decorrido da pandemia da Covid-19, em 2020. Considerando, sobretudo, as limitações e as particularidades espaciais, temporais, emocionais, situacionais e tecnológicas do contexto escolar em análise, a pesquisa buscou refletir sobre os sentidos construídos no ensino e aprendizagem de língua espanhola pautados na perspectiva do pensamento decolonial a fim de repercutir as sensibilidades de mundo, orientadas por valores humanos como o amor, a empatia e a solidariedade, em paralelo aprimoramento linguístico-discursivo (MOREIRA JÚNIOR, 2016) dos sujeitos participantes.

2.2 Decolonialidade e educação (linguística)

Diferentemente de como eu me encontrei com as teorias do letramento crítico no ensino de línguas, teoria orientadora da minha pesquisa de mestrado, encontro que adveio de leituras e estudos teóricos, a decolonialidade começou a fazer parte da minha vida bem antes de que eu pudesse caracterizá-la e entendê-la como tal. O encontro com a decolonialidade ocorreu nas minhas insistentes lutas e vivências para conquistar espaços que a minha realidade social me encaminhava para caminhos distintos dos quais eu desejava para mim.

De origem periférica, filho de uma dona de casa e de um militar, sem nenhum familiar próximo portador de um título universitário, entendi, desde o ensino fundamental, que não queria seguir os caminhos dos meus pais, tias/os e primas/os, não porque desempenhavam atividades profissionais indignas ou menores – porque não o são –, mas porque eu não poderia me subordinar a uma realidade quase que determinista, com a qual eu não me identificava, apesar de senti-la tão próxima. Apesar desse contexto, meus pais sempre foram incentivadores dos meus estudos desde a educação básica até o presente momento. Eles não me incentivavam ao trabalho, estimulavam-me aos estudos. Foram eles que me proporcionaram cursar toda a minha graduação sem que eu tivesse a necessidade de ingressar imediatamente no mercado de trabalho. Foram eles que me deram todo o suporte para que eu pudesse conseguir e realizar o meu intercâmbio pela Ufal durante a graduação, no México. Apesar de eu ter recebido uma

bolsa, o valor era insuficiente para toda a minha estadia fora do país. São eles, meus pais, os financiadores desta pesquisa que desenvolvo sem qualquer subsídio público. Sempre foi assim. O apoio financeiro e, principalmente, o não financeiro foram fundamentais para que eu pudesse me dedicar à Academia.

Embora eu tenha sido selecionado em primeiro lugar na minha linha de pesquisa e na classificação geral do processo seletivo para o ingresso no curso de doutorado deste Programa em 2019, por eu ser servidor público municipal, não pude ser contemplado com a única bolsa disponível naquele momento. O sistema – suposto ser onisciente impersonificável e perene ao qual sujeitam toda a burocratização, controle e herança colonial na governamentalidade da democracia – não me permitiu atuar simultaneamente como pesquisador bolsista e profissional legítimo da educação pública. Ou seja, o tal sistema solicitou, veladamente, que eu escolhesse entre contribuir com a ciência ou apenas consumi-la, trabalhando. Reexistindo mais uma vez, eu escolhi entre nenhuma das opções, eu escolhi as duas. Não há como eu não entender essa trajetória profissional e de vida, que iniciei narrando na introdução desta tese, como uma insurgência decolonial. É o *impossível* acontecendo. Ao defender que a decolonialidade é um projeto coletivo, o filósofo porto-riquenho Maldonado-Torres (2020, p. 49) postula que “a emergência do condenado como um questionador, um orador, um escritor e um sujeito criativo é um evento impossível dentro da lógica e dos termos do mundo moderno/colonial”. E conclui: “O impossível ocorre toda vez que o condenado aparece dessas maneiras”.

Ao mesmo tempo, não estou enunciando que meus pais são/foram decoloniais – a explicação não se ampara no fato de eles não serem acadêmicos. Se fosse essa a justificativa, reanimaria eu um olhar muito limitante e limitado sobre os agentes decoloniais. Não o são porque eles ainda possuem sensibilidades expressamente conservadoras (porém muito menos que há alguns anos) sobre as subjetividades e a organização social, o que é plausível. Afinal, o que se espera de uma sociedade colonial, moderna e ocidentalizada? Todavia, eles possuem um espírito decolonial, uma espécie de força ou sentimento insurgente e utópico que a colonialidade não conseguiu superá-lo ou contê-lo. Esse espírito lhes fez desprender-se e reagir a toda uma história coletiva de opressão. Esse espírito não consentiu ao *status quo* que conduziria a minha irmã e a mim à busca imediata de uma assinatura na carteira de trabalho e não à carteira de uma universidade. Esse espírito acreditou que, apesar dos esforços, caminhos outros poderiam ser possíveis, diferentes dos que meus pais conheciam ou percorreram. Esse

espírito confiou na educação como acesso a uma realidade outra, a realidade do *impossível*. Esse espírito agiu no entendimento de que

a utopia tem que ser realizada como forma de educação, porque se na nossa vida cotidiana não nos tentarmos educar para uma alternativa vamos acabar por sucumbir à ideia do necessário, do desastre, do medo e do retrocesso civilizacional, do aumento da linha abissal, das zonas de exclusão” (SANTOS, 2019, p. 340).

Intento tornar claro que, antes de tornar-se uma sensibilidade epistemológica, a decolonialidade era – hoje, potencializada, continua sendo – uma prática de vida. Afinal de contas, a decolonialidade “designa o questionamento radical e busca da superação das mais distintas formas de opressão perpetradas contra as classes e os grupos subalternos pelo conjunto de agentes, relações e mecanismos de controle, discriminação e negação da modernidade/colonialidade” (MOTA NETO, 2016, p. 17). Por essa razão, os estudos decoloniais me são sensíveis. Ainda que eu não os tivesse consciente como os tenho atualmente, estes, além de orientar a minha trajetória sentipensante³⁹, tornaram-se o combustível para o meu fazer docente: transformar vidas e ser transformado por elas, intermediados pelo estudo de uma língua adicional, o espanhol. Nas palavras de Maldonado-Torres (2020, p. 48): “um corpo preparado para agir”.

A decolonialidade, como prática de vida, é um caminho epistemológico utópico. A utopia ordinariamente é entendida como um lugar ou estado de idealização, em que há a completa e harmônica felicidade entre coisas e pessoas, uma descrição imaginativa ou onírica de uma sociedade magistral, porém irrealizável e ficcional. Não é a essa utopia a que me refiro. A utopia é, sobretudo, um ato de inconformismo, não de esperança – no sentido de estar à espera –, por isso é que a utopia é prática, pois “o conformismo é exatamente a redução da realidade ao que existe” (SANTOS, 2019, p. 327). A esperança é ressignificada na *Pedagogia da Esperança*, quando se distancia da noção de *espera vã*. Paulo Freire indica que a esperança necessita ancorar-se na prática, na luta contra a colonialidade, na superação dos obstáculos e no encontro com possibilidades. O pedagogo insiste: “Prescindir da esperança na luta para melhorar o mundo, como se a luta se pudesse reduzir a atos calculados apenas, à pura cientificidade, é frívola ilusão”, e continua: “não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã. Sem um mínimo de esperança não podemos sequer começar o embate” (FREIRE, 2021b, p. 15). Diante disso, penso que a decolonialidade, assim como a esperança de Freire, é uma

³⁹ Neste momento, uso o termo falsbordiano para fazer alusão a dois segmentos da vida: a pessoal e a acadêmico-profissional.

necessidade ontológica que se encontra na ação. Contudo, apesar de imprescindível, a esperança não é suficiente para a utopia. Do contrário, seria pura ingenuidade.

Quando apenas teorizada, a utopia torna-se um espetáculo: pessoas seletas têm acesso, é recebida entre aplausos e regozijos. Parece novidade a quem se acerca pelas primeiras vezes, mas se esvazia, assim como os espectadores o fazem quando deixa o recinto de apresentações. Por isso, acredito que a utopia vem da prática não espetacular. Ela não requer aplausos nem provém de sortilégios. Ela sai da rua para a Academia, do chão da escola para a universidade, das margens para desestabilizar os centros. Ela é condição para a sobrevivência. A utopia é, na minha visão, naturalmente decolonial, pois “exige hoje um ato de despensar, de pensar o impensável, de desaprender o aprendido, e isso não pode ser construído individualmente, tem que ser construído coletivamente e temos que saber *como* é que isso se faz e *para que* se faz” (SANTOS, 2019, p. 327, grifos meus).

Na citação de Boaventura de Sousa Santos, destaco o *como* e o *para quê*. Esses são dois processos indispensáveis para a ação ao engendrarmos um movimento decolonial na educação linguística, convertendo-se em desafios. Já não cabe apenas insistir na interrogação do *o quê*. O que devemos fazer? O que podemos fazer? O que devemos combater? Na conjuntura social, ética e política em que nos encontramos, as respostas a essas perguntas estão de certa forma consolidadas nos discursos dos formadores e docentes. Estão nas ruas, estão nos jornais, estão no entretenimento, estão nas conversas diárias. O nosso desafio como docentes, insisto, está no processo de desenvolvimento de práticas que respondam aos vários *o quê* que já bem sabemos ou deveríamos sabê-los. Ao passo que nos aventuramos no fazer-fazendo, torna-se imprescindível estimularmos o *para quê*, a fim de que reflitamos sobre os interesses que nossas práticas sustentam, ainda que bem-intencionadas. Para isso, Santos (2019, p. 327) acredita que “a ideia de ruptura é fundamental. Ruptura contra a repetição do tempo presente como se não houvesse nenhuma alternativa a ele”.

Rupturas implicam desconfortos e reacomodações de ações e pensares. A escola e o ensino de línguas só podem transformar e serem transformados quando as fórmulas se deformarem⁴⁰, isto é, tenham formas outras não previstas, quando impliquem condições outras e almejem os sujeitos reais que outrora essas fórmulas empenharam-se em idealizá-los. Já sabemos *o quê*: queremos ensinar línguas adicionais e, ao passo disso, formar cidadãos ecoconscientes e críticos que aceitem e respeitem o outro, isto é, sujeitos ética e politicamente

⁴⁰ Desenvolvo essa ideia de *deformação* na subseção 2.4.

responsáveis. Por quê? Porque, em consonância com o pensamento de Santos (2019, p. 327), “as condições do tempo em que vivemos são intoleráveis, para muita gente, talvez para a grande maioria daqueles que vivem em nosso planeta. A intolerabilidade das injustiças, por exemplo, a intolerabilidade do sofrimento injusto”. As utopias são capazes de assistir a realização de alternativas concretas para a convivência e coexistência, o que Gersem Baniwa chama de *educação para manejo do mundo*. Para o professor e antropólogo indígena, essa ideia busca “contrapor à concepção do homem globalizado quando concebe a educação como necessidade instrumental para o domínio, exploração, manipulação, subjugação e destruição da natureza, do mundo e da vida” (LUCIANO, 2019, p. 9). Se acreditamos que não há alternativas, não podemos pensar utopicamente; se não podemos pensar utopicamente, permitimos que o intolerável se passe a tolerável.

A decolonialidade, como perspectiva e orientação teórica, metodológica e de vida não despertou das ciências da linguagem, tampouco foi pensada inicialmente para a educação, apesar de ter surgido nas ciências sociais. Dado isso, a concepção desta tese urge da necessidade de fazer conhecer e apresentar histórias e experiências decoloniais no ensino de língua adicional que arrebatem a demasiada construção e conceptualização teóricas a respeito e lancem luz às ações que exemplificam e constroem utopicamente um sonho decolonial, “*pero uno que se sueña en el insomnio de la praxis*” (MCLAREN, 1998 apud WALSH, 2009, p. 16).

O sonho não deve ser lido numa perspectiva onírica, da fantasia, do estado mental descolado da realidade e da possibilidade e com fim na própria imaginação. O sonho está sendo compreendido como vivências que sobrepujam a visão do *possível*, isto é, do lugar fadado à perpetuação. O “lugar do sonho”, segundo Krenak (2020b, p. 66-67), “são lugares com conexão com o mundo que partilhamos; não é um mundo paralelo, mas que tem uma potência diferente”. Essa *potência diferente* – entre tantos temas problematizados por Krenak quando trata da pauta dos povos indígenas – pode ser entendida como a humanização, a descoisificação do que o ambientalista chama de *quase-humanos*⁴¹. Em suma, o sonho “é uma experiência transcendente na qual o casulo do humano implode, se abrindo para outras visões da vida não limitada”, define Krenak (2020b, p. 66).

⁴¹ Compreendo o termo de forma análoga ao que Fanon chamou de “condenados”, e Freire, de “oprimidos”. Os quase-humanos são aqueles que estão sendo exterminados pelos “humanos muito-humanos”. Nas palavras do autor, “os quase-humanos são milhares de pessoas que insistem em ficar fora dessa dança civilizada, da técnica, do controle do planeta. E por dançar uma coreografia estranha são tirados de cena, por epidemias, pobreza, fome, violência dirigida” (KRENAK, 2020b, p. 70).

Parafraseando a ideia supratranscrita do canadense Peter McLaren, não é possível afirmar que logramos conseguir uma pedagogia crítica ou decolonial se deixamos de lutar por consegui-la, se acreditamos que alcançamos o sonho, a utopia que nos empenhamos em construir. Para tal, entendo que, em concordância com a argentina Zulma Palermo, faz-se necessário:

plantear los riesgos que encierra la decolonialidad tanto en nivel conceptual como en su pretensión de dar forma a una episteme y una práctica de ruptura de la hegemonía. En primer lugar, se advierte que, a pesar de insistir en que la construcción del conocimiento surge o debe surgir de la práctica, hay una circulación teórica excesiva y poco se difunde de lo que se hace (PALERMO, 2014, p. 91).

A partir dessa reflexão acerca da overdose teórica no tocante à decolonialidade, optei por não realizar uma teorização histórico-cronológica dos estudos decoloniais e seus desdobramentos teóricos, uma vez que, além de não se constituir um objetivo deste estudo, outros autores, como o pesquisador paraense João Colares da Mota Neto, já dedicaram estudos completos com esse objetivo. Esta subseção, em contrapartida, busca caracterizar a decolonialidade, determinar e discorrer as afinidades entre os autores que este estudo abraça e, sobretudo, relacioná-la à área em que a pesquisa se insere: a educação linguística, isto é, o ensino e aprendizagem de línguas adicionais. Como busquei demonstrar nos parágrafos anteriores, o desenvolvimento de uma prática ou de uma pedagogia decolonial parte, precipuamente, da práxis. Isso “inclui aprender a sentir em nós a dor do outro, permitindo que nossas subjetividades enrijecidas pela colonialidade possam rachar fazendo emergir nossas formas de cuidado coletivo” (NASCIMENTO, 2020, p. 19).

Ao despender os meus esforços em discutir a decolonialidade a partir de *práticas*, isto é, o conjunto de ações dinâmicas, eventos e acontecimentos sociais situados, busco dilatar, ainda que tenuamente, os sentidos do termo elaborado pela Rede de Investigação Modernidade/Colonialidade (M/C), embora os membros da própria Rede se caracterizem por entender e construir os estudos decoloniais por perspectivas diferentes – e ora dissonantes –, o que não deslegitima as reflexões que o grupo constrói. Pelo contrário, enriquecem-nas. Essa opção é considerada porque entendo que a decolonialidade foi praticada e pensada muito antes da formação da Rede M/C, ou seja, os esforços decoloniais antecederam a emergência do termo, que começou a ser utilizado em 2004 pelos integrantes da Rede, segundo Walsh (2014).

Com isso, defendo a ideia de que há uma vasta lista de intelectuais brasileiros e não brasileiros que nunca utilizaram o termo *decolonialidade* em suas produções, mas que também podem ser lidos como autores decoloniais em virtude das suas contribuições teórico-metodológicas na construção de uma agenda contra a modernidade, a colonialidade e as suas feridas, “o que justifica a ideia de que a colonialidade tenha recebido diferentes nomes e originado distintos conceitos em sua história de pelo menos cinco séculos” (MOTA NETO, 2016, p. 44). O educador nordestino Paulo Freire é um desses ilustres intelectuais, citado, inclusive, reiteradamente por membros da referida Rede. Dessa forma, esgotar as contribuições decoloniais às produções dos membros da Rede M/C – composta exclusivamente por intelectuais homens, cisgêneros e predominantemente brancos – contraporia à própria gênese do projeto decolonial. A estadunidense Catherine Walsh, radicada no Equador, é a única mulher (branca) e linguista que compõe a Rede. Nesse grupo, nenhum brasileiro e indígena o integra oficialmente. Bernadino-Costa, Maldonado-Torres e Grosfoguel são contundentes ao tratar da colonização no âmbito do saber nas pesquisas de autores pró-decoloniais no Brasil. Eles afirmam que:

esse é um risco que visualizamos quando diversos acadêmicos brasileiros começam a utilizar o título decolonialidade nos seus trabalhos acadêmicos e, no entanto, não citam qualquer outro negro ou indígena, ou sequer têm qualquer relação com os movimentos sociais, limitando-se a dialogar com os membros da rede de investigação modernidade/colonialidade e com outros teóricos latino-americanos que falam a partir de uma perspectiva da população branca. Em outras palavras, a decolonialidade se torna uma moda acadêmica e menos um projeto de intervenção sobre a realidade (BERNADINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSGOQUEL, 2020, p. 10).

Contudo, indiscutivelmente, deve-se o honroso reconhecimento à Rede M/C pelo mérito de sistematizar, centralizar e apresentar conceitos que elucidaram as discussões a respeito dos efeitos nocivos e contínuos da colonialidade e modernidade em tom de denúncia, como também a proposição de alternativas e caminhos para a transformação da realidade. Além disso, não se pode esquecer, essa mesma rede de investigadores trouxe “para o primeiro plano da discussão a importância da raça⁴² como dimensão estruturante do sistema-mundo moderno/colonial” (BERNADINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSGOQUEL, 2020, p. 11), articulados ao capitalismo histórico e seus recursos para a manutenção do poder.

⁴² Creio ser importante explicitar o que está sendo compreendido como *raça*. Em consonância com Moreira (2019, p. 41), “devemos entender a raça como uma construção social que procura validar projetos de dominação baseados na hierarquização entre grupos com características físicas distintas”. Ainda segundo o autor, “raça é uma representação cultural que estrutura relações de poder dentro de uma sociedade. [...] Por ser uma construção cultural, a raça pertence ao mundo simbólico, expressando sentidos que são criados com o propósito específico de dominação (MOREIRA, 2019, p. 44).

Entre esses recursos está a língua. Lembremos que seis línguas europeias modernas/coloniais norteiam e seguem norteando o conhecimento ocidental, as quais constituem um dos símbolos do racismo histórico-estrutural, da autoridade e da economia, a saber, o português, o espanhol, o inglês, o francês, o italiano e o alemão (MIGNOLO, 2017). Ao direcionar o nosso olhar para os sujeitos e a localidade de produção desta pesquisa, que detalhadamente serão apresentados na seção 4 (quatro), as três primeiras línguas supramencionadas merecem destaque. A primeira por ser a língua materna dos sujeitos da pesquisa; a segunda por ser a língua adicional em questão, objeto de estudo nas práticas de ensino neste trabalho produzidas e interpretadas, e a terceira por ser a língua adicional hegemônica no mundo, incluindo o currículo da educação básica brasileira.

No esforço por uma educação linguística decolonial, é imperativa a experiencição de práticas de linguagens diferentes, que pressuponham “outras coordenadas básicas de subjetividade e sociabilidade humana”, as quais exigem um “engajamento construtivo e crítico” (MALDONADO-TORRES, 2020, p. 29) e requerem múltiplas formas e estratégias que não apenas privilegiem a comunicação verbal como produção linguística mas também outras formas de comunicação humana, entre elas a artística. A língua explode os limites do verbal e não verbal. Entre esses limites transitam aspectos simbólicos e afetivos que singularizam cada falante e comunidade que utiliza a língua. Recordemos que as pessoas deste planeta recebem nomes (como também nomeiam) e elas foram e são classificadas e reclassificadas ao longo da história com o objetivo de diferenciá-las entre si por razões diversas. O ato de (re)nomear é e foi, na nossa história, um movimento catalisador de mudanças compulsivas como também de reexistência.

Coadunado ao pensamento de Maldonado-Torres (2020, p. 28), entendo que a decolonialidade é *uma luta viva* e, por meio dela, acredito que podemos levar os nossos estudantes a “experimentar partes dessa história [de ‘descoberta’ das Américas e suas consequências] não como um passado que existe como um traço, mas sim como um presente vivo”. Assim, estaremos no caminho da formação de mentes questionadoras e sentidos reavivados. Oliveira (2016, p. 39) reforça que “uma perspectiva de educação decolonial requer pensar a partir dos sujeitos subalternos pela colonialidade, como índios, negros, mulheres, homossexuais e outr@s marcadores das diferenças contrapostas às lógicas educativas hegemônicas”. O próprio ato de (re)nomear foi e continua sendo violento. E com a própria palavra estamos conseguindo ressignificar essas lógicas e subverter esses atos.

O evidente necessita ser endossado: não há receitas nem manuais para empreender uma educação decolonial. As realidades de dentro e de fora das salas de aulas, situadas no contexto que circunscreve esse espaço escolar, precisam ser catalisadoras das vivências com a língua. Cadilhe e Leroy (2020, p. 262) insistem: “Não temos fórmulas para como esse processo de uma educação decolonial pode acontecer nas aulas de línguas”, contudo sugerem que a produção de narrativas de vida na sala de aula pode ser uma possibilidade produtiva nessa empreitada. Não obstante, quaisquer que sejam as alternativas ou modos outros de conhecer que sejam concebidos, todos eles devem caminhar na contramão do extrativismo escolar. Como o nome propõe, refiro-me à ideia de ir à escola, de estudar uma língua adicional com o único objetivo de extrair do espaço escolar o conhecimento pronto e acabado. A decolonialidade na educação afasta-se da proposta de escola roteirizada⁴³ e como fonte unidirecional do conhecimento. A opção decolonial alimenta, em contrapartida, a ideia de produção coletiva de conhecimentos e engaja-se na formação de sujeitos críticos, criativos, curiosos e ecoconscientes. Portanto, o espaço da sala de aula deve ser concebido como “ambiente de transgressão da colonialidade e arena de manifestação do pensamento crítico, reflexivo e de atitudes transformadoras” (MENICONI *et al.*, 2022a, p. 43). Uma vez que entendemos que

é necessári[a] a construção de espaços dialógicos nas salas de aula de línguas que possibilitem e promov[a]m debates que estimulem a reflexão e o pensamento crítico, a partir de práticas de combate a todo e qualquer tipo de discriminação, preconceito e inferiorização da diversidade cultural (MENICONI *et al.*, 2022b, p. 2148).

Por isso, a urgência de trabalhos que propalem experiências.

Na Universidade Federal de Alagoas, o grupo de pesquisa *Letramentos, Educação e Transculturalidade* (LET), vinculado ao PPGLL, liderado pelo Prof. Dr. Sérgio Ifa e do qual faço parte, destaca-se pela produção de pesquisas acadêmicas comprometidas com projetos decoloniais na área de ensino e aprendizagem e formação de professores de línguas adicionais. Alguns desses trabalhos estão em andamento⁴⁴. Entre os estudos concluídos e publicados por discentes do Programa, alguns desses se sobressaem pela potência das práticas que descrevem e por situar a experiência decolonial empreendida pelos professores-pesquisadores no ensino de línguas adicionais. Os indícios de (auto)transformação provocada nos sujeitos de pesquisa envolvidos, por meio do e no ensino e aprendizagem de uma língua

⁴³ Refiro-me a escolas que possuem propostas de ensino impositivas, de mera aplicação e execução de roteiros ou programas didáticos.

⁴⁴ Entre eles, as teses dos meus colegas Jonatha Rodrigues da Silva e Joyce Rodrigues da Silva Magalhães, ambos professores de inglês, orientados por Sérgio Ifa.

adicional, também são outro aspecto significativo que notabilizam as pesquisas na área de linguagens. A seguir, apresento esses estudos. Os trabalhos aludidos a seguir são oriundos de integrantes do grupo de pesquisa LET, exceto Lima (2020), que integra o grupo de pesquisa *Observatório da Linguagem em Uso* (ObservU/PPGLL/UFAL).

Em sua tese de doutoramento, Bezerra (2019), ao levar a cabo uma pesquisa autoetnográfica, desenvolve reflexões a partir de suas práticas e visões de ensino como professora de língua inglesa do ensino médio de uma instituição pública federal. Partindo dos pressupostos dos estudos decoloniais e do letramento crítico, a autora realizou uma atividade de conscientização social que lhe possibilitou um trabalho crítico com a língua inglesa, considerando temas sociais para o encaminhamento dessas práticas. Ao discutir e defender a concepção de língua adicional, a pesquisadora ressalta o seu “caráter mais inclusivo e menos hierarquizado” (BEZERRA, 2019, p. 23), à proporção que enfatiza o viés político desse conceito. Apoiando-se em Catherine Walsh, a autora também reforça a gênese não universalizante e transgressora da decolonialidade no ensino de línguas, que, na sua lúcida compreensão, não consiste em “um novo padrão a ser repetido, mas uma ofensiva que busca a viabilização de conceitos, práticas e modos de viver, ser, estar e pensar, abrindo espaço para o ensino, para a desaprendizagem e para a reflexão” (BEZERRA, 2019, p. 66). Ela conclui o seu estudo celebrando a possibilidade, que o trabalho detalha, de desenvolver a aprendizagem de uma língua *viva e dinâmica* à medida que essa prática instiga o pensamento crítico.

Semelhante ao trabalho da professora Selma Bezerra, Lima (2020), numa perspectiva dialógica, desenvolveu a sua pesquisa de doutorado com base na sua experiência como docente no ensino e aprendizagem de língua inglesa também na rede pública federal. Nesse trabalho, a professora Josenice Lima constrói reflexões a respeito da sua constituição identitária como professora-pesquisadora pró-decolonial de inglês e o lugar dessa língua na contemporaneidade, desenvolvendo uma metodologia autoetnográfica para isso. A autora rejeita a concepção de “língua adicional”, como já a defendeu outrora, preferindo o termo “língua estrangeira” em seu lugar. Ela declara que “a língua inglesa nos é estrangeira. Primeiro porque ela é língua do outro, depois porque ela não faz parte de nossas vidas como pretendíamos que fizesse” (LIMA, 2020, p. 84). Apesar de a autora não conceituar explicitamente a sua compreensão de “língua adicional” no trabalho, discordo do entendimento inferido sobre o termo. A noção de língua adicional não está imune à colonialidade, afinal, nenhum produto dos sujeitos das sociedades modernas está livre de ser corrompido pela colonialidade. No entanto, no esforço de reexistência à

modernidade/colonialidade, a ideia de língua adicional insiste em desprender-se e desterritorializar-se da tríade moderna/colonial que acopla sujeito-território-língua. A língua adicional continua sendo a língua do outro, mas não exclusivamente desse outro⁴⁵. Essa é a diferença. Leffa e Irala⁴⁶ fazem uma lúcida reflexão sobre essa questão, da qual compartilho, afirmando que:

O ensino de outras línguas ocorre dentro de uma realidade situada no tempo e no espaço e está intimamente ligado a essa realidade. Podemos até chamá-la de língua estrangeira, como tradicionalmente se chamou, o que hoje já não se sustenta no caso do espanhol e do inglês no Brasil, por fazerem parte de uma realidade que nos é familiar. Entender a realidade que vivemos é um desafio muito grande, que tentamos resolver olhando para o passado e tentando ver como a História caminhou até o presente (LEFFA; IRALA, 2014, p. 29).

Os autores apresentam três vantagens no uso do termo *língua adicional*: 1) a dispensabilidade de se discriminar o contexto geográfico (língua do país vizinho, língua franca ou língua internacional), 2) a prescindibilidade de situar as características (segunda ou terceira língua) e 3) os objetivos individuais dos aprendentes (para viajar, para aprender músicas, para realizar leituras, para jogar, para ter um emprego melhor etc.). Segundo Leffa e Irala (2014), o conceito de *língua adicional* é mais abrangente. Ifa (no prelo) endossa os argumentos desses autores, salientando que “aprender uma língua adicional requer atendimento às necessidades e interesses dos alunos e não aos interesses de outros países”. Sérgio Ifa não escamoteia o caráter político que o termo em discussão carrega, compreendendo ser oportuna a desestrangeirização da língua. Nas palavras dele,

a concepção de língua adicional tem um teor político que é também, na minha visão, opor-se a visão única do que se ensina e como se ensina. É valorizar, desta maneira, a diversidade, a pluralidade das metodologias bem como das formas várias de aprendizagem. [...] A não distinção entre nativos e estrangeiros permite, portanto, um olhar para o outro e sua língua apenas como mais uma oportunidade de comunicação (IFA, no prelo).

Em concordância com Bezerra (2021, p. 211) a respeito desse tema, a professora assevera que “a língua adicional não deixou de ser uma língua estrangeira, a língua do outro. Ela é ainda a língua do forasteiro. No entanto, ao passo que eu a domino, que a utilizo, de forma bem-sucedida, na minha vida, ela começa a ser minha também, ela se desestrangeiriza”. Portanto, a condição de língua adicional não está subordinada à suposta medição do tempo

⁴⁵ A autora refere-se ao falante nativo.

⁴⁶ Apesar do diálogo estabelecido com esses autores, com o objetivo de aprofundar a discussão iniciada sobre os termos *língua estrangeira* e *língua adicional*, eles não pertencem ao grupo de pesquisa LET. Vilson Leffa é professor aposentado da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Valesca Irala é professora da Universidade Federal do Pampa (Unipampa).

que essa língua percorreu na constituição das nossas subjetividades, senão ao *como* ela nos permite ler o mundo, ou seja, ao *como* fazemos uso dela e as possibilidades que ela nos permite de entender o mundo e atuar nele. A noção de língua adicional não cabe na incauta ideia de que apenas se trata do trabalho com questões de cunho social, sem fomentar a disputa de espaços com outras línguas. Trata-se, sobretudo, de uma responsabilidade social com a vida vivida, principalmente com as mais vulneráveis. Ainda sobre essa questão, indago: como pretendemos que a língua adicional (ou estrangeira) faça parte da nossa vida? Não creio que a resposta a essa pergunta seja unânime.

Entretanto, esse não alinhamento entre as concepções de língua não materna de Lima (2020) e minha não diminui a contribuição do seu trabalho para se pensar uma educação linguística decolonial. A autora associa a decolonialidade à ideia de ruptura de pensamento. Entendida na área de ensino-aprendizagem, Lima (2020, p. 85) concebe a decolonialidade como “uma forma de repensar a formação docente, problematizando os moldes dos cursos que visam transmitir, impor ou unilateralmente admitir o que é certo para a realidade do outro”. Ao desenvolver um projeto de trabalho docente denominado *Espanghish*, em que a língua espanhola dialoga e divide espaços com a língua inglesa, a professora de inglês refletiu sobre como as línguas podem ser vistas na prática, permitindo aos seus estudantes possibilidades de escolha no uso da língua adicional – para a autora, estrangeira – que lhes fosse mais cômoda. A autora entendeu essa abertura à língua espanhola em seu projeto escolar como um aspecto decolonial no ensino.

Na sua dissertação de mestrado, Marques (2020) investigou as experiências vivenciadas por ele, professor-pesquisador, e pelos seus alunos no ensino da língua inglesa, na Educação de Jovens e Adultos da Rede Estadual de Ensino, também em Alagoas. Numa abordagem temática, o professor promoveu a consciência crítica em sua sala de aula à medida que trabalhava temas caros à sociedade: o sexismo, o preconceito racial e o de gênero. Quando discute o projeto decolonial na sala de aula de línguas adicionais, Marques (2020, p. 56) entende que “não basta apenas promover diversidade cultural nas escolas. É preciso ir além e trazer para a sala de aula um debate mais amplo que promova a reflexão e o pensamento crítico, combatendo qualquer tipo de discriminação e inferiorização do conhecimento local”. Para a construção do seu pensamento, o professor Simon Marques precisa a contribuição do educador Paulo Freire para o diálogo decolonial. Como também defendo, Freire faz-nos pensar em possibilidades outras de criação e produção de conhecimentos, apontando caminhos desviantes da lógica que imperava à sua época e que

ainda hoje são lúcidas para pensarmos uma educação popular e mais humana. O legado freiriano foi medular para o desenvolvimento do pensamento decolonial, por sua atuação política, essencialmente humanista, centrada na realidade em movimento e rigorosamente científica (MOTA NETO, 2016).

Por fim, destaco o artigo *Pedagogia decolonial e ensino/aprendizagem de línguas adicionais: reflexões sobre narrativas autoetnográficas*, de Bezerra, Agra e Araújo (2020). No manuscrito, as professoras Selma, Christiane e Jade apresentam as suas narrativas de experiências docentes, compreendidas como práticas de ensino decoloniais. Vale destacar que, entre elas, as primeiras são professoras de inglês, e a última, de espanhol. Também apoiadas nos postulados do Círculo de Bakhtin, isto é, numa perspectiva dialógica de compreensão e produção da língua/linguagem, as autoras consideram que o “sujeito nunca está permanentemente definido e estático, assim também não estará seu discurso” (BEZERRA; AGRA; ARAÚJO, 2020, p. 98). Esse entendimento leva-nos a perceber que metamorfosear-se é um processo inerente à vivência humana, o que tornam incoerentes as verdades absolutas, universalizantes e homogeneizadoras dessas vivências. Segundo as professoras, “a proposta decolonial repensa o que compreendemos por ciência e como levamos nossa vida no contexto da América do Sul” (BEZERRA; AGRA; ARAÚJO, 2020, p. 99) com os olhos, e o corpo, do Sul.

São curiosas as inquietações levantadas por cada pesquisador(a) nos trabalhos aludidos: é perceptível que as (auto)transformações não se exaurem com os estudos realizados, porém eles engendraram entendimentos que permitem a eles e a outros docentes compreenderem e transformarem as realidades em que se situam. As pesquisadoras e o pesquisador alagoanos supracitados foram unânimes ao caracterizarem o caminho à educação (linguística) decolonial como um processo permeado de conflitos, confusões, perturbações, frustrações, angústias, desconfortos, fragilidades, falhas, porém potentes de surpresas, descobertas, (des-re)aprendizagens, adaptações, discernimentos, escutas, empatia e amor.

Na subseção seguinte, resgato a importância das emoções na configuração do fazer decolonial que empreendo nesta tese. Além de caracterizar a pedagogia decolonial e promover um vínculo dela com a filosofia do letramento crítico, trago o amor maturaniano como elo e emoção-mór para a concepção e promoção de uma prática decolonial no ensino e aprendizagem de línguas adicionais.

2.3 Pedagogia decolonial e letramento crítico para quê?

Ao tratarmos do processo de ensino e aprendizagem, remetemo-nos quase de imediato à ideia de *pedagogia*. No entanto, é preciso problematizar o termo, visto que “*la pedagogía sin modificador es una pedagogía oficial, al servicio del sistema político y económico que la sustenta, promueve y, también, la deja caer en pro de ocupaciones más ‘eficientes’*” (PALERMO, 2014, p. 9), isto é, uma pedagogia moderna, ocidentalizada e eurocentrada. Nesse sentido, é indispensável a presença de modificadores nos conceitos oficiais ou de genealogia colonialista para que as práticas vigentes possam ser repensadas e desconstruídas a favor de uma educação humanizadora.

Sob essa perspectiva, atribuo o modificador *decolonial* à *pedagogia* com o objetivo de territorializar as práticas que “*incitan posibilidades de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber de otro modo*” (WALSH, 2013, p. 28). O que está sendo entendido, portanto, como *pedagogia decolonial*? Sem a pretensão de uma conceitualização unidirecional, fechada e estática, concebo-a como princípios em ação, isto é, princípios sustentados e corporificados pela práxis, que assumem “um enfrentamento crítico contra toda e qualquer forma de exclusão que tenha origem na situação colonial e nas suas consequências históricas” (MOTA NETO, 2016, p. 44), na busca de uma reinvenção – o que nomeio como desconstrução – dos processos educativos formais e não formais, do movimento de ensinar e aprender, neste caso, uma língua adicional.

Dessa maneira, a pedagogia decolonial assume-se como uma prática, estratégia e metodologia de educação anticolonial, antirracista, antipatriarcal, anti-imperialista, anticapitalista e antieurocêntrica. Essa postura marcadamente insurgente da pedagogia decolonial a diferencia das pedagógicas implementadas no sistema educacional brasileiro⁴⁷. Como insiste Walsh (2013, p. 67), “*la decolonialidad no es una teoría por seguir sino un proyecto por asumir. Es un proceso accional para pedagógicamente andar*” que,

⁴⁷ De modo geral, é possível reunir as tendências pedagógicas brasileiras em dois grandes grupos: as tendências idealista-liberais (Pedagogia Tradicional, Pedagogia Nova e a Pedagogia Tecnicista) e as tendências realista-progressistas (Pedagogia Libertária, Pedagogia Libertadora e Pedagogia Crítico-Social dos conteúdos). O primeiro grupo representa um conjunto de propostas de educação independentes de ou alheias aos conflitos sociais, isto é, fomentam a pedagogia como um campo de ensino e aprendizagem “neutro” ou isento dos problemas sociais. O segundo grupo representa outro conjunto de propostas de educação, porém conscientizadoras do povo e democráticas, empenhadas no processo de transformação social. Contudo, as pedagogias deste grupo apoiam-se, quase que exclusivamente, no discurso da divisão e luta de classes da sociedade, influenciadas pela teoria do sociólogo alemão Karl Marx, sem dar a importância necessária a outras categorias sociais que gerenciam, juntamente com a classe, o funcionamento social, como raça, gênero, sexualidade, entre outras. Ressalto que, no Brasil, nenhuma das pedagogias substituíram ou superaram completamente umas às outras, elas conviveram e ainda convivem nas práticas escolares. A pedagogia decolonial, muito mais que uma perspectiva teórico-metodológica, é, sobretudo, um projeto de vida.

insistentemente, requer aprendizagem, desaprendizagem e reaprendizagem de todos. Nesse caminhar pedagógico, não nos interessa, a Walsh (2014) e a mim, a pedagogia como disciplina acadêmica. Nas palavras da autora, valorizamos:

su significativdad en el accionar, en las prácticas, las metodologías, las estrategias y las maneras de hacer que se entretajan con y son construidas en resistencia y oposición, así como en insurgencia, afirmación y re-existencia, al imaginar y construir un mundo diferente (WALSH, 2014, p. 22).

Interessa-nos, desse modo, o agir pedagógico, o que chamo de *fazer-fazendo*, opondo-se ao *fazer-teorizando*. Acredito que seja imperativa a decolonização da pedagogia como ciência da educação. Contudo, urge-me, neste momento, dedicar esforços à pedagogização das decolonialidades com os quais me comprometo nesta pesquisa. Também direcionados ao agir, Ortíz, Arias e Pedrozo (2018) chamam essas ações decoloniais de *biopraxis pedagógicas decoloniais*. Por meio desse conceito, os autores revitalizam a ideia do trabalho pedagógico que transita entre o chão da escola e outros espaços sociais.

En esta reflexión llamamos biopraxis pedagógicas decoloniales a todas aquellas acciones críticas, desobedientes, emancipatorias, indisciplinadas, insubordinadas e insurgentes, liberadoras, obstinadas, resistentes y transformadoras, que emergen en el proceso formativo, dentro o fuera de los salones de clase, ya sea en espacios académicos como extra-académicos, encaminadas a diluir la decolonialidad en dichos espacios con el fin de configurar horizontes futuros de alternativas a la matriz de colonialidad (ORTÍZ; ARIAS; PEDROZO, 2014, p. 214-215).

Acredito, portanto, que práticas decoloniais promovidas dentro da sala de aula se embrenham para fora dela. É por isso que acreditamos no trabalho escolar/acadêmico como potência para a transformação social, justamente porque ele pode repercutir para fora de seus muros. Nesse sentido, ensinar uma língua adicional é extrapolar os limites do aprimoramento linguístico-discursivo, sem, contudo, negligenciar ou diminuir a sua necessidade e importância para a educação linguística, buscando adequá-lo aos propósitos comunicativos (ESPÍRITO SANTO; SANTOS, 2018) e, sobretudo, às demandas dos aprendentes. É considerar que, por meio da aprendizagem de uma língua, é possível desconstruir ideologias, valores e modos de entender o mundo e a si mesmo – atuando nele –, principalmente aqueles que invisibilizam, precarizam ou descartam física e ideologicamente o outro. Essa é uma questão medular quando se trata do ensino de uma língua da modernidade europeia (MIGNOLO, 2008), como é o espanhol.

Cabe, então, avaliarmos a responsabilidade social de uma língua adicional na vida das pessoas. O modificador *adicional* não faz alusão à mera ideia de adição ou acréscimo

linguístico, como se o aprendente fosse um repositório de conhecimentos em que nele fossem adicionadas e organizadas peças linguístico-discursivas a fim de torná-lo bi/tri/polilíngue. Em lugar disso, esse modificador reconhece a contribuição da língua não materna como combustível para a agência do aprendiz na sua própria sociedade e em outros espaços possíveis que possa ocupar, nos quais, talvez, essa agência não seria possível ou seria menos potente por meio da língua materna. Leffa e Irala (2014) refletem de forma categórica sobre essa questão. Segundo aos autores,

a língua adicional é construída a partir da língua ou das línguas que o aluno já conhece. [...] O enunciado é construído não a partir da língua que está sendo estudada, mas da língua do aluno, para depois fazer a transposição para a outra língua, de temas geradores que façam sentido para o aluno (LEFFA; IRALA, 2014, p. 33).

A língua adicional é incorporada ao aprendente, leia-se: torna-se corpo, integra-se ao corpo. Aprender uma língua adicional envolve, pois, responsabilidade nas relações que os aprendentes constroem discursivamente com os outros, ao “lançarem mão de recursos linguísticos já conhecidos e aprenderem outros à medida que se fazem necessários” (SCHLATTER; GARCEZ, 2009, p. 130). Em Moreira Júnior (2016, p. 20), acrescento que a língua adicional deve ser entendida como “produto ideológico que foi adicionado ao repertório linguístico-discursivo do falante ou que está em processo de construção para atender as suas necessidades como condição para as suas práticas sociais. Não como língua do outro, objetificada”. Nessa direção, podemos nos questionar: E que práticas sociais buscamos fomentar ao ensinar uma língua adicional?

Argumento, em consonância com Pablo Quintero, quando debate com Zulma Palermo no capítulo *La matriz colonial de poder em diálogo* (PALERMO, 2014), que por si só a educação não possa resolver as desigualdades, pois, segundo o antropólogo venezuelano, trazer a educação como a única responsável pelas desigualdades e, ao mesmo tempo, como motor para alcançar a simetria, é problemático, porque nos faz esquecer dos outros sistemas de dominação e outros âmbitos da existência social que estão igualmente colonizados, considerando que a educação, como instituição moderna e colonial encarregada de “educar” (PALERMO, 2014), tanto tem sido um dos fatores de mobilidade social quanto um dos propulsores das desigualdades e assimetrias sociais. Em outros termos, é preciso desconstruir as estruturas e as relações de poder em todos os âmbitos da existência social. A educação é apenas um deles, porém potencialmente transformadora. O que é possível fazer por meio da educação?

No âmbito do ensino de línguas adicionais, trago algumas questões a serem reiteradamente problematizadas pelos educadores, as quais também me fiz durante esta pesquisa, quando se busca empreender uma prática deconstrutiva/decolonial:

- O que entendo por língua?
- Que língua estou ensinando?
- A quem estou ensinando?
- Como estou ensinando?
- Para que estou ensinando?
- Que conhecimentos e saberes estou promovendo e quais estou silenciando ou ignorando?
- Como estou vendo, sentindo, ouvindo, falando com meus alunos quando estou ensinando?
- O que estou aprendendo quando estou ensinando?
- A serviço de que proposta de mundo estou ensinando essa língua?

E a pergunta mais pertinente, que sintetiza as anteriores:

- Que ser humano estou ajudando a construir ensinando essa língua?

De forma mais ampla, isto é, não restrita ao ensino de línguas, Ortiz, Arias e Pedrozo (2018, p. 211) também trazem algumas perguntas problematizadoras para se pensar uma pedagogia decolonial:

- *¿Cómo se aprende y cómo se enseña en las organizaciones educativas?*
- *¿Qué orientaciones didácticas predominan en el espacio áulico de las organizaciones educativas?*
- *¿Cómo inciden las geopolíticas del conocimiento y los condicionantes institucionales en la formación de los maestros?*
- *¿Qué rasgos caracterizan las prácticas pedagógicas dominantes?*
- *¿Cómo se configura el currículo en las organizaciones educativas?*
- *¿Cómo los docentes seleccionan los contenidos que enseñan?*
- *¿Qué contenidos se enseñan? ¿Quién los configuró? ¿Cuándo? ¿Para qué y para quién?*
- *¿Desde qué locus de enunciación se han configurado los contenidos que se enseñan?*

- *¿De qué manera se podría configurar una ciencia sociohumana “otra” y una pedagogía “otra”, que no reproduzcan ni subalternice los saberes y subjetividades, ni el occidentalismo, eurocentrismo, colonialidad y razón “universal” de las ciencias hegemónicas; sino que se proyecte e intervenga desde miradas sociales y epistémicas decoloniales?*

Penso que todas essas perguntas estão direcionadas, mais uma vez, ao agir e ao que está sucedendo nas realidades em que somos agentes. Conforme destaca Palermo (2014, p. 7), *“el pensar y hacer descolonial, base del desprendimiento, no es tampoco un pensamiento para ‘aplicar’ (subsidiario de la distinción teoría y praxis), sino que es el acto mismo de pensar haciéndonos, de modo dialogal y comunitario”*. Ao conceber o discurso e o ato de pensar como ações⁴⁸ (HOOKS, 2020) e que “a mudança no modo de pensar sobre a língua e sobre como a usamos necessariamente altera o modo como sabemos o que sabemos” (HOOKS, 2017, p. 231), considero que o letramento crítico contribui para o desprendimento de práticas linguístico-discursivas hegemônicas a fim de que outras condições sociais possam ser pensadas e construídas.

Janks (2016, p. 22, grifo da autora) afirma que “a língua e as formas como ela é usada estão no centro do que significa *fazer* letramento crítico. A língua é o que nos distingue como espécie enquanto somos bombardeados por ela”. É precisamente no uso da língua(gem) que reside a nossa capacidade de agência, a qual abre caminhos para entender e problematizar questões sociais interconectadas pela própria língua(gem). Isso posto, com base em Rocha e Maciel (2015, p. 433), “a criticidade pode ser entendida como um exercício analítico e ativo de reposicionamento e questionamento do que possa ser entendido como comum, familiar, normativo ou impositivamente instaurado”. Para os autores, o pensar crítico implica o rompimento de modelos fechados, impositivos e autoritários que buscam determinar o funcionamento social. Ao articular os estudos decoloniais ao letramento crítico, em Moreira Júnior (2016, p. 81, grifo do autor), sinalizo que “o modificador *crítico* deve ser entendido desde uma perspectiva decolonialista, isto é, como exercício de deslocamento e ruptura de pensamentos [e práticas] cristalizados, em que se abre espaço para a produção de novos e diferentes sentidos”.

Em termos educativos ou pedagógicos, a pedagogia decolonial busca não somente denunciar as feridas coloniais em que as sociedades estão organizadas e fundadas, busca,

⁴⁸ O linguista aplicado Moita Lopes (2009) também compartilha dessa mesma ideia.

sobretudo, uma práxis baseada na insurgência propositiva a favor da construção de modos outros de ensinar e aprender que concebam espaços mais democráticos, diversos e plurais, tais como são as vivências humanas. Como pontuam Oliveira e Candau (2010, p. 28, grifo dos autores), “o termo *insurgir* representa a criação e a construção de novas condições sociais, políticas, culturais e de pensamento”. Ancorado nesse raciocínio, resgato a pergunta que intitula esta subseção: *Pedagogia decolonial e letramento crítico para quê?* Respondo, ao tempo que me distancio de qualquer concepção universal e exclusiva, que, na linha de pensamento até aqui percorrida, ambos os estudos resgatam o amor como noção precípua para a constituição de um espaço fundado na aceitação e respeito do outro (MATURANA, 1998). Isto é, ambas as perspectivas político-teórico-metodológicas dão às emoções, especialmente ao amor, o território que, na compreensão hegemônica da construção de conhecimentos e saberes, foi negligenciado e subalternizado nas ciências. A interpretação de dados desta tese substancializa essa ideia.

A sociedade moderna/colonial foi fundada na ideia de racionalidade, esta entendida, erroneamente, sem a presença dos afetos e das emoções, com apenas a razão como força motriz e universal – oposta às emoções – para a produção de conhecimentos. O neurobiólogo chileno Humberto Maturana é assertivo quando argumenta que o viver humano é constituído pela convivência da razão e emoção. Segundo o autor, as emoções não devem ser entendidas como o que chamamos de sentimentos, elas são “disposições corporais dinâmicas que definem os diferentes domínios da ação em que nos movemos” (MATURANA, 1998, p. 15). Alinhando à proposta de desconstrução, parece-me emergente o cultivo do amor no ensino e na aprendizagem. O amor é capaz de promover a sensibilização para a agência, afinal, “não há ação humana sem uma emoção que a estabeleça como tal e a torne possível como ato” (MATURANA, 1998, p. 22).

E por que o amor? De acordo com a perspectiva do neurobiólogo, é o amor que torna o outro um legítimo na convivência, e a legitimidade se concretiza na aceitação e respeito por si mesmo e pelo outro, os quais, no entendimento de Maturana (1998), são características condicionais para a constituição das relações sociais. “O amor não é um sentimento, é um domínio de ações nas quais o outro é constituído como um legítimo outro na convivência” (MATURANA, 1998, p. 33). Em consonância com essa ideia, Santos (2018, p. 77) declara que “é através das emoções que a razão se afirma, e é através da razão que as emoções também se afirmam”. Ou seja, a razão e a emoção não são domínios opostos, senão complementares e condicionais entre si. Ao conceber a ideia de *corazonar*, cunhada pelo

antropólogo e educador equatoriano Edgar Guerrero Arias, Santos (2019) funde os paradigmas do sentir e do pensar, do amor e da razão como forças capacitadoras para entender o mundo e transformá-lo. De forma análoga, o sociólogo colombiano Orlando Fals Borda (2003) contempla essa perspectiva ao inaugurar a compreensão do *sentipensar*, explicada no início desta seção. O amor é o compromisso ético pelo outro, ou a própria ética, que se estende a todo ser que pulsa vida, seja humano ou não humano. Ailton Krenak é um sábio conhecedor e defensor da ideia de que tudo é natureza e de que o amor pode e deve ser cultivado em e para a manutenção da vida, afinal “os humanos não são os únicos seres interessantes e que têm uma perspectiva sobre a existência. Muitos outros também têm” (KRENAK, 2020b, p. 32).

Nos debates em torno da pedagogia decolonial e do letramento crítico, empenho-me na ideia de que há de se considerar o domínio das emoções para empreender um projeto de educação que vise mitigar o sofrimento humano e que esteja preocupado com a existência de vidas consideradas descartáveis, vidas que as mais diversas mazelas sociais, com raízes coloniais, como o racismo e as tantas outras chagas, buscam perpetuar. Afinal, “ninguém vai à luta apenas por razões. Tem que haver paixão. Tem que haver emoção. É desta luta que surgem alternativas, projetos utópicos de sociedades mais justas” (SANTOS, 2018, p. 78). Nessa lógica, a sala de aula deve tornar-se um lugar para a promoção de afetos críticos. Com isso, quero dizer que estudar pode converter-se em uma prática potencialmente arrebatadora quando os afetos e as emoções são contaminados pelo sentimento de justiça social, provindo do questionamento das orientações colonialistas de poder, saber, ser e viver. Novikoff e Cavalcanti (2015, p. 101) são enérgicos ao afirmarem que “estudar não começa na mente, começa na pele”, isto é, o sentir vem sempre à frente.

Outros autores, como hooks (2020), Ortiz, Arias e Pedroso (2014) acreditam no amor como ação condutora do fazer decolonial na educação e fonte de empoderamento, isto é, como energia para o desenvolvimento da humanidade e aprendizagem intensas. Em seu livro *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática*, a professora e teórica estadunidense bell hooks (2020) dedica um dos ensinamentos à ética do amor. Para ela, “o amor na sala de aula estabelece uma base para o aprendizado que acolhe e empodera todo mundo” (HOOKS, 2020, p. 239). Ao definir o amor como “uma combinação de cuidado, comprometimento, conhecimento, responsabilidade, respeito e confiança”, a professora e teórica feminista explica que, equivocadamente, fomos ensinados a entender o amor como uma energia tóxica ao conhecimento, que nos leva à loucura, à cegueira social e à incapacidade de determinar

limites são, o que justifica a nossa recusa a ele. No entanto, “se nos recusarmos a abrir espaço para as emoções em sala de aula, isso não mudará a realidade de que a presença da energia emocional determina de várias maneiras as condições que o aprendizado pode ocorrer” (HOOKS, 2020, p. 240). Por meio do amor, segue a autora, “somos mais capazes de atender às questões específicas de cada indivíduo, enquanto simultaneamente integramos essas questões à comunidade da sala de aula (HOOKS, 2020, p. 240). Ortiz, Arias e Pedroso (2014), empenhados na biopraxis pedagógica decolonial, também consideram o amor como emoção determinante para a convivência formativa. Ao caracterizar as biopraxis, os autores sustentam que elas “*son todas aquellas acciones pedagógicas, curriculares, didácticas y/o evaluativas que tienen en cuenta ‘al otro’, no lo subalternizan, no lo llevan a la periferia, ni lo abandonan en la frontera, sino que lo aceptan en la convivencia formativa, en un acto que solo es posible en el amar*” (ORTÍZ; ARIAS; PEDROZO, 2014, p. 215).

À luz das considerações tecidas sobre os fundamentos da pedagogia decolonial e do letramento crítico, assentadas no reconhecimento da importância das emoções, principalmente o amor, penso que a arte como translinguagem⁴⁹ é, potencialmente, um dos caminhos possíveis para a constituição de uma prática deconstrutiva, especialmente no ensino de línguas adicionais. A arte que reconheça os aprendizes como autores e produtores de conhecimentos engajados emocionalmente no amor, pois “oferecer aos alunos a possibilidade de agir por meio da linguagem é restituir, de alguma forma, a capacidade de tomada de decisões sobre suas próprias vidas” (STELLA; IFA, 2014, p. 174). Como é possível sentir nos dados interpretados, na seção 5, a arte foi determinante para a construção de sentidos que envolveram não somente uma possibilidade outra de expressão, mas também de construção de conhecimentos sentipensantes e da promoção do amor maturariano. Santos (2018, p. 338) acredita que a arte “permite uma performatividade da superação da linha abissal” assim como permite “imaginar superações das linhas abissais ainda que elas não a superem, obviamente, mas superam como incondicionalidade artística”. Para o sociólogo, as linhas abissais são muros – visíveis, que restringem os mais diversos tipos de acesso, e invisíveis, que existem nas nossas cabeças – que separam as sociedades e permitem que violências, como o racismo, sejam explicadas.

⁴⁹ Compreendo *translinguagem* como práticas pedagógicas linguísticas e não linguísticas complexas, versáteis e dotadas de significação. Essas práticas desafiam os rígidos pressupostos monolíngues e as noções capsulares de bilinguismo. Logo, os seus produtores não *sentem* (veem, falam, escutam, escrevem e leem) os enunciados translíngues – em que há, no mínimo, dois sistemas linguísticos coexistindo – como estruturas linguístico-discursivas herméticas. Os espaços translíngues permitem aos seus falantes ou aprendentes realizar combinações diversas, “potencializando seus conhecimentos, suas experiências, sua criatividade, sua identidade cultural e criticidade” (REIS; GRANDE, 2017, p. 133), conforme seu repertório linguístico.

O distanciamento social durante a pandemia da Covid-19 nos fez, enquanto educadores, reinventarmos os espaços de aprendizagem e com eles as nossas práticas. Ele tornou ainda mais evidentes as perversas e doloridas exclusões abissais que a modernidade acabou por normalizar, entre elas, o preconceito racial. Contudo, para que a pedagogia decolonial e o letramento crítico emocionem, é indispensável que os problemas locais tenham protagonismo na contextualização das práticas docentes, em constante diálogo com os problemas globais. Palermo (2014) denomina essa tensão entre o local e o global, direcionada à desobediência institucional e à indisciplina epistêmica e epistemológica, de *projeto glocal*. Para a autora, “*se trata de una articulación entre lo local y lo global que se retroalimentan en condiciones de defender lo local como fuerza política que utiliza la tecnología global en su propio beneficio*” (PALERMO, 2014, p. 108). De forma semelhante, Fals Borda (2007) cunhou o termo *glocalização contra eurocentrismo*. O pesquisador brasileiro Mota Neto (2016, p. 311), estudioso de Fals Borda, explica que “a glocalização altera o ‘b’ de bárbaro pelo ‘c’ de coração, possui um forte sentido crítico, segundo o autor [Fals Borda], e insiste na qualidade ‘localista’ porque abre uma porta de esperança para combater os maus feitos da globalização”. Assim, partindo do local para o global, isto é, *de baixo para cima*, empenho-me na ideia de que mais facilmente as reflexões sobre o local podem se reverberar em atitudes decoloniais.

Metaforicamente, explico que a atitude decolonial é a nossa agência quando ouvimos alguém clamar por socorro. Possivelmente, não sabemos quem seja, não sentimos ou não sabemos o quê ou quem causa sofrimento àquela vida, mas aquilo nos incomoda, angustia-nos, comove-nos, humaniza-nos. A emoção que nos corre o corpo é a mesma que nos implica a agência e faz-nos zelar pela existência do outro. É um forte exercício de empatia e cuidado. As pessoas não são as mesmas. As dores não são as mesmas. Os contextos não são os mesmos. Mas eles existem e pulsam vida. Por isso, não é possível falar em *a pedagogia decolonial*, no singular, senão em *pedagogias decoloniais*, no plural, ou em *uma pedagogia decolonial*, diferenciando-a, visto que as pessoas que rogam por socorro não são as mesmas, não sentem as mesmas dores, não estão nos mesmos lugares e não serão escutadas por todos. Cada situação implicará uma ação em quem presta o socorro que, por sua vez, terá reflexos sobre quem o recebe. O socorro não é necessariamente uma solução para os nossos problemas, senão uma espécie de aliança. Ela significa que não estamos sós, reafirma a coletividade. O projeto decolonial de transformar o mundo provém de ações cotidianas, compartilhadas e coletivas. Para tanto, temos de desaprender o que nos foi ensinado e o que

ensinamos e reaprender novas formas. Desaprender não significa esquecer o que foi aprendido, significa aprender a agir de forma diferente. A atitude decolonial é a agência nutrida por valores humanos, como o amor, a empatia e a solidariedade, a favor da vida. “A vida, afinal, é aquilo que praticamos cotidianamente e está em constante ameaça” (SIMAS; RUFINO, 2020, p. 6).

Por último, sem esgotar as reflexões sobre o assunto, apresento algumas preocupações que sintetizam a pedagogia decolonial pensada até aqui e conduzida na experiência escolar analisada mais adiante. No mais, devemos entender que uma pedagogia decolonial não deve necessariamente conter todas essas características. Isso significa dizer que o objetivo dessa caracterização não consiste em prescrever uma diretriz decolonial; pretende-se, com as questões apresentadas, o firmamento de compromissos dessa pedagogia, na minha perspectiva. Não importa a quantidade de características que as pedagogias decoloniais outras contemplem, senão o que conseguem provocar ao caminhar. E nesse caminho não estamos livres das nossas colonialidades que, por vezes, passam despercebidas.

A seguir, elenco as referidas preocupações da pedagogia decolonial, que partem especialmente dos estudos e reflexões realizados por Mota Neto (2016)⁵⁰, Ortiz, Arias e Pedrozo (2014)⁵¹ e Maturana (1999)⁵², sejam na íntegra ou sejam adaptações do que postulam essas autoras e autores. Para elas/es e para mim, a pedagogia decolonial:

- 1) considera seriamente a corporeidade nos processos de construção do conhecimento;
- 2) supera o antropocentrismo da modernidade;
- 3) aprofunda sua denúncia do racismo e do patriarcado;
- 4) está muito atenta para a retórica salvacionista da modernidade;
- 5) constrói-se em comunhão e a partir dos movimentos sociais de resistência;
- 6) não pretende ter a verdade “última” sobre o mundo;
- 7) requer educadores subversivos;
- 8) valoriza as memórias coletivas dos movimentos de resistência;
- 9) afirma-se como utopia política;
- 10) forma estudantes ecoconscientes para a vida, não para provas, e reconhece que os resultados de qualquer processo avaliativo não dependem da pessoa avaliada, mas do avaliador e do instrumento avaliativo;

⁵⁰ Os itens de 1 a 9 e o item 22 são contribuições de Mota Neto (2016).

⁵¹ Os itens de 10 a 20 são contribuições de Ortiz, Arias e Pedrozo (2014).

⁵² O item 20 é uma contribuição de Maturana (1999).

- 11) desenvolve de maneira constante e permanente em cada uma das aulas 5 (cinco) ações formativas: ler, escrever, escutar, refletir e conversar;
- 12) potencializa a crítica e a autocrítica como processos fundamentais para a (auto)transformação.
- 13) requer a autodecolonialidade;
- 14) não ensina a partir de uma perspectiva ontológica, senão epistemológica;
- 15) está em busca de outras coordenadas epistemológicas;
- 16) abre brechas, desprendimentos e engajamentos ao passo que provoca aprendizagens, desaprendizagens e reaprendizagens;
- 17) supera o medo ao novo, às mudanças e à alienação da sociedade colonialmente orientada;
- 18) esclarece e enreda caminhos, não cultiva dogmas, mas planta sementes para que possam germinar conhecimentos outros, igualmente válidos em relação aos saberes estabelecidos;
- 19) configura diversas formas de agir, ouvir, ser, estar, fazer, olhar, pensar, sentir, ser, teorizar, não só de maneira individual, mas em / a partir / por / para o coletivo;
- 20) considera o amor como noção precípua para a constituição de um espaço fundado na aceitação e respeito do outro;
- 21) elabora a sua própria genealogia.

Finalizo essas reflexões com o pensamento de Ortiz, Arias e Pedrozo (2014) que, poeticamente, comparam as pedagogias decoloniais aos sonhos à medida que reforçam a insônia das (bio)práxis. Eles escrevem:

Debemos soñar, pero no de acuerdo a los sueños de otros, sino como se visiona, se cree y ve el mundo desde otras fuentes y naturaleza misma de las cosas. Desde esta mirada, las pedagogías decoloniales son sueños que se configuran en las biopraxis cotidianas de los seres humanos colonizados. Las pedagogías decoloniales nunca se logran totalmente, los seres humanos subalternizados siempre estaremos luchando por conseguirla y nunca debemos abandonar nuestra insurgencia, resistencia y re-existencia en los ámbitos cultural, económico, educativo, epistémico, intelectual, político y social (ORTIZ; ARIAS; PEDROZA, 2014, p. 128).

Na próxima e última subseção, discuto mais especificamente a noção de língua que subsidia todo o trabalho. Para isso, desenvolvo o que chamo de *língua adicional deformada*, de orientação translíngua, adotando uma postura decolonial.

2.4 Por uma língua adicional *deformada*

Alinhado à proposta de pensamento e pedagogia decoloniais no e para o ensino e aprendizagem de línguas adicionais que empreendo nesta tese, faz-se necessário aprofundar algumas reflexões iniciadas na subseção anterior a respeito da minha concepção de língua. Quando pensamos na ideia de *deformada/o*, associamos imediatamente a algo que difere do seu aspecto original, desviante dessa forma. Contudo, essa descaracterização performa, ainda, um comportamento, uma atitude ou uma forma desfigurada, corrompida, uma percepção negativa, pejorativa, para pior do “natural”. Enfim, a deformação compreende uma transformação prejudicial para algo ou alguém. Reflitamos: Quantas das nossas práticas sociais, sejam elas languageiras ou não, não são concebidas como deformadas, que estão distantes da norma ou do padrão – se é que ele existe –, mas continuam acontecendo, existindo, funcionando, tornando-se necessárias? Práticas que, por benéficas e sadias que são, possuem significados e organicidades próprias, as quais explicam e caracterizam os seus sujeitos, as suas vivências e as suas trajetórias de vida.

Esta tese, mais que evidenciar, relatar e interpretar práticas de ensino em um contexto situado, busca trazer encaminhamentos para uma proposta de ensino de línguas adicionais, uma proposta decolonial. O espanhol – língua originária da Espanha, lembremos – foi um dos mais poderosos instrumentos de conquista de territórios, violência de pessoas, devastação de culturas e opressão de subjetividades durante a colonização das Américas, com muito sangue derramado. Essas violências ainda se perpetuam nas subjetividades e nas histórias de todos os seus povos nativos, hoje hispanofalantes, por meio da colonialidade. Embora haja oficialmente 21 (vinte e um) países que têm o espanhol como língua oficial, o centro de toda essa empreitada colonial, a Espanha, continua sendo, no Brasil, a referência para os estudos hispânicos, isto é, orienta as ideias de cultura, literatura, sotaque, costumes, personalidades do que seja o mundo hispânico, ratificadas na elaboração dos livros didáticos comercializados, embora, como professor, felizmente, eu venha acompanhando uma mudança desse paradigma nas recenes edições dos materiais didáticos.

A resposta, e por vezes a única, que meus alunos me dão quando lhes pergunto sobre os países que falam espanhol é “Espanha!”. Essa costuma ser a primeira ou a mais imediata citação. Creio que a semelhança lógica entre o nome do país e o nome da língua seja uma explicação plausível, mas não me convence totalmente. Temos 19 (dezenove) países na nossa

Abya Yala⁵³ que falam espanhol, entre os quais 7 (sete) fazem fronteira com o nosso Brasil, a saber, Argentina, Bolívia, Colômbia, Paraguai, Peru, Uruguai e Venezuela. Por que esses países, nossos *hermanos*, não são imediatamente lembrados quando falamos de língua espanhola? Por que políticas linguísticas que deveriam nos aproximar, como povos irmãos, estão cada vez nos distanciando? Por que a latinidade é sempre tão frágil? O que nossos alunos sabem acerca dos nossos vizinhos hispanófonos? Eles realmente existem no imaginário social dos nossos alunos? Se existem, como são imaginados? Por que a América Latina é sistematicamente associada à pobreza, violência e inferioridade? E por que a Espanha, acompanhada de seus vizinhos no Norte global, sempre está associada à riqueza, civilidade e superioridade? A essa altura das reflexões, não é difícil chegar a respostas para essas perguntas.

Pensemos nos contextos – hoje em número menor – em que há o ensino de língua espanhola no Brasil. Por que as variações peninsulares continuam sendo a referência linguística a ser ensinada? Por que, comumente, há mais horas dedicadas ao estudo do inglês que ao do espanhol, quando ambos componentes curriculares constituem os currículos de língua adicional? Em meio a esse cenário de opressões micro e macro, internas e externas, trago a noção de *língua deformada*. Esse conceito une três sentidos: uma língua que possui problemas, uma língua que requer mudanças e uma língua que traz um paradigma outro. Todos esses conceitos estão relacionados à prática de ensino e aprendizagem de línguas adicionais da modernidade europeia.

Com o primeiro sentido, *uma língua que possui problemas*, sinalizo que, como docentes de espanhol, não podemos esquecer ou vilipendiar a origem dessa língua e os valores que os cientistas da linguagem moderno-puristas e o mercado editorial hegemônico buscam perpetuar acerca do que seja aprender espanhol, isto é, que costumes, valores, culturas, literaturas, componentes linguístico-discursivos, sotaques, personalidades e, conseqüentemente, subjetividades e sonhos desejam vender quando apagam do imaginário social as latinidades hispanófonas. Mais objetivamente, como professores brasileiros de espanhol que ensinamos a outros brasileiros essa língua colonial, questiono: Reforçamos a hegemonia da cultura e língua da Espanha ou também damos espaços às culturas e temas

⁵³ “Abya Yala vem sendo usado como uma autodesignação dos povos originários do continente em oposição a América, expressão que, embora usada pela primeira vez em 1507 pelo cosmólogo Martin Wakdseemüller, só se consagra a partir de finais do século XVIII e inícios do século XIX, adotada pelas elites crioulas para se afirmarem em contraponto aos conquistadores europeus, no bojo do processo de independência” (PORTO-GONÇALVES, 2009, p. 26), ainda que, segundo o mesmo autor, a expressão ainda invisibilize os povos afrodescendentes.

linguísticos-discursivos que compõem os países hispanófonos da nossa América? Ao fazer menção a *dar espaço*, não faço alusão a uma concessão ou brechinha de alguns minutos na aula para falar da grande América Latina. Pelo contrário, interrogo: Inclinamo-nos às singularidades peninsulares porque nos são afins – seja por nossa história ou relação com a língua e cultura daquele país, o que não há problemas se houver, na minha percepção – ou por que assim nos foi ensinado a direcionar nosso olhar para essas singularidades? Insisto: Tivemos a oportunidade de pensar mais a respeito das nossas escolhas linguístico-discursivo-culturais ao ensinar e aprender o espanhol? Diante disso, a língua se torna um problema quando – intencionalmente ou não – ensinamo-la de forma a reforçar a hipotética superioridade e visibilidade do único país europeu hispanófono na construção das nossas trajetórias como latino-americanos, a partir do momento que apagamos, negligenciamos ou marginalizando as culturas e os povos que compartilham de uma história similar à nossa.

O segundo sentido, *uma língua que requer mudanças*, é consequência do primeiro sentido, ou seja, reforça a necessidade de que giremos decolonialmente, como docentes, a perspectiva de ensinar uma língua colonial. Esse giro não acontece com tão apenas alternar a rota das nossas referências hispânicas, isto é, da peninsular para as dos países hispanos da América. Apesar de ser uma mudança significativa nessa disposição, pois, consoante Porto-Gonçalves (2009, p. 27), a “América Latina ainda é uma América que se vê europeia – latina – e, com isso, silencia grupos sociais e nações que longe estavam da latinidade, exceto por sofrerem os desdobramentos imperiais que tão marcadamente caracterizam a tradição eurocêntrica”, ao nos restringirmos a essa ação, não fragilizamos as orientações para a didática do ensino de língua espanhola, ou seja, essa alternância, por si só, não complexifica o que esperamos de nossos estudantes. Questiono: Que tratamento damos à língua? Queremos estudantes que reproduzam as culturas e as subjetividades dos povos hispânicos (como agem, como falam, como vivem em sociedade, como veem o outro) ou queremos que nossos estudantes entendam e acolham a si mesmos e a esses outros para que, por meio da língua espanhola, possam expressar as suas próprias subjetividades, reconhecendo-se como brasileiros e sujeitos no mundo que buscam escutar, falar, ler e/ou escrever, ou seja, dialogar com esses outros e atuar no mundo, por meio de uma língua outra, a adicional? A partir deste último e longo questionamento é que cogito o terceiro sentido.

Quando penso o terceiro sentido, *uma língua que traz um paradigma outro*, estou fazendo alusão, com mais profundidade, à noção de *deformada*. Defendo que é imperativo para o professor de línguas adicionais o desprendimento das noções idealistas, modernas e

inférteis, as quais insistem em fazer de nossos alunos reprodutores de língua adicional como falantes que a tem como língua materna. Antes de seguir as minhas reflexões a respeito disso, argumento que não estou advogando a favor do *vale tudo* na produção linguístico-discursiva em língua adicional. De maneira totalmente oposta, busco minar resolutamente o apelo que fazemos aos nossos alunos para a produção impecável de formas linguísticas, quando a atenção deveria voltar-se à sua expressão e interação. Existe no trabalho docente uma secular, impiedosa e punitiva referência quantitativa na *forma* para definir o sucesso ou fracasso do aluno na produção linguística. Frequentemente, os docentes estão pouco interessados no *que* dizem para deter a sua atenção no *como* dizem. Em diálogo com os estudos do linguista aplicado indiano Kanavillil Rajagopalan, Leffa e Irala (2014) afirmam que “a preocupação excessiva em adquirir uma pronúncia perfeita com todas as nuances entonacionais pode até ser vista como inadequada, às vezes pejorativamente descrita como ‘fúria imitativa’ ou ‘macaquice colonizada’”. A ideia é que possamos girar decolonialmente a nossa ideia de língua. O que mais deve nos interessar? A quantidade de supostos desvios nas formas linguísticas utilizadas pelos alunos ou as ideias, as narrativas, as vivências que buscam expressar por meio dessas formas? E mais: são as formas que devem orientar o registro dos pensamentos ou os pensamentos devem orientar o registro das ideias? Considerando essa discussão, este terceiro sentido abre caminhos para pensarmos acerca a) dos propósitos para ensinar e aprender uma língua adicional da modernidade europeia, b) da didática e metodologia para o ensino de línguas, c) das condições para produção linguístico-discursiva e d) dos parâmetros avaliativos das práticas docentes e discentes.

A ideia de língua deformada pondera uma orientação translíngue que parte do reconhecimento de que

a natureza situada das práticas de linguagens, por conseguinte, advém do reconhecimento de que os sentidos não são preestabelecidos ou estáticos, mas que são construídos de forma dinâmica nas relações sociais e são marcados por posicionamentos éticos, estéticos e políticos, entre outros. Carregam, portanto, interesses que marcam as posições assumidas pelos sujeitos que participam dessas relações e que, conseqüentemente, revelam relações de autoridade e poder entre eles (ROCHA; MACIEL, 2015, p. 418).

Partindo da reflexão dos autores, está claro para mim que as manifestações linguísticas não se circunscrevem às orientações normativas para construir sentidos. Ademais, essas manifestações estão carregadas de ideologias que transcendem os sistemas linguísticos para dialogar e para constituir-se como tais. Recordemos que, para Bakhtin, a língua é um organismo vivo incomensurável – sua natureza dialógica –, que pulsa e transforma-se a todo

tempo sem que nos demos conta das ressonâncias das suas transformações, sejam elas temporárias ou perduráveis, por isso ela não se reduz ao sistema linguístico como forma.

A língua é inaprisionável do ponto de vista do sujeito. Contudo, parte da ciência linguística, ademais de classificá-la e normatizá-la, busca encarcerá-la e estabelecer fronteiras para a sua produção, as quais são questionáveis e frágeis. Em última instância, dedica-se a fossilizar hierarquias linguísticas e sociais de seu uso entre correto e errado e, principalmente, as pessoas que a utilizam: entre versados e leigos, instruídos e ignorantes, eruditos e iletrados, cultos e populares. Como garante hooks (2017, p. 223), “a língua rebenta, se recusa a estar contida dentro de fronteiras. Fala a si mesma contra a nossa vontade, em palavras e pensamentos que invadem e até violam os espaços mais privados da mente e do corpo”. Frear as possibilidades da língua e da linguagem seria, portanto, uma tentativa de conter a fluidez, a flexibilidade, a mutabilidade e a mobilidade que lhes são inerentes. Um fracasso anunciado.

A concepção de deformação no ensino de línguas adicionais, de orientação translíngue, insiste numa prática plurilíngue que recusa a “necessidade de se alcançar uma competência linguística baseada, em sua grande parte, no modelo de um falante ‘nativo’, preconizado como o de falante ‘ideal’ de uma ‘língua nacional’ e na subalternização de falantes que não atingem satisfatoriamente essa competência” (ESPÍRITO SANTO; SANTOS, 2018, p. 153). Desse modo, o estudo de línguas, entendidas como um “recurso móvel” (ESPÍRITO SANTO; SANTOS, 2018) político e ideologicamente articulado, passa a imprimir um exercício de agência e localidade, caracterizando-se por ser dinâmico e transformador ao passo que evidencia as vozes locais (CANAGARAJAH, 2013). Espírito Santos e Santos (2018, p. 153), apoiando-se em Canagarajah (2013), acreditam que a aprendizagem de línguas pode ser entendida como “um processo ligado à performatividade dos indivíduos⁵⁴ que estão atuando como agentes na colaboração do arcabouço linguístico que irá atender aos seus interesses e necessidades comunicativas”. Processo que não dispõe de um tempo e um fazer universal para acontecer. Para os autores, a formação desse arcabouço linguístico constitui-se pela “articulação ou sobreposição de diferentes códigos e recursos semióticos” (ESPÍRITO SANTO; SANTOS, 2018, p. 157).

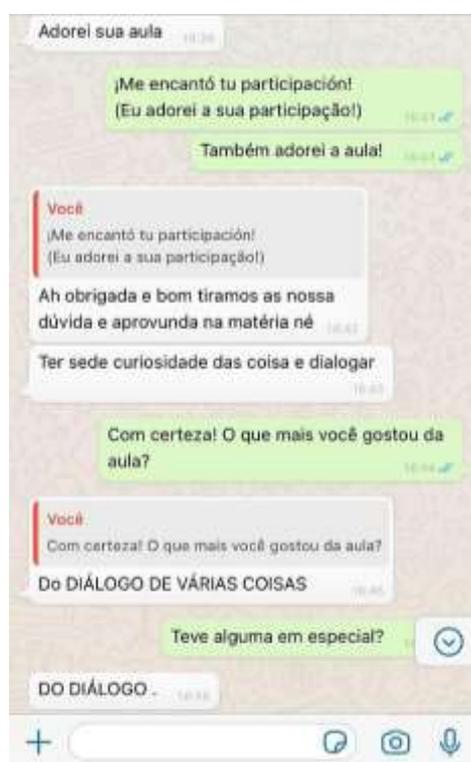
A língua deformada tem a proposta de ser “um espaço de formação de laços” (HOOKS, 2019) que cultiva o amor maturiano. Essa concepção de língua aceita e respeita as múltiplas formas de o outro representá-la e criar novos sentidos. Ela torna-se um espaço de

⁵⁴ Prefiro utilizar “sujeitos”.

resistência aos movimentos que enxergam a deformação como um desvio da almejada pureza linguística, os quais, a reboque, ditam quem deve prosseguir falando e quem deve silenciar. A ruptura da busca do espanhol “padrão”, que me custou muito como professor, é uma das formas de resistência, uma vez que possibilita “forjar um espaço para a produção cultural alternativa e para epistemologias alternativas – diferentes maneiras de pensar e saber que foram cruciais para a criação de uma visão de mundo contra-hegemônica” (HOOKS, 2019, p. 228).

Um dos momentos em que os meus alunos deram indícios de que esse espaço foi forjado está na conversa a seguir, extraída do primeiro encontro a distância das aulas remotas. Inesperadamente, em seguida ao término aula, a aluna Clarice me envia uma mensagem na qual conta um pouco do seu sentimento durante aquela aula de espanhol.

Figura 1 – Conversa privada via *WhatsApp* com Clarice – 6º ano



Fonte: Acervo do autor – Dados da pesquisa

Após a conversa acima, ela fala por mensagem de áudio:

Eu achei muito bom a gente dialongar-dialogar porque a gente pode falar o que a gente está sentindo, o que a gente tá pensando, sobre a coisa que a gente está estudando, e saber o que os outros colegas acham, né? Por isso.

(20/05/2020 – Mensagem de voz – Clarice – 6º ano).

Nessa conversa, chama-me a atenção a recorrência que a aluna faz à noção de diálogo. Sua fala desperta em mim o sentimento de que lhe foi construído um espaço para que pudesse ser ouvida e falar o que sentira. E mais: o que isso representa para ela. Marchezan (2005, p. 123) afirma que “a palavra diálogo [...] é bem entendida, no contexto bakhtiniano, como reação do eu ao outro, como ‘reação da palavra à palavra de outrem’, como ponto de tensão entre o eu e o outro, entre círculos de valores, entre forças sociais”. Com outras palavras, Clarice define o diálogo como um espaço para falar o que sente, o que pensa, o que estuda, como também uma oportunidade de escutar o outro.

Destaco, com isso, o quanto o agir deconstrutivo sobre o estudo da língua adicional deformada pode criar uma atmosfera em que as demandas desses sujeitos sejam atendidas, as quais extrapolam aquelas que circunscrevem o sistema linguístico, pois, nesse espaço, “pode falar o que a gente está sentindo”. Como mais adiante se verá, acredito que essa experiência permitiu aos envolvidos exprimir os seus sentimentos, relacionados aos temas discutidos em aula, “sobre a coisa que a gente está estudando”, os quais contemplam, de forma direta ou indireta, as vivências desses alunos. Essa proposta alternativa pôde provocar a “sede”, a “curiosidade” para Clarice seguir os estudos da língua espanhola. Sob um olhar macro, acredito que tanto Clarice quanto os outros alunos puderam passar a enxergar que “é possível dizer algo em outra língua, de outra maneira” (hooks, 2019, p. 229). Ainda segundo hooks, “a mudança no modo de pensar sobre a língua e sobre como a usamos necessariamente altera o modo como sabemos o que sabemos” (hooks, 2019, p. 231).

A respeito da concepção de diálogo por meio do espanhol como língua adicional deformada, de orientação translíngua, “acata-se a ideia de comunicação bem-sucedida, mesmo no caos dos novos assentamentos, em que a diferença é a norma, já que pelo viés translíngua, o sucesso comunicativo não precisa ser definido através de um conjunto consensual de normas linguísticas” (ESPÍRITO SANTO; SANTOS, 2018, p. 158).

Ao defender a produção do espanhol como língua adicional deformada, assumo uma compreensão de língua sob a perspectiva dos estudos decoloniais e dialógicos da linguagem, isto é, compreendo que o lócus de enunciação é indispensável no entendimento de que tudo o que se produziu na humanidade foi enunciado interessadamente por alguém, nada foi produzido de forma independente, sem uma referência subjetiva. Considero, pois, a língua como produto ideológico carregado de sentidos e valores. Esses sentidos e valores entram em tensão quando construídos, reproduzidos e/ou ressignificados na e pela corrente dos discursos

que se estabelecem em toda e qualquer vivência social ao longo do tempo e da história de seus sujeitos. É indubitável a natureza viva e social da língua. Pois, ao produzir língua,

sempre levo em conta o fundo aperceptível da percepção do meu discurso pelo destinatário: até que ponto ele está a par da situação, dispõe de conhecimentos especiais de um dado campo cultural da comunicação; levo em conta as suas concepções e convicções, os seus preconceitos (do meu ponto de vista), as suas simpatias e antipatias – tudo isso irá determinar a ativa compreensão responsiva do meu enunciado por ele (BAKHTIN, 2011, p. 302).

Em termos bakhtinianos, a compreensão responsiva ativa seria a resposta do falante ao discurso do outro, seja essa resposta silenciosa ou explícita, concordante ou discordante, completando-o, rasurando-o, aplicando-o, ressignificando-o etc., pois “toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta” (BAKHTIN, 2011, p. 271). Ao alçar essa perspectiva, destaco, na proposta do conceito de língua deformada, que a parcialidade da palavra não se inicia na sua produção pelo falante, mas anterior a ele quando (re)produz suas concepções de vida, suas convicções e seus preconceitos. Esses são explicados pela história e reforçados pelo ponto de vista de cada falante, além de suas simpatias e antipatias, as quais leio como sinônimos de sensibilidades, isto é, aquilo a que sou sensível ou insensível, que se assemelha a mim ou se distancia de mim, que se intersecciona à minha história ou que é alheia a ela.

A noção de deformação vem a ressaltar o meu distanciamento da produção de língua pura, não contaminada pelas vivências e histórias de seus falantes, que não considera as múltiplas formas marginais de produzi-la, formas estas que desafiam as prescrições linguísticas e que não se fecham a um sistema linguístico rígido. A língua é deformada porque ela é produzida improvisadamente, assim como a vida, porém sempre situada, contextualizada. Porque ela é flexível como o pensamento e histórica como as vivências humanas. Porque ela apresenta múltiplas formas tais como são as pessoas. Porque ela, como língua da modernidade europeia, precisa adaptar-se aos discursos, às pessoas, aos locais, às vivências, às narrativas, às vidas que outrora buscou eliminar, marginalizar, oprimir, destruir e invisibilizar. Essas adaptações são naturalmente feitas pelos próprios usuários dela. Portanto, ao pensarmos em deformação, como proponho, distanciemos desmedidamente da ideia de prática de ensino e aprendizagem e produção linguístico-discursiva disforme, isto é, sem forma, aleatoriamente formada. Esse não deve ser o entendimento. Compreendamo-la como

fora da forma, que não se ajusta à fôrma pré-formada: uma prática organizada, singular, inteligível, politizada e, portanto, dotada de sentido. A deformação está no nosso olhar.

Outro dia, casualmente, li um texto intitulado *Lengua y sociedade digital*, de Indira Montoya, artista, gestora cultural e, à época que foi publicado, mestranda em Sociologia na Universidad Nacional de Córdoba (Argentina). O texto é resultado de uma palestra proferida por ela no VIII Congreso Internacional de la Lengua Española, em 2019. O título do texto não desperta no leitor nenhuma discussão surpreendente em termos acadêmicos; contudo a jovem artista argentina nos surpreende pela discussão proposta e, principalmente, pela forma curiosa, profunda, decolonial e *deformada* como a tece. Ao longo do texto, ela propõe uma coletânea de seis anedotas, em forma de lista, que ela mesma chama de “*inconexa, desmembrada y azarosa que sigue las lógicas de nuestras lecturas en redes sociales*” (MONTROYA, 2019, *on-line*), que ela chama de *anecdotario de huellas*⁵⁵. Trata-se de uma espécie de reflexões independentes entre si quanto ao conteúdo e, *a la vez*, interdependentes quanto à problematização proposta. Nesse texto, Montoya faz uma singular reflexão interseccionando cinco questões: língua, corpo, vida digital, vida cotidiana e, principalmente, memória. Nas últimas linhas de seu texto, de forma incrivelmente poética, Montoya escreve uma penetrante reflexão sobre a apropriação de uma língua. Suas palavras traduzem, em minha leitura, o que acredito e apresentei como língua deformada:

[...] *cada quien habita el cuerpo, las escrituras y la lengua como una casa y la reforma, la vive, la encarna como quiere y como puede. Que es preciso resignificar y apropiarnos (me pregunto si es la palabra) continuamente de todos los soportes de escritura y producción simbólica, ser perpetuos herejes en el uso que le damos; que no tenemos una lengua materna sino múltiples y a la vez somos una orfandad que intenta escribir a nivel celular el deseo de permanecer y de estar juntos. Y que la lengua no tiene ni amo, ni señor ni rey. Que ella es en sí misma una poiesis y que, aun cuando nos imponen una lengua, resistimos, revivimos y reescribimos nuestras biografías de las formas más sutiles y más hermosas* (MONTROYA, 2019, *on-line*).

Talvez, o principal giro decolonial na minha trajetória como professor-pesquisador foi quando compreendi a língua adicional como deformada, mais precisamente quando precisei entender a produção linguístico-discursiva a partir das demandas de quem estava produzindo língua, não apenas de quem estava requerendo a produção da língua ideal. Para melhor explicar esse giro, concluo as minhas reflexões político-teórico-metodológicos com uma breve narrativa:

⁵⁵ *Anedotário de marcas*, numa tentativa de tradução. Em espanhol, a palavra *huella* é polissêmica, significando impressão digital, pegada, rastro, vestígio, indício.

Eram 6 (seis) de julho de 2020, durante a aula remota de *Educação e Cultura*, ministrada pelo professor Walter Matias (PPGE/CEDU). Naquele dia, o professor discutia sobre os padrões de subjetivação relacionados à educação. Registrei no meu caderno uma de suas falas: “Pensar é incompatível com a proposta de escola minimalista”, isto é, a escola do mínimo, do fazer pouco. Ainda naquela atmosfera, ele defendeu a ideia de que pensar é uma ação transformadora, um convite à mudança e, ainda, “uma ousadia que tem como consequência alterar as relações de poder”, palavras suas. E exemplificou: “a arte propõe mudança, por isso é controlada pelo Estado”.

Nesse período, os dados desta pesquisa estavam sendo gerados. E passei parte da aula pensando sobre a produção linguística dos meus alunos. Eu me sentia muito feliz com os deslocamentos de pensamento, com as insurgências que as minhas práticas, embora limitadas – como estão descritas na seção 4 –, estavam provocando nos meus alunos. No entanto, o tratamento linguístico-discursivo que eu estava dando às produções dos meus alunos, naquele momento, pareceu-me incoerente com a proposta de ensino que eu estava levando a cabo. Melhor dizendo, apesar de as minhas práticas docentes estarem respondendo a demandas sociais pertinentes e insurgentes, meu olhar para a produção linguística dos alunos ainda continha traços sutis de pureza linguística. Isto é, eu tinha uma preocupação tão significativa com a forma que, irrefletidamente, ainda que eu estivesse maravilhado com o colorido, com os desenhos, com as mensagens e filosofias que os meus alunos produziam, eu os submetia à reelaboração do texto em espanhol para que o adequassem à norma.

Ao fazê-lo, destruía todo o esforço e todo o empenho que os alunos dedicavam às atividades, comprometendo, talvez, a sua motivação a partir do momento em que eu os submetia a desfazer-se do que haviam produzido com tanto esmero, colorido e originalidade para refazer o “correto”. Decerto, eu estava dizendo com minhas ações que mais valia o espanhol “certo” do que o espanhol que conseguiam produzir: com as marcas das suas histórias, vivências e avanços. Reitero esse sentimento porque havia e há outras formas de fomentar um melhoramento linguístico-discursivo sem que eu os solicitasse refazer ou destruir por completo o que haviam produzido, principalmente porque esses textos verbais eram acompanhados de potentes desenhos. Entendi naquele momento que eu não estava considerando a língua deformada, senão a língua conservada.

Aquelas reflexões me deixaram tão pensativo e, ao mesmo tempo, tão esclarecido ao ponto de querer compartilhar esta narrativa inquieta com o professor e a turma. Assim o fiz naquele mesmo dia. Ao final, o comentário do professor Walter Matias (PPGE/CEDU) a

respeito desta narrativa foi ainda mais penetrante, pois tocou nas minhas sensibilidades político-teórico-metodológicas: “Refazer [o texto] pra quem? Melhorar [o texto] para atender a que demanda afetiva? A que demanda linguística? O acontecimento é o que é importante, é o que fica”. Foram essas palavras que me marcaram. Elas me demudam toda vez que as leio. Imediatamente, eu me indaguei e busquei transformar-me: Os meus alunos estavam produzindo em língua espanhola para atender as minhas demandas afetivas e linguísticas como professor ou por que eu acreditava no poder transformador que essa língua poderia adicionar ao repertório linguístico-discursivo deles e, por meio dela, repensar as nossas práticas sociais? Apesar de a resposta parecer óbvia para um professor-pesquisador decolonialmente empenhado, a minha prática estava caminhando por outras rotas, conforme expus. Grada Kilomba chama a atenção para essas ações definidoras de lugares, coercitivas pela língua. Ela diz: “a língua por mais poética que possa ser, tem uma dimensão política de criar, fixar e perpetuar relações de poder e de violência, pois cada palavra que usamos define o lugar de uma identidade” (KILOMBA, 2019, p. 14).

Com isso, não estou advogando contra o ensino e a aprendizagem da norma da língua. Ambos são importantes e necessários. Contudo, estou questionando as minhas ações que, por um momento, inconscientemente, tiveram como princípio orientador o registro do espanhol “correto”. Essas ações colocavam em segundo plano as escrevivências registradas na língua adicional deformada. Afinal, a que eu estava dando mais valor? Não estou pondo em xeque a demanda de correções a serem requeridas pelo professor. Não se trata disso.

Estou tratando da edição de escrevivências de jovens de onze a treze anos de idade – histórias que narram vivências, repletas de colorido, desenhos e emoções registradas à mão, os quais singularizam as produções desses jovens – para a concepção de um novo registro, em forma de cópia da primeira (isto é, construir uma segunda versão da mesma escrevivência), com fim no mero ajuste de questões linguísticas. Penso que essa segunda versão não teria a mesma emoção da primeira. Dessa forma, justifico o motivo pelo qual o espanhol das escrevivências não foram ajustados à normal. Acredito, pois, que a emoção e o sentido se perderiam,

uma vez que é a partir da materialidade linguística e imagética que o sentido se estabelece, implicando nas relações dialógicas que o autor-criador estabelece com seus discursos internos, sua memória discursiva e com os discursos éticos, morais, políticos, históricos etc., integrantes e constituintes do momento vivido (PUZZO; BERTI-SANTOS, 2015, p. 30).

Primeiro, porque a primeira versão das escrevivências não foi feita em condição de rascunho para posterior ajuste de questões linguísticas do espanhol; segundo, porque a preocupação da segunda versão seria outra: o foco já não estaria na escrevivência, senão nos “consertos” linguísticos solicitados pelo professor. Presumivelmente, a (re)produção do material imagético estaria em segundo plano e não teria a mesma potência da primeira versão, ou seja, certamente alguns signos se perderiam.

Entendo, portanto, que as escrevivências são um acontecimento, um produto criativo singular. Partindo dos pressupostos bakhtinianos, “todos os elementos do discurso que compõem o conjunto artístico não podem ser separados porque, na realidade, fazem parte de um todo orgânico, uma unidade concreta em que os elementos se interpenetram e se condicionam mutuamente” (PUZZO; BERTI-SANTOS, 2015, p. 33). Nesse sentido, a minha visão é a de que o ajuste do repertório linguístico-discursivo pode – e pôde – ser feito de outra maneira, sem desgastar as obras-primas que os alunos haviam construído, considerando as circunstâncias de produção, que serão pormenorizadas na seção 4. Em suma, o objetivo das mensagens foi comunicativo, interacional. Os aspectos linguístico-discursivos foram trabalhados em encontros posteriores.

Na seção seguinte, endosso o meu olhar transdisciplinar, decolonial e militante como linguista aplicado. Esses três aspectos justificam a minha agenda política como cientista social da linguagem e como docente comprometido com o ensino de língua viva. Para isso, desenvolvo reflexões acerca da Linguística Aplicada, com o objetivo de fundamentar os trânsitos, as escolhas e afinidades político-teórico-metodológicas que foram construídas por mim desde a introdução desta tese.

Nota a ser notada: Hoje, domingo, 16 de maio de 2021, dia em que finalizo a primeira versão desta seção, fui vacinado contra a Covid-19. A primeira dose. Um dia histórico de resistência pela ciência, pelo Sistema Único de Saúde brasileiro (SUS) e pela vida. Tive a oportunidade de ser vacinado por pertencer ao grupo de Trabalhadores da Educação Básica, após mais de um ano da pandemia. Foram mais de 6 (seis) horas de espera na fila. Sinto-me um privilegiado entre tantas/os brasileiras/os que ainda não foram vacinadas/os e, principalmente, entre tantas/os outras/os que não tiveram a chance de esperar por esse momento, vítimas da negligência das autoridades responsáveis. Estou muito emocionado neste momento. Esta nota, um tanto transgressora, tem o objetivo de demarcar ainda mais as circunstâncias políticas, sociais e de saúde em que esta pesquisa foi atravessada, isto é, reafirmar que a produção científica não está alheia às condições físicas, mentais e emocionais daqueles que a produzem.

3 UM LINGUISTA APLICADO POR RESPOSTAS VIVENCIAIS

Hoy no existe la urgencia mítica de hacer ciencia pura o exacta encerrado en un laboratorio lleno de pipetas y cubetas, o en una Facultad universitaria clásica, sino que el científico alerta y verdadero se pregunta:
¿Cuál es el tipo de conocimiento que queremos y necesitamos?
¿Para quienes es el conocimiento científico y a quiénes va a beneficiar?

Orlando Fals Borda⁵⁶

Este estudo, de natureza qualitativa e interpretativista, insere-se no campo da Linguística Aplicada (LA), ciência transdisciplinar e assumidamente interessada, “ou seja, atravessada por valores” (OLIVEIRA, 2016), que reconhece e legitima a importância de outras epistemes e saberes, que a extrapolam e ampliam o seu escopo de trabalho e reflexão. Esses saberes são indispensáveis no diálogo para a compreensão dos fenômenos da linguagem que este campo estuda. A mesma LA que valoriza a *proximidade crítica* e ecoa a promoção de uma *imaginação epistemológica*, “entendendo que modos de falar, sentir, sofrer, gozar etc. são inseparáveis do ato de pesquisar” (MOITA LOPES; FABRÍCIO, 2019, p. 713) e vitais para construções político-teórico-analítico-metodológicas. Estas buscam estabelecer-se como possibilidades outras e desprender-se de consensos tranquilizadores (FABRÍCIO, 2006).

Nesse sentido, a Linguística Aplicada, como um campo de investigação das Ciências Sociais (MOITA LOPES, 2006, 2009), reconhece-se como “uma área de pesquisa que tem como objetivo criar inteligibilidade sobre os problemas sociais nos quais a linguagem tem um papel central” (MOITA LOPES, 2009, p. 37-38) para, “principalmente, colaborar na construção de alternativas para o sofrimento humano” (MOITA LOPES, 2009, p. 38), em uma perspectiva eminentemente interpretativista (MOREIRA JÚNIOR, 2018) que lhe é basilar. Desse modo, a LA se dedica, neste estudo, a revigorar vidas e fortalecer narrativas que foram continuamente apagadas ou emudecidas na construção da sociedade moderna.

Expressamente atravessada por outras disciplinas, esta pesquisa põe no centro de sua agenda política anti-hegemônica os corpos, os sentires e os saberes de sujeitos marginalizados de modo a deconstruir a vida social que, historicamente, buscou hierarquizar, precarizar e

⁵⁶ Cf. FALS BORDA, O. *El problema de como investigar la realidad para transformarla por la praxis*. Bogotá: Tercer Mundo Editores, 1994, p. 93. Orlando Fals Borda (1925-2008) é considerado o mais importante cientista social colombiano. Sociólogo com vasta produção, militante de esquerda, foi professor emérito da Universidade Nacional da Colômbia (UNAL) e criador da metodologia de pesquisa *Investigación-acción participativa* (IAP).

naturalizar as suas práticas sociais. Mitigar o sofrimento humano talvez seja um dos principais serviços epistêmicos da Linguística Aplicada nos espaços em que se debruça a conhecer e promover encaminhamentos. A LA se preocupa com o humano por meio das linguagens que ele produz. A LA não se envergonha de não ser autossuficiente, de ser inacabada, uma vez que sua ciência não é extrativista, é integradora. A LA não se empalha, ela se metamorfoseia. Guiado por esse entendimento de ciência em trânsito – sistemático, organizado e responsável –, darei lugar a *uma* perspectiva de fazer LA. A minha.

Considero-me um linguista aplicado e um professor transdisciplinar e em vias decoloniais. Para desenvolver essa ideia e posicionar-me frente a ela de um ângulo específico, apoio-me na articulação de três fontes teórico-metodológicas: a) estudiosos da Linguística Aplicada (LA) do Brasil, b) teóricos que, manifestamente, desenvolvem seus estudos a partir do projeto decolonial ou contribuem para o desenvolvimento desse pensamento e c) intelectuais que, apesar de não utilizarem a denominação *decolonial* no desenvolvimento de seus estudos e não serem linguistas aplicados, compartilham de ideologias compatíveis, lidas por mim como decoloniais.

Como tentei propor no título desta seção, não busco defender minhas compreensões de forma genérica. Quero dizer que não me posiciono em nome da Linguística Aplicada – o que seria tendencioso e de um atrevimento descomedido –, mas a partir de uma possibilidade de fazer LA. Essa decisão parte do entendimento de que os interesses dos estudiosos que a desenvolvem, as propostas teórico-analítico-metodológicas e os diálogos que estabelecem para fazer LA são diversos e atendem a preocupações que não são unânimes e às vezes discordantes e contraditórias entre si. “Quem nos garante que hoje também não somos contraditórios? Não vemos as nossas contradições porque estas nos são tão familiares que se tornam indetectáveis” (SANTOS, 2018, p. 141), por isso a necessidade da contínua avaliação do nosso fazer. Nesse sentido, a transdisciplinaridade ajuda-me a *girar* essas percepções. Nas palavras de Celani (1998, p. 117): “A visão transdisciplinar evoca modificações de percepção mais do que mudanças de fundo; mas as novas percepções levarão a modificações de fundo radicais”.

Contudo, paradoxalmente, essas descontinuidades entre os pesquisadores em LA não se constitui um problema para área, pois impera entre os pares a ideia de que não produzimos verdades universais e estáticas, além de outros princípios que nos são comuns, entre eles estão: a compreensão de sujeito social, pluriverso e historicamente situado; o compromisso social desses sujeitos; a contextualização teórico-metodológica na produção de

conhecimentos; a variação nos seus objetos de estudo e o diálogo com outros domínios do saber. Por esse motivo, ao caracterizar a LA, parto, principalmente, das minhas ideologias, traduzidas no meu fazer como linguista aplicado, visando contribuir com possibilidades dessa ciência, pois “as grandes generalizações tornam-se frágeis em um mundo em mobilidade cada vez mais rápida” (MOITA LOPES, 2019, p. 715).

A Linguística Aplicada, desde a sua concepção, reinventou-se em busca de respostas. E ao longo das décadas amadureceu as suas preocupações e, desde então, ininterruptamente revê as suas bases político-teórico-metodológicas, o que demonstra uma preocupação pertinente e persistente com as demandas sociais. A LA pode ser decolonial, mas ela não o é. Para sê-lo, primeiramente, os linguistas aplicados precisam rever os alicerces teóricos que fundam o seu fazer científico. Infelizmente, uma parcela deles ainda reforça e alimenta o colonialismo intelectual. A ruptura desse ciclo reprodutivo é um caminho a ser percorrido, o qual ainda estou trilhando. No entanto, as metamorfoses teórico-práticas que caracterizaram a história da LA desde a década de 1960, quando a LA se institucionalizou, principalmente a partir da década de 1990, de forma mais crítica, demonstram um singular traço decolonial, quando a LA estabelece, em uma de suas vertentes, uma postura transdisciplinar e acolhe uma agenda política na produção de conhecimentos cada vez mais preocupados com as situações causadoras do sofrimento humano. A minha paixão por esse campo de investigação, ao qual estou filiado, advém de sua “vocação metodológica interventiva” (KLEIMAN, 2013, p. 41), isto é, comprometida com as mudanças, respeitando o outro da pesquisa (KLEIMAN, 2013; MOREIRA JÚNIOR, 2018).

Dessa forma, o atravessamento por outros domínios do saber na Linguística Aplicada é uma necessidade vital a essa ciência. Isso não a torna uma ciência incompleta ou deficiente, pois a “transdisciplinaridade envolve mais do que a justaposição de ramos do saber. [...] A mera justaposição de saberes não leva à interação, condição essencial para a transdisciplinaridade” (CELANI, 1998, p. 117). Estou convencido de que os conhecimentos não são independentes, desistorizados, desconectados e esgotados em si mesmos. A transdisciplinaridade acaba por ser subversiva por romper o contorno do perfil disciplinar – definido, fechado e autossuficiente –, transpondo fronteiras políticas, teóricas, metodológicas e, conseqüentemente, ideológicas, “envolvendo diversas áreas e diferentes modos de produção do conhecimento” (FABRÍCIO, 2006, p. 53). E esta visão transdisciplinar ainda sofre resistências na universidade. Contudo, essa postura, a qual defendo e nela me engajo, revelam:

o movimento de linguistas aplicados críticos tentando vencer as barreiras epistêmicas das tradicionais universidades de nossos países, que não lidam muito bem com a diversidade, a mudança e a renovação epistemológica e, portanto, não abrem espaço para novos paradigmas e sistemas de conhecimentos produzidos dentro ou fora da academia (KLEIMAN, 2013, p. 44-45).

Oliveira (2016, p. 50) reforça a condição da LA como ciência transdisciplinar ao afirmar que “seus objetos de estudo remetem para relações entre linguagem e atividades humanas que dificilmente podem ser abordadas por uma única disciplina”. A transdisciplinaridade decolonialmente conduzida é, pois, uma oportunidade de cindir ou fissurar a vacuidade acadêmica, que transmite uma sensação de ausência de valores, de interesses, de subjetividades, de vulnerabilidades e de afeto, sem consciência de si mesma. A transdisciplinaridade pode contribuir, inclusive, com o declínio das *seitas* e dos *feudos acadêmicos*, ao rejeitar a propalação do fanatismo e dos dogmas academicistas, “às vezes com grande poder de catequização, principalmente nas universidades de prestígio” (LEFFA; IRALA, 2014, p. 17). Aversa a essa vacuidade, a Linguística Aplicada nos permite:

eliminar de una vez nuestros miedos y las ‘camisas pulcras’ que nos detienen para ser aquello que somos. Para ello, es importante que levantemos nuestra voz, que saltemos el abismo del silencio, que podamos decirnos y así empezar a romper con una tradición académica cerrada a otras voces que no sean las del saber dominante. Es precisamente en el territorio de las humanidades y las ciencias sociales concebidas transdisciplinarmente donde el diálogo en simetría debería ser la forma de romper el silencio, aunque muchas veces ese silencio tiene voz propia (PALERMO⁵⁷, 2014, p. 112).

Nas últimas palavras de Palermo (2014), compreendo de forma mais clara a ideia de *desprendimento* dos estudos decoloniais, que busco trazer à Linguística Aplicada, radicada na noção de aprender a pensar por outras lógicas, de abdicar-me de certezas insuficientes a incertezas possibilitadoras, uma vez que

los modelos teóricos no pued[e]n determinar la realidad, que no es pertinente partir de modelos preconstruidos para pensarla, sino de experimentar lo que acontece en la vida cotidiana de una comunidad particular gestada en su propia historia, para problematizar y participar de su transformación. [...] De ese modo es sólo la participación desde ‘dentro’ de las comunidades y sus particularidades específicas, con sus complejidades y contradicciones internas la que irá encontrando los modos, las estrategias, los ‘guiños’ necesarios para romper con la colonialidad (PALERMO, 2014, p. 52).

⁵⁷ Ressalto que Zulma Palermo, apesar de ser pedagoga, professora, pesquisadora e uma das principais referências da perspectiva decolonial na Argentina, ela não é uma linguista aplicada. Ela desenvolveu seus estudos no campo da crítica literária e da literatura hispano-americana. Ainda assim, estabeleço esse frutífero diálogo com Palermo para, além de robustecer as afinidades sentipensantes que esta tese constrói com a obra da professora, reforçar a transdisciplinaridade da Linguística Aplicada. Nesta seção, Palermo não é a única menção a autoras/es que não são filiados à LA.

Essa foi uma das molas propulsoras que me aproximou da *Investigación-acción participativa* (IAP), uma experiência político-teórico-metodológica que me permitiu, como metodologia de pesquisa, pensar estratégias e ações não universais, sem receitas ou manuais, que objetivassem a transformação social, mesmo que a longo prazo, a partir dos sentidos produzidos localmente pelos participantes envolvidos, sem estar alheio a eles, mas profundamente comprometido com eles. É verdade que essa metodologia de pesquisa, a IAP, provém de um outro domínio do saber e foi *atravessada* por mim como linguista aplicado para mediar mudanças nas minhas próprias práticas como pesquisador, a partir do postulado do colombiano Orlando Fals Borda. Trata-se da participação. Celani (1998, p. 117), ao tratar do diálogo transversal entre os diversos ramos do saber e a LA, é contundente: “Não se buscam contribuições de outras áreas, mas sim, a participação ativa de pesquisadores das áreas envolvidas, a fim de se dar conta da problematização que a abordagem do objeto de estudo proposto provoca em cada área”. E continua mais adiante: “Alguém já disse que a transdisciplinaridade é uma arte que se aprende com a experiência e pelo intercâmbio” (CELANI, 1998, p. 125). Essa afirmação de Celani predica à transdisciplinaridade um caráter experiencial, isto é, isento de fórmulas pré-definidas, porém composto de possibilidades que se dão na própria ação.

Para mim, outro traço decolonial presente na Linguística Aplicada é a sua urgência de “fazer pesquisa e política conjuntamente” (MOITA LOPES, 2009) a partir das práticas sociais em que está envolvida, por meio do estudo de linguagens e a produção de narrativas que tratem do presente. Contar ou fazer ouvir essas narrativas não bastam, é preciso reconhecê-las como alternativas do presente. Acredito que um dos giros decoloniais presentes na LA é a sua sensibilidade e emergência de mitigar o sofrimento humano hoje. O amanhã nos preocupa, é verdade. O amanhã está nos planos e nos esforços reunidos. O amanhã está no currículo da utopia, pois é justamente no amanhã que residem as esperanças de uma vida melhor que se trilha hoje. Só que o amanhã está sempre a um passo. Porém, os sofrimentos, as violências e as destruições em massa e em série e as articulações antidemocráticas não esperam o amanhã. O hoje, mais que antes, é uma prioridade na LA. Que discursos estão sendo produzidos hoje? Que pessoas estão sendo afetadas hoje? O que podemos fazer hoje para contribuir com esse amanhã?

O sofrimento humano, mais que antes, potencializado pelas crises política, econômica e social que, especialmente, o Brasil atravessa, somadas à maior crise de saúde pública enfrentada por todo o mundo, a pandemia da Covid-19, aflorou em mim uma dedicação e

atenção maior às emoções no diálogo com o outro. As emoções incidiram categoricamente no desenvolvimento da pesquisa, no meu fazer docente, nas minhas relações interpessoais, precipitando-se no processo de escrita desta tese, o que, talvez, não fosse possível essa abertura nas áreas irmãs da Linguística Aplicada.

Como ciência subversiva (FALS BORDA, 1994) e transgressiva (PENNYCOOK, 2006; BEZERRA, 2019), a Linguística Aplicada permite-se estar constantemente em *re-teorização* em seu fazer científico. Essa mutabilidade e dinamicidade na abordagem das questões de linguagem em múltiplos contextos situados e reais acompanharam as transformações e demandas sociais. “Fazer pesquisa no contexto aplicado, principalmente, precisa ser re-teorizado como fazer política, já que as teorias nos dão os limites do que podemos ver e constroem as verdades com as quais operamos como pesquisadores e para além do mundo da pesquisa” (MOITA LOPES, 2009, p. 36). Provém dessa ideia a necessidade de historicizar os discursos, escolher os teóricos e teorias que abracem as perspectivas que defendemos e acreditem na ciência e política que desejamos construir. Vejo, assim, um entendimento profícuo entre política, teoria e prática. As duas últimas integradas pela primeira.

Com efeito, considero superada em LA a discussão sobre a distinção entre teoria e prática. Creio ser unânime entre os estudiosos da área que a prática é *suleadora* da teoria. “A teoria é a própria prática com outro nome” (SANTOS, 2001, p. 19). O desenvolvimento teórico-metodológico é uma forma de organizar e, sobretudo, compreender a prática, traçando encaminhamentos para a reparação ou entendimentos de problemas sociais por meio do estudo da linguagem. “A prática está à frente da teoria” (MOITA LOPES, 2009, p. 37). Esse é o seu lugar. A realidade é a protagonista e a fonte de conhecimentos das construções teóricas da LA. Não é possível haver re-teorizações e verdades outras se elas não provêm das vivências, da prática. Inspirados no sociólogo Boaventura de Sousa Santos, Moita Lopes e Fabrício desenvolvem uma dicotomia substancial para essa discussão em Linguística Aplicada. “Se a distinção entre teoria e prática não faz mais sentido, o que é necessário é dizer não para o ideal de ‘distância crítica’ e reconhecer a necessidade de procurar continuamente por ‘proximidade crítica’. E continua: “uma obrigação imprescindível no campo de estudos aplicados” (MOITA LOPES, 2009, p. 36).

O questionamento de práticas sociais não consegue insurgir de uma *distância crítica*. De que se trata então? A distância crítica, incentivada e promovida pelas ciências positivistas e coloniais, entende a produção de conhecimentos a partir do pressuposto da neutralidade.

Essa neutralidade está conformada, principalmente, no apagamento do sujeito que pesquisa, um esforço que não alcança perceber a glocalização do conhecimento, baseada na noção de que “o conhecimento vem de algum lugar: o/a pesquisador/a e a sua subjetividade são fundamentais” (MOITA LOPES; FABRÍCIO, 2019, p. 713). A Linguística Aplicada, por sua vez, rechaça esse distanciamento e valoriza a *proximidade crítica*. Esse entendimento ajuda a compreender melhor a acolhida de domínios do saber que reconhecem o papel das emoções e dos sentimentos, como o amor, em Maturana (1998), na produção de conhecimentos.

Nesta pesquisa, o reconhecimento da proximidade crítica não apenas permitiu acercar-me de teorias não hegemônicas, senão, principalmente, aproximar-me com mais liberdade e autonomia dos participantes da minha pesquisa, reconhecendo as minhas sensibilidades e limitações como pesquisador, especialmente no processo de escrita da tese. A partir da leitura de Beck (2001)⁵⁸, Moita Lopes e Fabrício (2019, p. 713) reiteram que “o distanciamento crítico não faz mais sentido (se alguma vez fez?) em um mundo social em que muitas visões, das categorias e das explicações que nos trouxeram até aqui são verdadeiros zumbis/mortos vivos”. Essa perspectiva torna-se mais inteligível quando assinalamos o exercício do poder sobre a subjetividade do outro no ato de conhecer. Apoio-me na ideia de que o ato de conhecer não acontece de forma tranquila, passiva e pacífica. Há sempre tensões, descontinuidades, perplexidades sociopolíticas e ideias de verdade, ainda que contingentes, que determinam o direcionamento e a compreensão das práticas, pois as nossas escolhas políticas, teóricas, analíticas e metodológicas estão filiadas a um *endereço ideológico*, como apontam Moita Lopes e Fabrício (2019).

As ideias até agora desenvolvidas vão ao encontro da noção de que a ciência é concebida por pessoas humanas e, “*por ser humanas, quedan precisamente sujetas a las motivaciones, intereses, creencias y supersticiones, emociones e interpretaciones de su desarrollo social específico*” (FALS BORDA, 1994, p. 89). A partir do momento em que marquei discursivamente, desde as primeiras páginas desta tese, sua própria estrutura cognoscitiva, sua própria linguagem e sua própria sintaxe de expressão, busquei revelar que o processo de desconstrução de conhecimentos não possui um valor absoluto, o que a caracteriza, conforme Fals Borda (1994), como ciência subversiva e transgressiva. Lima (2020, p. 68) intensifica essa noção ao dizer que “em Linguística Aplicada não há a verdade, mas a diversidade epistêmica, a pluralidade de sentidos e a decolonialidade do conhecimento, ou seja, não é ‘a verdade’, mas ‘as verdades’”. Nesse movimento, construo uma verdade.

⁵⁸ BECK, U. Interview with Ulrich Beck. *Journal of Consumer Culture*, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 261-277. 2001.

A transgressão em Linguística Aplicada me permitiu, como pesquisador, não me limitar “à dimensão da sala de aula e aos estudos linguísticos” (BEZERRA, 2019, p. 19), mas estimulou-me a pensar diferente, agir politicamente (PENNYCOOK, 2006), estranhar as minhas ousadias e movimentar-me em autorreflexão. As palavras de Tanzi Neto, Mazuchelli e Mota (2021) traduzem a vicissitude responsável que a LA proporciona aos seus filiados como agentes transformadores no mundo:

Nessa abertura de fissuras ou disjunções sociais radicais, quebrando os muros que nos impedem de conhecer e compreender nossa história de dominação e colonização e subvertendo as relações de poder, resistimos e nos transformamos enquanto transformamos o mundo. Assim transgredimos leituras prontas, fechadas, centrípetas, generalistas e homogeneizadoras e criamos caminhos de mobilidade, abertura, leituras inacabadas, porque há algo que sempre deixa de ser capturado, centrífugas, expansivas, diversas e reconhecedoras de singularidades (TANZI NETO; MAZUCHELLI; MOTA, 2021, p. 41).

Em diversos momentos, deparei-me com um linguista aplicado em transição, estimulado pela minha curiosidade em conhecer, criar e transitar por espaços e regimes de verdades que haviam sido impensados até o momento em que se deram, insuflado de incerteza, aventura e risco (CELANI, 1998). O marcador *trans*, quando privilegiei a transdisciplinaridade, a transgressão e as transformações, busca fixar em meu discurso o meu estado de transição e fluidez, o exercício de “não fixar [minhas] teorizações e ideias em essencialismos, homogeneidades ou cristalizações; torna-nos, também, mais livres para, exercitando permanentemente nossa capacidade criativa, realizar transformações quando as julgarmos necessárias” (FABRÍCIO, 2006, p. 61), sem eximir-me dos efeitos dessas construções para o mundo social. Não encontraria em outra ciência, senão na Linguística Aplicada, o espaço para dar visibilidade e entendimento às resistências na empreitada de fazer ciência numa “frente de ação investigativa ‘desde y hacia’ nosso lugar, numa virada epistemológica para o Sul” (KLEIMAN, 2013, p. 53). A autora traduz bem esse meu sentimento com as seguintes palavras:

A LA, graças a seu foco na produção das realidades sociais pela prática discursiva, está em posição ideal para visibilizar e entender as resistências (ou ainda as reexistências) desses grupos que, a partir da periferia, produzem novos saberes num processo de transformação do global pelo local (KLEIMAN, 2013, p. 53).

Ao vislumbrar e fortalecer essa Linguística Aplicada potentemente militante, marcadamente interessada, explicitamente intencionada em transformar, determinadamente pactuada com a “justiça cognitiva global” (SANTOS, 2004, p. 13 apud KLEIMAN, 2013, p.

44)⁵⁹ e incansavelmente interrogadora, não vejo viabilidade para a renúncia da LA à política do tecido social, tampouco a sua abstenção a ela. Essas forças atuam em conjunto. Encontro em Moita Lopes (2013) o entendimento de pesquisador comprometido em LA, quando afirma que

[...] só um pesquisador ingênuo (se tal pesquisador existe!) pode prescindir da equação da construção de conhecimento e política, principalmente se entendermos que o discurso das ciências sociais e humanas é um discurso sobre a vida social ou sobre as pessoas no mundo social (SANTOS, 2008)⁶⁰. Ele é, portanto, interessado e deseja fazer alguma coisa no mundo social como ato performativo que é (MOITA LOPES, 2013, p. 233).

A saudosa professora e linguista aplicada brasileira Maria Antonieta Alba Celani, apoiada em teóricos como Proust (1993)⁶¹, Sommerville (1993)⁶² e Faure (1992)⁶³, apresentou alguns pré-requisitos para o desenvolvimento de uma atitude transdisciplinar. O que me chamam a atenção nesses pré-requisitos são a presença ostensiva e o reconhecimento das sensibilidades de mundo, as indefinições no processo de pesquisa e a ruptura de paradigmas pré-práticos, isto é, que antecedem a prática, para a constituição de um linguista aplicado transdisciplinar. Em 1998, há mais de 20 anos, essas já eram preocupações emergentes da LA. Reproduzo, na íntegra, os pré-requisitos traçados por ela:

Abertura de espírito e intolerância, disposição para conviver com a incerteza e com o risco. Mas, trata-se de uma incerteza alerta, ativa e participativa, perquiridora; trata-se de riscos em uma situação de ambiguidade deliberada. O desenvolvimento de uma atitude transdisciplinar exige disposição natural para ensaiar perspectivas múltiplas, escutar vozes múltiplas. Exige coragem, imaginação, criatividade e iniciativa para uma reestruturação de atitudes, em um estado de incessante interpelação. Mas exige, também, uma reestruturação de organização: novos parceiros, novas concepções, novas abordagens, novas compreensões e novos sistemas. O que necessariamente exclui esquemas preestabelecidos. O desenvolvimento de uma atitude transdisciplinar exige, acima de tudo, a disposição para a troca, a ajuda, a cooperação. E aqui está a contribuição para a comunidade, tão condizente com a vocação da Linguística Aplicada (CELANI, 1998, p. 125).

Dessa maneira, é possível evocar o comprometimento da Linguística Aplicada com um aparato científico não excludente, não supremacista, não universalizador e sensível com quem contribui com ela, que reconhece a sua própria humanidade. As mudanças que a LA

⁵⁹ SANTOS, B. S. *O Fórum Social Mundial. Manual de uso*. Madison. 2004.

⁶⁰ SANTOS, B. S. Do pós-moderno ao pós-colonial. E para além de um e de outro. *Travessias*, Coimbra, n. 6/7, p. 15-36, 2008.

⁶¹ PROUST, J. A interdisciplinaridade nas ciências cognitivas. *Revista Tempo Brasileiro*, [S. l.], n. 113, p. 97-118, 1993.

⁶² SOMMERVILLE, M. A transdisciplinaridade. Onda do futuro: Como preparar nossas praias. *Revista Tempo Brasileiro*, [S. l.], n. 113, p. 75-96, 1993.

⁶³ FAURE, G. O. A constituição da interdisciplinaridade. Barreiras institucionais e intelectuais. *Revista Tempo Brasileiro*, [S. l.], n. 108, p. 61-68, 1992.

almeja faz parte de um esforço utópico de insatisfação com a realidade com a que convivemos e, na Academia, de uma resistência contra os parâmetros, regras e princípios que buscam diminuí-la, reprimi-la ou estabelecê-la como ciência de segunda classe. Seu maior desafio talvez seja “*ofrecernos algunas de las respuestas vivenciales que más necesitamos para continuar la lucha y los esfuerzos*” (FALS BORDA, 1994, p. 88). São essas respostas que me interessam como linguista aplicado.

Na seção seguinte, descrevo e contextualizo o meu percurso de pesquisa de modo a situar as circunstâncias e as particularidades do estudo. Essas informações trazem luz aos dados gerados e selecionados e compreensão às interpretações realizadas. Para isso, detalho o meu encaminhamento metodológico como professor-pesquisador de espanhol como língua adicional em uma escola da Rede Pública Municipal de Maceió.

Antes de me despedir da discussão nesta seção empreendida, registro algumas últimas palavras. Possivelmente, seja notório ao/à leitor/a o sentimento de mudança de perspectivas no meu trânsito como professor e pesquisador, o que reiteradamente chamei de *giro*. Isto é, o meu ofício de professor-pesquisador requereu de mim um amadurecimento que se construiu organicamente marcado – reitero – pela mudança. Mudança no meu olhar, mudança na forma de (me) entender, mudança na expressão do meu pensamento, mudança no meu agir. Mudança. Para ilustrar e findar esta discussão, reproduzo um excerto escrito por Maria Antonieta Alba Celani que, com simplicidade e vigor, traduziu as tensões do que é estar em mudança, sentidas por mim durante esta pesquisa:

A mudança envolve a necessidade de se alterar quem somos e como interagimos como o meio à nossa volta. A mudança não é um objeto material ou um processo fora de nós esperando para ser descoberto. A mudança é como nós a entendemos, dependendo, em última instância, da construção social que dela fazemos. A resistência à mudança é natural, pois ela traz consigo incerteza, ansiedade, surpresa e até perplexidade. Traz o receio do risco (CELANI, 1998, p. 124).

4 ENREDANDO OS FIOS TEÓRICO-PRÁTICOS ENTRE NÓS⁶⁴

*No puede haber ciencia real sin sentimiento,
porque la ciencia sobre todo es fenómeno humano.
Los científicos somos humanos.
Tenemos nuestras raíces en el cotidiano.*

Orlando Fals Borda⁶⁵

No processo de investigação acadêmica na pós-graduação, penso que a participação em componentes curriculares ofertados pelos docentes dos programas é essencial para a orientação, amadurecimento e aprofundamento político-teórico-analítico-metodológico dos seus discentes. Entretanto, em decorrência da pandemia da Covid-19, o Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura – PPGLL decidiu por suspender as aulas presenciais e não instituir as aulas de forma remota, desde o início do distanciamento social, em 2020. Até o fim do primeiro semestre de 2021⁶⁶, o PPGLL encontrava-se como o único programa de pós-graduação da Universidade Federal de Alagoas que ainda não havia aderido ao retorno das aulas em formato não presencial. À época, em 2020, a coordenação e o colegiado do Programa entendiam esse posicionamento como político e de resistência à situação que o país se encontrava frente à falta de comprometimento do governo federal para a superação do problema de saúde pública que enfrentávamos coletivamente, principalmente contra os seus efeitos nocivos na Educação. Entre esses efeitos, estão a dificuldade de acesso de muitos discentes a aparelhos eletrônicos e à conexão ao serviço de internet para as suas atividades e, principalmente, o desgaste mental. Compartilharia de tal posicionamento, provido de certa coerência, se os prazos para os exames de qualificação e defesa tivessem sido discutidos e flexibilizados, quer dizer, estendidos para além dos períodos regulares, em decorrência da situação atípica que o mundo estivera vivenciando. Lamentavelmente, isso não ocorreu. Os prazos seguiram obstinadamente. A sensação que pairou em mim foi a de que o tempo e a

⁶⁴ Com o homônimo *nós*, faço alusão a distintas palavras simultaneamente: ora ao pronome pessoal do caso reto da primeira pessoa do plural, ora ao entrelaçamento de fios que se apertam, o plural de *nó*.

⁶⁵ Cf. FALS BORDA, O. La investigación-acción participativa: política y epistemología. In: GUERRA, J. M. R. (org.). *Antología Orlando Fals Borda*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2010 [1986], p. 212.

⁶⁶ Sob nova coordenação, o PPGLL reorganiza as atividades do Programa e institui a oferta de disciplinas de forma não presencial, por meio da Portaria 01, de 30 de junho de 2021, homologada em Assembleia, em julho desse mesmo ano, após uma maciça reivindicação discente pelo retorno às aulas.

produtividade são condições inabaláveis e incorruptíveis na Academia e para os órgãos que a coordenam no Brasil.

Como discente do PPGLL, senti-me angustiado e atribulado, assim como outros tantos colegas nessa mesma condição, pelo seguimento do processo de doutoramento sem estudos sistematizados e regulares com os docentes do Programa. As aulas, que sobrepujam a concepção de transmissão de conhecimentos, conformam um momento de partilha e diálogo coletivo valorosos a respeito de temas de interesse dos sujeitos envolvidos. São momentos de orientação de professores e pesquisadores experientes, qualificados e reconhecidos em suas respectivas áreas, que direcionam um caminhar salutar em nossos estudos. Esses momentos revigoram as nossas atividades e responsabilidades como pesquisadores e expandem os nossos horizontes político-teórico-analítico-metodológicos, motivando-nos à escrita, principalmente durante a pandemia, marcada pelo distanciamento social, a solidão, mas também a solidão. A falta desses momentos no PPGLL foi duramente sentida por mim.

Em alguns poucos momentos, pude assistir a participações de alguns dos docentes em eventos *on-line*, que não podem ser comparáveis às aulas. Por esse motivo, dedico algumas linhas desta tese para fazer menção a esse hiato que a ausência da oferta de disciplinas de Linguística Aplicada no PPGLL estabeleceu no meu processo de doutoramento. O objetivo é contextualizar algumas das árduas condições em que a formação deste doutor percorreu para execução e conclusão desta pesquisa.

Apesar disso, os encontros presenciais (anteriores à pandemia) e virtuais (durante o período pandêmico e pós-distanciamento social), com Sérgio Ifa, meu orientador, e colegas do grupo de pesquisa *Letramentos, Educação e Transculturalidade* (LET) e de orientação, foram determinantes para a retomada da minha rotina de estudos, para a partilha dos nossos sentipensamentos e, principalmente, para a expansão das minhas percepções acerca das experiências que eu estava vivenciando naquelas ocasiões. Os momentos – em que cada um dos integrantes do grupo compartilhava as suas interpretações de dados preliminares de pesquisa, e escutávamos dos demais colegas as suas provocações a respeito de cada material compartilhado – traduziram-se em frutíferos espaços de reflexão e intensas revisitas ao texto final, na minha jornada. Lembro-me bem de quando, em forma de desabafo em 2019, compartilhei com o grupo de orientação o meu desejo de não realizar a pesquisa com crianças e adolescentes, pelos motivos já explicados na seção de introdução desta tese. Recordo também o quanto essa rede de apoio foi determinante para seguir com o projeto inicial de pesquisa e, por meio dele, ter a oportunidade de reinventar-me, de tê-lo como um desafio. Eu

poderia não escolher fazer a pesquisa com essas crianças e adolescentes, mas esses jovens continuariam sendo meus alunos, a minha realidade diária. Afinal, a minha responsabilidade docente não se desvaneceria com uma escolha diferente. Mais uma vez, registro o meu agradecimento aos colegas do grupo LET, que me impulsionaram a não abandonar essa aventura.

Além desses momentos, após o Exame de Qualificação da tese, a partir das contribuições dos membros da banca, novas leituras foram realizadas e caminhos outros foram delineados para a versão final do texto. Percebendo, assim, que o processo dialógico na metodologia de pesquisa em Linguística Aplicada, que enxerga todo o desenvolvimento investigativo como uma construção de conhecimentos continuamente revistas, que não cessa em visitar as suas condições de produção.

Considerando o meu ingresso como doutorando em maio de 2019, mesmo ano em que a linha de pesquisa “Linguística Aplicada” acabou por fundir-se com a também extinta linha “Linguística Textual”, transformando-se na atual linha denominada “Linguística Aplicada e Processos Textual-Enunciativos”⁶⁷ – uma decisão do colegiado do Programa que buscou unir esforços para alcançar uma avaliação, realizada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), condizente com a efetiva produção do PPGLL, cujo atual conceito 3 (três) não o representa; bem como firmar a vitalidade e permanência do Programa –, apenas 4 (quatro) disciplinas⁶⁸ exclusivamente de Linguística Aplicada foram ofertadas aos discentes, das quais três foram cursadas por mim, até meados de 2021⁶⁹. No semestre 2020.1,

⁶⁷ Até meados de 2021, a linha possuía apenas dois docentes permanentes com pesquisas e orientações de trabalhos no campo da Linguística Aplicada: Profa. Dra. Rita de Cássia Souto Maior Siqueira Lima e Prof. Dr. Sérgio Ifa. A linha também contava com a colaboração da Profa. Dra. Lúcia de Fátima Santos, do Prof. Dr. Paulo Rogério Stella e da Profa. Dra. Rita Maria Diniz Zozzoli como professores colaboradores. Felizmente, no primeiro semestre de 2021, a linha contou com o credenciamento da Profa. Dra. Flávia Colen Meniconi. Apesar de sua filiação à Linguística Textual, a professora possui afinidades e experiência com a Linguística Aplicada. Cabe evidenciar que a professora é a única docente de língua espanhola que compõe o quadro de docentes permanentes do PPGLL. Mais tarde, em Reunião Ordinária do Colegiado do PPGLL de 13 de abril de 2022, o Colegiado do Programa debate e aprova por unanimidade a divisão da então linha “Linguística Aplicada e Processos Textual-Enunciativos” em duas novas linhas: “Linguística Aplicada” e “Estudos Textuais e Enunciativos: oralidade, leitura e escritura”.

⁶⁸ Disciplinas de LA ofertadas em 2019.1: PGLL020 – *Estudos em Linguística Aplicada*, ministrada pela Profa. Dra. Rita de Cássia Souto Maior / PGLL021 – *Tópicos em Linguística Aplicada 1*, ministrada pelo Prof. Dr. Sérgio Ifa. As duas disciplinas foram ofertadas nos mesmos dia e horário, levando-me a optar por cursar uma delas, a segunda. Disciplinas de LA ofertadas em 2019.2: PGLL009 – *Seminário em Linguística Aplicada*, ministrada pela Profa. Dra. Rita Zozzoli / PGLL022 – *Tópicos em Linguística Aplicada 2*, ministrada pelo Prof. Dr. Sérgio Ifa. Cursei ambas.

⁶⁹ Este recorte temporal até o primeiro semestre de 2021 se justifica pelo período que cumpri todos os créditos em disciplinas, dedicando-me, a partir de então, à escrita da tese exclusivamente.

1 (uma) disciplina⁷⁰ foi ofertada, contudo foi interrompida pelo distanciamento social antes mesmo de iniciar as primeiras aulas.

Para cumprir com o total de créditos exigidos pelo Programa, além de integralizar duas atividades previstas na Portaria 01⁷¹, de 14 de setembro de 2020, cursei 2 (duas)⁷² disciplinas no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFAL), que me permitiram concluir os créditos que me faltavam e, principalmente, expandir os meus horizontes político-teórico-analítico-metodológicos. Antes dessas possibilidades, o previsível acúmulo de atividades que eventualmente seriam cumpridas nos anos finais do doutoramento (pós-pandemia, esperava-se) e a pressão por cumprir as exigências do Programa, entre elas a produção científica, sem a oferta de disciplinas – reitero, avolumavam o sentimento de impotência e fragilizavam ainda mais a minha saúde mental, principalmente a minha ansiedade. Para ressignificar essa situação, num cenário pandêmico, foram reunidos forças e esforços que pareciam impraticáveis.

Após essa breve, porém importante contextualização sobre um dos nós condicionantes no processo de doutoramento – mas não determinantes – para o aprofundamento político, teórico, analítico e metodológico no Programa, procedo à exposição, narração e entrelaçamento dos fios metodológicos que foram enredados para o desenvolvimento e conclusão desta pesquisa. Na primeira subseção (4.1), contextualizo o ambiente escolar em que fora produzida a pesquisa, da caracterização desse espaço à estrutura das aulas; posteriormente (em 4.2), narro como se deu a construção do livro digital *Mi mensaje a Taynara*, principal fruto das ações pedagógicas desenvolvidas durante a investigação. Na sequência (na subseção 4.3), apresento os sujeitos participantes da pesquisa, os quais denomino de protagonistas e co-protagonistas. Depois (em 4.4), detalho os instrumentos de pesquisa e a sua contribuição para o registro e a construção de sentidos. Por último, na subseção 4.5, discuto a proposta metodológica falsbordiana que inspirou e conduziu esta pesquisa, a *Investigación-acción participativa* – IAP, em que detalho as suas bases, princípios e guias gerais, situados no contexto da pesquisa em tela.

⁷⁰ Disciplina de LA ofertada em 2020.1: PGLL022 – *Tópicos em Linguística Aplicada 2*, que seria ministrada pela Profa. Dra. Rita de Cássia Souto Maior. As ofertas acadêmicas constam no site oficial do PPGL/UFAL.

⁷¹ A Portaria institui a possibilidade de integralização de atividades diversas (publicação de artigos em periódicos e capítulos de livros, elaboração de estudos dirigidos e apresentação de trabalhos em eventos) para a contabilização de créditos até o retorno regular de aulas presenciais no PPGL/UFAL.

⁷² EDU131 – *Educação e Cultura*, ministrada pelo Prof. Dr. Walter Matias (2020.1) e EDU311 – *Epistemologias Decoloniais: Identidades, Saberes e Currículos*, ministrada pela Profa. Dra. Lenira Haddad.

4.1 O contexto de estudo: *uma sala de aula de espanhol durante a pandemia da Covid-19*⁷³

A pesquisa em tela desenvolveu-se na Escola Municipal Dra. Elizabeth Anne Lyra Lopes de Farias⁷⁴, da Rede Pública Municipal de Ensino de Maceió, em Alagoas, localizada no maior bairro periférico da cidade, o Complexo Benedito Bentes. Conforme entendimento institucional da própria Rede, a escola está situada em uma área de difícil acesso. Os dados da pesquisa correspondem às aulas de espanhol como língua adicional remotamente desenvolvidas com as turmas de 6º e 7º anos do ensino fundamental, gerados a partir do dia 20 de maio de 2020, data da primeira interação a distância após a suspensão das aulas presenciais – devido ao distanciamento social proporcionado pela pandemia da Covid-19 – até o dia 16 de dezembro de 2020, data da última interação como os alunos durante o ano letivo de 2020. Contudo, as ressonâncias das aulas desenvolvidas ultrapassaram essa questão temporal. Quero dizer, por se tratar de uma pesquisa qualitativa e interpretativista, a imprevisibilidade dos acontecimentos fatura a compreensão de prazo-limite.

Em Linguística Aplicada, campo de estudos em que esta pesquisa se insere, compreendo que os dados excedentes, isto é, que repercutiram ou foram gerados após a data final e oficial de coleta de dados, não podem ser descartados ou ignorados se colaboram para a compreensão do processo de que são ressonâncias. Bortoni-Ricardo (2008, p. 51) nos indica essa possibilidade quando afirma que “a qualquer momento, se o pesquisador perceber que precisa modificar suas perguntas exploratórias ou obter mais dados em relação a alguma dimensão do problema que está investigando, poderá fazê-lo, se lhe for possível retornar ao campo”. Nesta pesquisa, os dados excedentes aparecem de três formas: no episódio 5.6, quando apresento informações a respeito de Caio, as quais passaram a ser de meu conhecimento no ano seguinte à pesquisa, quando ele se tornou meu aluno no 7º ano, em 2021; no episódio 5.9, quando analiso o desenho de Gleiciane, obra que é a capa da tese e que, conseqüentemente, tornou-se dado desta pesquisa; e no episódio 5.11, no qual analiso um

⁷³ Preliminarmente, parte do texto desta seção foi publicada em: MOREIRA JÚNIOR, R. S. Por uma pedagogia decolonial no ensino de língua espanhola: uma experiência remota durante a pandemia da Covid-19. *Revista Humanidades & Inovação*, v. 8, n. 30, p. 63-81, 2021.

⁷⁴ Optei por apresentar o nome real da Unidade Escolar onde foi realizada a pesquisa por três motivos. O primeiro advém do entendimento de que as informações e narrações apresentadas neste trabalho não trazem nenhum risco à saúde física ou mental dos participantes. Depois, o livro digital *Mi mensaje a Taynara*, um dos produtos das experiências interpretadas nesta tese, no qual contém o nome da Instituição, foi divulgado nas redes sociais e nos principais portais de notícias *on-line* de Maceió, inclusive na página oficial da Secretaria Municipal de Educação (cf. figura 3). Por fim, acredito que nomear a escola faz parte de uma ação política de territorializar práticas e dar visibilidade ao seu local de produção.

e-mail inesperado de um leitor, enviado a mim, a respeito das interpretações preliminares desta tese, publicadas em um periódico acadêmico.

Ressalto que, com o objetivo de garantir a ética em pesquisa, os nomes das/os alunos/as participantes da pesquisa⁷⁵ foram trocados por nomes fictícios. Quando submetida, a pesquisa não foi pensada e projetada para ser executada durante o período pandêmico. Nem sequer imaginei esse cenário. A pandemia se impôs à situação de forma inimaginável. Assim é a vida: com riscos e incertezas. Ela se impõe. Dessa forma, tive que, compulsoriamente, reinventar-me para conjecturar novas ideias a fim de adequá-las para outro contexto *físico* e emocional que precipitou sobre nós, sem qualquer parâmetro ou certeza de êxito.

Como professor e pesquisador deste estudo, sinto-me na necessidade de registrar o que esteve manifestado nos discursos de uma parcela majoritária de professores brasileiros nesse momento histórico que atravessamos: não foi fácil desenvolver aulas remotas, principalmente na escola pública que, abastecida e financiada pelo poder público, dependeu de medidas emergenciais e enérgicas deste, isto é, providências céleres e eficazes, as quais não aconteceram a contento durante a pandemia. As que sucederam foram “falhas e não consegu[iram] dialogar com toda a rede” de ensino, uma vez que “a implantação exitosa do estudo à distância na rede pública de ensino não pass[ou] de ilusão” (D’ÁVILA, 2020, n.p.).

Apesar desse cenário desanimador, a *inventividade* dos professores foi determinante na promoção de uma educação que respondesse às inquietudes e urgências sociais, principalmente na desconstrução dos espaços virtuais de aprendizagem, convertendo-os, ainda que limitadamente, em ambientes escolares para *socialização* e *convivialidade* (NÓVOA, 2020). Nas palavras de Nóvoa (2020, p. 8), “é preciso reconhecer os esforços [de muitos professores] para manter uma ligação com os alunos e com as famílias. Os governos deram respostas frágeis, e as escolas também. As melhores respostas, em todo o mundo, foram dadas por professores”.

Conforme proposto, discutido e acordado pela gestão da escola em que se deu a pesquisa, considerando todos os obstáculos previstos e vivenciados pelos professores em outras experiências escolares em espaços públicos e privados naquele mesmo ano, em 2020, optamos pela plataforma *WhatsApp* para desenvolver as atividades de interação remota com

⁷⁵ Este trabalho atende às exigências do protocolo vigente de ética em pesquisa com seres humanos, de acordo com a resoluções 466/2012 e 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde, e beneficia-se de parecer de aprovação do protocolo de pesquisa pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Alagoas (nº CAAE: 28008919.5.0000.5013), aprovado em 10 de abril de 2020 (cf. Anexo 1).

as/os alunas/os, devido à sua popularidade e facilidade de adesão por parte do alunado, considerando, ainda, os recursos que o aplicativo proporciona (compartilhamento de fotos, vídeos, documentos, endereços eletrônicos, além de outras funcionalidades). Essa escolha considerou, particularmente, as possíveis limitações dos alunos no acesso ao serviço de internet e aos equipamentos tecnológicos (*smartphone*, *tablet* e/ou computador portátil) para acompanhar as interações – o que se confirmou mais adiante –, uma vez que a escola se localiza em uma comunidade periférica e geograficamente bastante afastada de seu próprio centro. Considerando as três turmas de 6º ano e as três turmas de 7º ano da escola, nas quais sou professor efetivo de espanhol, os docentes criaram dois grupos de conversas na referida plataforma em que reuniram as turmas de 6º ano em um grupo e as turmas de 7º ano noutro, perfazendo dois grandes grupos. Estes dois grupos tornaram-se as nossas salas de aula a partir de então.

Ao dar início às aulas remotas, nós, professores, percebemos o quanto os problemas se intensificaram. Primeiramente, não foi possível reunir todas/os as/os alunas/os matriculadas/os nos grupos. A falta de um contato telefônico dos pais, mães e/ou responsáveis e das/os próprias/os alunos/as como também a necessidade de um aparelho de *smartphone* nessas famílias para que as/os estudantes pudessem participar das aulas, tornaram-se linhas abissais. Aquelas famílias que possuíam o equipamento, uma parcela significativa desses aparelhos possuía limitações relativas à capacidade de memória e à conexão à internet. A título de exemplo, arquivos no formato PDF⁷⁶ não abriam em determinados aparelhos. A solução consistia em fazer capturas de telas do arquivo e compartilhar com as/os alunas/os para que tivessem acesso ao documento.

Por esses motivos, não foi possível utilizar outras plataformas para a interação, tampouco utilizar o recurso *Salas* da mencionada plataforma para o contato simultâneo por videochamada. Houve duas tentativas, mas sem sucesso, pois algumas/uns alunas/os nem sequer conseguiam conectar-se. Diante dessas condições, as interações aconteceram, quase que exclusivamente, por meio do intercâmbio de mensagens escritas, mensagens de áudio e compartilhamento de links⁷⁷. Dos 234⁷⁸ alunos matriculados nas turmas de 6º e 7º anos no ano

⁷⁶ *Portable Document Format*. Sigla em inglês que significa Formato Portátil de Documento.

⁷⁷ Frequentemente havia o compartilhamento de atividades preparadas por meio da ferramenta *Formulários Google*.

⁷⁸ Este número refere-se ao total de estudantes oficialmente matriculados/as nas seis turmas supracitadas de 6º e 7º anos, a saber: 6º ano “A”: 41 estudantes | 6º ano “B”: 42 estudantes | 6º ano “C”: 42 estudantes | 7º ano “A”: 36 estudantes | 7º ano “B”: 36 estudantes | 7º ano “C”: 37 estudantes.

letivo de 2020, apenas uma média de 135⁷⁹ alunos pôde integrar aos grupos, um reflexo do caráter segregador da pandemia, em que as “injustiças e desigualdades ficaram ainda mais aparentes neste período”, considerando que “na classe A o acesso à internet chega a 92%, nas classes D e E cai para 48%” (D’ÁVILA, 2020, n.p.).

Nessa conjuntura, as aulas de língua espanhola aconteceram uma vez por semana, às quartas-feiras, em cada grupo de *WhatsApp*, com carga horária de 1h30min (uma hora e trinta minutos) de interação com as/os estudantes, no turno vespertino⁸⁰, por meio de discussão de temas que contemplaram os problemas e situações sociais cotidianos muito sensíveis à época, o que denomino de *aulas temáticas*, que se entreteciam às demandas e interesses explicitados ou provocados pelas/os alunas/os durante as interações. Os mesmos planos de aula foram desenvolvidos com ambos os grupos, isto é, com os grupos do 6º e do 7º anos, conforme o entendimento de que, embora as discussões fossem similares, elas repercutiriam de forma diferente em cada grupo e dariam visibilidade a questões particulares de cada turma para o desenvolvimento de sensibilidades diversas e que poderiam chegar a um diálogo maior entre os próprios grupos.

Frequentemente, os encontros consistiam em três etapas. Inicialmente, recuperávamos o que havíamos discutido no encontro anterior, seja por meio de perguntas provocadoras a respeito do que aprenderam, seja por um *feedback* do que acharam da interação. Depois, eu iniciava a discussão do tema por meio do compartilhamento de algum texto – uma reportagem em vídeo, uma charge, a capa de um livro infantil, um cartaz... –, acompanhado de perguntas provocadoras que os incitasse a expressar o que sentiam ou imaginaram ao ler, ver, escutar o referido texto. Por fim, no final de cada encontro, comumente era proposta uma atividade por meio dos *Formulários Google*, nos quais constavam todas as orientações para a sua realização. A depender da atividade, ela se encontrava à disposição no próprio formulário para ser respondida. Caso contrário, no formulário apenas constavam as orientações para serem lidas e executadas. Os estudantes tinham o prazo de uma semana para realizar a tarefa. O objetivo do formulário era dispor aos alunos um recurso prático e rápido de acesso à proposta da atividade a qualquer hora e momento que desejassem, com apenas um clique no endereço eletrônico do formulário disponível.

⁷⁹ A inexactidão no número decorre da rotineira entrada e saída dos alunos nos grupos de conversas do *WhatsApp*, além de, neste número, estar incluída a equipe escolar (direção, coordenação e docentes) e, ocasionalmente, algum dos responsáveis pelos alunos.

⁸⁰ Com o grupo dos 6º anos, a interação ocorria das 15h às 16h30min; com o grupo dos 7º anos, das 13h às 14h30min.

O tema que transitou por todos os encontros e que deu início às aulas remotas nesse período de pandemia foi o racismo. A escolha – ou mais bem a visibilidade a esse tema – deu-se, primeiramente, pelas recorrentes práticas de racismo percebidas por mim nas relações escolares entre os próprios alunos antes mesmo do distanciamento social, uma inquietação que estimulava a desconstrução dos meus planejamentos escolares. Além disso, paralelamente, a escola propôs naquele ano, em 2020, o desenvolvimento de um projeto unificado de leitura que considerou a Década Internacional de Afrodescendentes (2015–2024)⁸¹. Também foi considerado o racismo por eu reconhecer a raça como poderoso instrumento moderno de classificação social, categoria-chave dos estudos decoloniais. Por fim, mas não menos importante, os acontecimentos locais e globais, que deram visibilidade e repercussão aos atos racistas, foram essenciais para a construção das propostas didáticas. Entre eles, entraram em pauta o caso do estadunidense George Floyd; os casos de Ágata e João Pedro, crianças mortas em operações policiais em favelas brasileiras no Rio de Janeiro, e o caso da professora alagoana Taynara Silva, que será pormenorizado mais adiante, na seção 4.2.

As interações remotas aconteciam em língua portuguesa, pois, naquele momento, entendi que a imposição da língua espanhola ou a sua exigência poderia afastar ou inibir a participação das/os alunas/os, considerando a sua mochila linguística⁸², com escassos recursos. Quando oportuno e espontaneamente, introduzíamos o espanhol, dando lugar a uma prática translíngua⁸³. Contudo, os textos motivadores para as discussões e reflexões eram, em geral, propostos em língua espanhola. Além disso, as atividades, sempre assessoradas, incentivavam a produção de textos, frequentemente multimodais (nuvens de palavras, relato de vida, mensagens de conscientização, mensagens de desejos) em língua espanhola. Para a compreensão do espaço e as condições das aulas implementadas, devem ser consideradas duas questões pertinentes no que se referem ao arcabouço linguístico-discursivo dos participantes desta pesquisa.

A primeira é que a escola em jogo oferta o ensino de língua espanhola a partir do 6º ano do ensino fundamental. Ou seja, as/os alunas/os do 6º ano tiveram naquele ano o seu primeiro contato formal com o espanhol. Já as/os jovens do 7º ano haviam sido alunas/os deste professor-pesquisador no ano anterior, em 2019. Antes do início do distanciamento

⁸¹ Proclamada como tema pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), que tem como lema: reconhecimento, justiça e desenvolvimento.

⁸² Por meio desse termo, faço referência aos conhecimentos linguístico-discursivos de espanhol como língua adicional dos alunos, sejam esses conhecimentos prévios ou aprendidos no ambiente escolar.

⁸³ Esse conceito foi desenvolvido na seção 2 deste trabalho.

social, houve o contato presencial com essas/es estudantes, do 6º e 7º anos, durante 4 semanas, com início em fevereiro de 2020. Nesse período, foi bastante discutida a ideia de empatia, palavra até então desconhecida pelas/os estudantes. A necessidade de trabalhar esse conceito adveio de questões suscitadas na introdução da tese: o cuidado com o outro, com o espaço público e, principalmente, o respeito às diferenças. A segunda questão foi o desconhecimento da existência de alunos semialfabetizados⁸⁴ em algumas turmas, como foi o caso de Caio (cf. episódio 5.6), um dos protagonistas da pesquisa, o que dificultou a identificação, a comunicação com esses alunos e, posteriormente, a aproximação deles à língua espanhola, uma vez que a interação com as/os alunas/os na plataforma supracitada se deu predominantemente por mensagens de texto. A existência desse perfil de alunas/os não é incomum nas salas de aula das escolas públicas e faz parte da realidade de vários grupos, principalmente das turmas do 6º ano, que recebem as/os estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental. Com a precariedade do ensino remoto durante a pandemia, penso que essa situação se robusteceu.

Ciente desse contexto, perguntei-me insistentemente como professor: Como posso tentar desenvolver aulas de língua espanhola a essas crianças, em uma perspectiva deconstrutiva, nessas condições? Pensei nos vários alunos que não estavam conseguindo acompanhar as interações remotas, naqueles que não estavam nos grupos de conversas como também naqueles que estavam nos grupos, mas que, por questões adversas, não conseguiam interagir. Problemas estes que excediam as possibilidades do meu trabalho docente. O sentimento que emanava era o de que havia “um punhado deles ficando no caminho” (D’ÁVILA, 2020, n.p.). Ainda assim, dei lugar à esperança freireana: Como posso contribuir com aqueles que consigo alcançar? Afinal, “num momento dramático da nossa história colectiva, seria inaceitável que a escola pública fechasse as portas e não quisesse saber dos seus alunos” (NÓVOA, 2020, p. 8)⁸⁵. No quadro a seguir, identifico os temas das aulas realizadas em ambas as turmas no período de pesquisa.

⁸⁴ Com isso, faço referência aos alunos que, de forma insatisfatória, têm acesso ao código linguístico em língua portuguesa e arriscam, com muita dificuldade e em desacordo com sua idade, ler e escrever na língua materna.

⁸⁵ Sinalizo, em contrapartida, que estou convencido de que o incentivo ao retorno às aulas antes do fim da pandemia, seja de forma remota ou presencial, por parte das gestões públicas e, principalmente, privadas, esteve ideologicamente pautado na visão neoliberal que estimula o trabalho, a produção e o consumo ininterruptos, processados como um produto fabril para a acumulação de vantagens financeiras e subjetividades obedientes a e reprodutoras desse sistema. Como também é alimentado por discursos que, levemente, sustentaram e disseminaram a ideia de que os professores não trabalharam e/ou não queriam retornar às suas atividades durante a pandemia.

Quadro 2 – A organização das aulas remotas nas turmas de 6º e 7º anos

SEMANA DE TRABALHO	DATA DA INTERAÇÃO REMOTA	TEMA ABORDADO
Semana 1	20 de maio de 2020	<i>Racismo: Las apariencias engañan</i>
Semana 2	27 de maio de 2020	<i>Racismo: Las apariencias engañan</i>
Semana 3	2 de junho de 2020	<i>Racismo: Las apariencias engañan El caso de George Floyd</i>
Semana 4	10 de junho de 2020	<i>Racismo en Alagoas: El caso de la profesora Taynara Silva</i>
Semana 5	17 de junho de 2020	<i>Las fiestas juninas</i>
Semana 6	24 de junho de 2020	Feriado de São João – Não houve atividades de interação
Semana 7	1º de julho de 2020	<i>Las fiestas juninas</i>
Semana 8	8 de julho de 2020	<i>Los niños muertos en operaciones policiales en Brasil</i>
Semana 9	15 de julho de 2020	<i>Un mensaje de gratitud a las personas que nos están cuidando en esta pandemia</i>
Semana 10	22 de julho de 2020	Autoavaliação dos momentos de interação a distância nas aulas de espanhol
-	29 de julho de 2020	Recesso Escolar – Não houve atividades de interação
Semana 11	5 de agosto de 2020	<i>Los papás y las diferentes familias</i>
Semana 12	12 de agosto de 2020	O momento de interação se deu no dia anterior (11 de agosto), Dia do Estudante, no qual realizamos uma Gincana <i>On-line</i> , em videoconferência, com a equipe da escola (gestores, docentes e alunas/os). Ademais, neste dia, das 14 às 16h, participei de uma reunião promovida pela Secretaria Municipal de Educação (Semed) a respeito de um possível protocolo para o retorno às aulas, um momento de escuta dos professores. Devido a esses eventos, não houve atividades neste dia.
Semana 13	19 de agosto de 2020	<i>La protección de la privacidad de los niños</i>
Semana 14	26 de agosto de 2020	<i>Racismo: El caso del repartidor en un condominio de lujo</i>
Semana 15	2 de setembro de 2020	<i>El discurso de la Miss Brasil 2020</i>
Semana 16	9 de setembro de 2020	<i>La prevención al suicidio</i>
Semana 17	16 de setembro de 2020	Feriado de Emancipação Política de Alagoas – Não houve atividades de interação
Semana 18	23 de setembro de 2020	<i>Racismo en Alagoas: El caso del joven Pablo Garcia</i>
Semana 19	30 de setembro de 2020	<i>Cosas sobre mí</i>
Semana 20	07 de outubro de 2020	<i>La leyenda de la llorona</i>
Semana 21	14 de outubro de 2020	<i>Los derechos de los niños</i>
Semana 22	21 de outubro de 2020	<i>Los vegetales: las frutas y verduras</i>
Semana 23	28 de outubro de 2020	<i>¿Las razas humanas existen?</i>
Semana 24	4 de novembro de 2020	<i>El día de muertos</i>
Semana 25	11 de novembro de 2020	<i>Las elecciones</i>
Semana 26	18 de novembro de 2020	<i>El prejuicio racial: 20 de noviembre, el Día de la Consciencia Negra</i>
Semana 27	25 de novembro de 2020	<i>Esperanzas para 2021</i>
Semana 28	2 de dezembro de 2020	<i>Proyecto: Mis deseos para el 2021</i>
Semana 29	9 de dezembro de 2020	
Semana 30	16 de dezembro de 2020	

Fonte: Acervo do autor – Dados da pesquisa

Por uma opção metodológica, tendo em vista os vastos dados gerados e os objetivos traçados nesta pesquisa, explicitados na introdução desta tese (cf. Quadro 1), foi necessário fazer um recorte das aulas/atividades desenvolvidas durante a pesquisa para dedicá-lo à análise e interpretação. Contudo, esse recorte foi lido e compreendido na trama processual em

que foram gerados. O recorte não pressupõe o descarte do que lhe é remanescente. Trata-se de uma seleção. O critério usado para esse recorte foi a relação direta das discussões e reflexões promovidas nas aulas temáticas com o racismo, lançando luz sobre duas questões específicas: as repercussões dessas discussões nas sensibilidades de mundo das/os participantes da pesquisa como também traços e/ou as marcas de desprendimentos pedagógico-vivenciais⁸⁶ nesse processo. Concomitantemente, pude chegar a uma avaliação desse processo, a qual compõe os objetivos específicos desta pesquisa.

Para compreendermos melhor o desenvolvimento das aulas em recorte, procedo, no quadro abaixo, à explanação desses encontros. O objetivo do quadro é situar o leitor, no tempo-espaço dessa experiência, de onde provieram as interações e produções contempladas na análise.

Quadro 3 – O recorte de aulas para análise

SEMANAS DE TRABALHO	OBJETIVOS	PROPOSTAS DISCURSIVO-TEXTUAIS
Semana 1 – 20/05/20 Semana 2 – 27/05/20 Semana 3 – 02/06/20	Abordar as diferentes constituições étnico-raciais, especialmente a negra, e os prejuízos sociais relacionados à construção de estereótipos, por meio a) da percepção física de pessoas e associação delas a uma profissão ou modo de vida (cf. Anexo 2, p. 202) e b) da leitura processual ⁸⁷ de uma história, a partir de um vídeo viral titulado <i>No me sentaré al lado de un negro</i> ⁸⁸ , que fora adaptado por mim, professor, em histórias em quadrinhos, assemelhando-se a uma fotonovela (cf. Apêndice 3, p. 189).	Registro da compreensão da leitura realizada por meio de um questionário. Criação de uma nuvem de palavras a partir do vocabulário que aprenderam em espanhol a respeito do tema.
Semana 4 – 10/06/20	Conhecer e refletir sobre o episódio racista pelo qual a professora alagoana Taynara Silva foi vítima na escola enquanto trabalhava, em Maceió.	Produção de uma mensagem de solidariedade à professora Taynara Silva.
Semana 8 – 10/06/20	Refletir sobre a suscetibilidade de pessoas negras, especialmente crianças, a abordagens policiais violentas e letais, por meio a) do conhecimento dos casos das crianças fluminenses Ágata e João Pedro e b) da leitura do texto em quadrinhos <i>La Conversación</i> ⁸⁹ , de Devin C. Hughes.	Registro da compreensão da leitura realizada por meio de um questionário e a partilha de experiências dos alunos com a polícia.
Semana 10 – 22/07/20	Avaliar as aulas e autoavaliar-se. Cinco questões	Avaliação das aulas de

⁸⁶ Refiro-me a desprendimentos (enfraquecimentos e/ou rupturas dos padrões moderno-coloniais) na prática escolar, isto é, nas minhas propostas e ações como professor e, conseqüentemente, como as/os alunas/os percebem esse espaço “desprendido”, como também me refiro a desprendimentos nas práticas de vida, isto é, no trato com o outro, na mudança de pensamento/perspectiva e na abertura a compartilhar vivências com o outro.

⁸⁷ Com leitura processual, quero expressar que a história foi dividida em partes sequenciadas, porém os alunos não tinham acesso a ela na íntegra. Aos poucos, eles avançavam na história. O objetivo foi gerar neles a expectativa sobre o que viria a seguir e trabalhar aspectos linguísticos e contextuais do texto. Neste caso, a história foi dividida em 5 partes.

⁸⁸ Título do vídeo: *Una señora dijo: “No Me Sentaré Al Lado De Un Negro” Unos Segundos Después Recibió Lo Que Se Merecía*. Disponível em: <https://youtu.be/B4ZvqxiJGYA>. Acesso em: 27 ago. 2021.

⁸⁹ O texto *La Conversación* está disponível em: <http://www.upsocl.com/comunidad/un-revelador-comic-muestra-lo-terrible-del-racismo-y-la-discriminacion-un-nino-perdio-a-sus-heroes/>. Acesso em: 27 ago. 2021.

	estiveram sob foco na atividade proposta: a) conhecer com mais precisão as circunstâncias em que as/os alunas/os estavam participando das aulas; b) acompanhar as percepções das/os alunas/os acerca das aulas de espanhol ministradas; c) filtrar os temas de interesses e ideias das/os alunas/os para as aulas seguintes; d) avaliar as atividades propostas e e) conhecer como as/os alunas/os compreendem o seu desempenho/participação nas aulas remotas.	espanhol e autoavaliação.
Semana 14 – 26/08/20	Refletir sobre as consequências das práticas racistas na vida de um/a negro/a, por meio a) do conhecimento de mais um caso de racismo, viralizado nas redes sociais no início do mês de agosto de 2020, em que a vítima foi um entregador de aplicativo, em um condomínio de luxo. Perpassamos também pela proliferação de discursos gordofóbicos contra o homem racista gordo. E foi proposta a leitura processual do poema <i>Me gritaron negra</i> , da peruana Victoria Santa Cruz. Antes dessa leitura, foi solicitada a visualização do vídeo ⁹⁰ .	Registro da compreensão da leitura realizada por meio de um questionário, no qual também foram exploradas as vivências dos alunos sobre o tema.
Semana 18 – 23/09/20	Abordar o caso de racismo ocorrido em Maceió, em um supermercado localizado na Ponta Verde, bairro nobre da cidade. A vítima foi Pablo Garcia, um jovem negro e periférico, acusado de ter furtado a própria bicicleta ⁹¹ .	Produção de um vídeo com uma mensagem de combate ao racismo, inspirado nos vídeos virais das redes sociais <i>TikTok</i> e <i>Instagram</i> .
Semana 26 – 18/11/20	Refletir sobre as implicações das concepções binaristas de belo/feio, bom/ruim, seguro/perigoso a partir da constituição étnico-racial, particularmente a negra, por meio da visualização do vídeo <i>O impacto do racismo nas crianças</i> ⁹² , um teste social que trata do preconceito racial em crianças.	Produção de uma mensagem de conscientização contra o racismo, de forma a demonstrar a importância do respeito e da empatia no combate aos danos causados pelo preconceito.
Semana 27 – 25/11/20 Semana 28 – 02/12/20 Semana 29 – 09/12/20 Semana 30 – 16/12/20	Expressar as energias e os desejos para 2021, de modo a reverberar o impacto dos temas discutidos nas sensibilidades das/os alunas/os. Para isso, propus a visualização do vídeo <i>Color Esperanza 2020</i> ⁹³ , regravação da música do argentino Diego Torres, cuja produção teve o objetivo de arrecadar fundos para limitar a transmissão do vírus e o impacto da Covid-19 na saúde das pessoas das Américas.	Criação de uma mensagem de desejos para 2021, de modo a completar a ideia: <i>Yo quiero un 2021 lleno de...</i>

Fonte: Acervo do autor – Dados da pesquisa

A seleção apresentada acima permitiu-me compreender melhor os significados construídos durante todo o curso e interpretados para a construção desta pesquisa, principalmente no que se refere às sensibilidades das/os participantes sobre o tema condutor dos encontros: o racismo. Nesse recorte, houve um momento muito sensível a esta pesquisa, o

⁹⁰ O vídeo titulado *Gritaram-me negra* encontra-se disponível em: <https://youtu.be/RIjSb7AyPc0>. Acesso em: 27 ago. 2021. O áudio do vídeo está em espanhol, porém com legendas em português.

⁹¹ Para conhecimento, a notícia está disponível em: <https://g1.globo.com/al/alagoas/noticia/2020/09/17/jovem-negro-denuncia-segurancas-de-supermercado-na-ponta-verde-em-maceio-por-injuria-racial.ghtml>. Acesso em 18 set. 2021.

⁹² Disponível em: <https://youtu.be/KLg1KS8jNxA>. Acesso em 18 set. 2021.

⁹³ Disponível em: <https://youtu.be/vlBidpc0-Hg>. Acesso em 18 set. 2021.

qual concentrou todos os esforços por uma pedagogia decolonial, por sua proposta antirracista, pelas articulações construídas e pelas respostas sensíveis⁹⁴ que desse momento germinaram em um projeto maior: a construção de um livro digital de mensagens. Refiro-me particularmente à *Semana 4*, quando conhecemos a história de racismo vivenciada pela professora alagoana Taynara Silva.

4.2 Da história de Taynara Silva à construção de um livro digital de mensagens

Para fomentar a discussão sobre o racismo, mote para as aulas temáticas, nos dois primeiros encontros, conjuntamente com as/os alunas/os, trabalhei com a análise de imagens de pessoas de diversas constituições étnico-raciais e, conseqüentemente, de diversas culturas, para a discussão sobre os prejuízos dos estereótipos na classificação dos sujeitos e na imaginação das/os alunas/os a respeito da atividade profissional e/ou não profissional que as pessoas das imagens possivelmente desempenham, por meio da leitura de cartazes colhidos da página *on-line* da ONU⁹⁵ (cf. Anexo 2). Após o trabalho com o vocabulário em língua espanhola disposto nas imagens, propus a pergunta *¿Qué ves?*⁹⁶ e problematizei as respostas das/os alunas/os, ao questionar as escolhas que faziam e as justificativas que apresentavam.

No nosso terceiro encontro remoto, veio à discussão o caso do estadunidense George Floyd, que foi vítima fatal do racismo em seu país, com repercussão internacional. No entanto, notei que esse e outros acontecimentos, a que eu estava dando notoriedade para problematizar as práticas racistas, sempre se situavam em espaços geográficos afastados da realidade daquelas crianças, o que poderia contribuir com a ideia de que o racismo se encontra distante ou, pior, que não está presente no cotidiano desses jovens. Coagido por esse sentimento, busquei por histórias de racismo que tivessem sucedido em Alagoas, nosso estado. Foi quando lembrei o caso de Taynara Silva.

Taynara Silva é uma mulher preta, alagoana, militante antirracista e professora da área de Língua Portuguesa no ensino médio que, até o início de 2020, atuava em uma escola privada na cidade de Maceió. Em 4 de fevereiro desse ano, ela foi cruelmente vítima de um ato racista praticado pela diretora da instituição em que trabalhava. Em relato a um portal de

⁹⁴ Refiro-me a respostas que evidentemente passam pela sensibilidade das emoções, pelo sentipensamento.

⁹⁵ Os cartazes estão disponíveis em: <https://www.un.org/es/letsfightracism/index.shtml>. Acesso em 18 set. 2021. A faixa inferior com a mensagem *Las apariencias engañan* foi retirada das imagens antes de socializá-las com as/os alunas/os para não conduzir as sensibilidades delas/es.

⁹⁶ *O que você vê?*, traduzido ao português.

notícias, Taynara afirmou que, enquanto dava aulas, a diretora, exaltada, “falou que quem fosse à cidade [de] Ouro Branco⁹⁷ [que] trouxesse um chicote de couro para me dar umas chicotadas e lembrar da época [de] que tanto falo [a escravidão] e [da qual] temo” (G1 AL, 2020)⁹⁸, disse a professora. Taynara relatou, ainda, que essa histeria e agressão verbal da proprietária da instituição foram motivadas pela acusação de ser ela, a professora, a responsável por um incidente que envolveu o filho da diretora. Segundo o relato da professora ao portal de notícias, o filho da diretora supostamente estava dirigindo um automóvel enquanto discutia por telefone com Taynara, provocando um acidente de trânsito.

Após estudar o ocorrido, preparei uma aula na qual conhecemos o caso da professora, por meio do compartilhamento de uma reportagem em vídeo concedida por Taynara a uma emissora de televisão local e por meio de notícias e reportagens a respeito, estas para aqueles alunos que não conseguiram visualizar o vídeo. Os alunos ficaram muito sensibilizados com a situação e curiosos com o desfecho do acontecimento⁹⁹. A notoriedade da história de alguém da mesma localidade dos sujeitos/alunos envolvidos repercutiu na compreensão e reconhecimento do racismo como um problema local e presente no convívio social deles, no engajamento desses jovens em conhecer a narrativa de alguém próximo e na ação a favor da transformação, em forma de solidariedade, no desenvolvimento da empatia.

Como proposta de atividade, sugeri às turmas a produção de uma mensagem para ser destinada à Taynara, uma atitude que visou “tornar conhecido o sofrimento sem mediações, transformando-o em uma razão para partilhar a luta ou, em alternativa, para angariar solidariedade ativa com ela” (SANTOS, 2019, p. 141). Inicialmente, eu não pensei em levar as mensagens ao conhecimento da professora. Passou-me rapidamente a ideia, mas não me detive a ela com medo de não conseguir fazê-las chegar à professora, algo que via como uma possibilidade muito distante, e o medo de decepcionar os alunos. Pela repercussão do caso de Taynara, imaginei que, possivelmente, a minha tentativa de comunicação não a alcançasse. E eu não queria correr riscos. Porém, de forma imediata, as/os alunas/os entenderam a proposta de atividade para além do meu objetivo inicial. Eles queriam escrever à Taynara, queriam que

⁹⁷ Localizada no Sertão de Alagoas.

⁹⁸ G1 AL. Professora denuncia ato racista de diretora de colégio particular de Maceió. *G1 Alagoas*, Maceió, 05 fev. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/al/alagoas/noticia/2020/02/05/professora-denuncia-ato-racista-de-coordenadora-de-colegio-particular-de-maceio.ghtml>. Acesso em: 28 out. 2020.

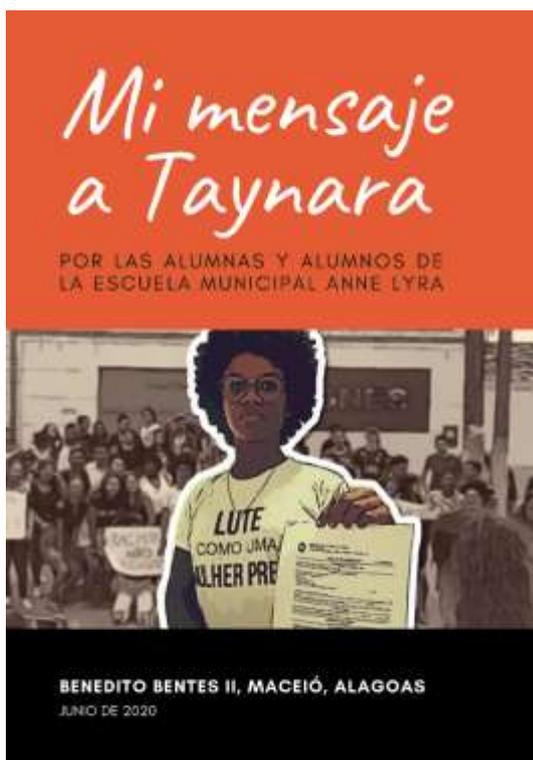
⁹⁹ Após a denúncia feita à polícia, o caso de Taynara seguiu na justiça. No mês seguinte ao caso, em março de 2020, Taynara foi homenageada com a comenda Zumbi dos Palmares pela Câmara Municipal de Maceió, destinada a personalidades que se destacam pelo fim da discriminação cultural, racial e de cor sofrida pelos negros. Para conhecimento, a reportagem está disponível em: <https://g1.globo.com/al/alagoas/noticia/2020/03/13/quero-que-maes-de-jovens-negros-parem-de-enterra-los-e-passem-a-ve-los-formados-diz-professora-que-denunciou-racismo-em-maceio-al.ghtml>. Acesso em: 18 set. 2020.

suas mensagens fossem lidas por ela. Naquele momento, vi com mais lucidez a formação do nó escola e vida, desenhado como um laço. Impulsionado pelo desejo das/os alunas/os, joguei-me ao risco, à incerteza que me afligia. Para nossa alegria, Taynara respondeu ao meu contato, ficou muito feliz com a ideia das mensagens e disse que as receberia com muito carinho (cf. Anexo 3).

Os grupos abraçaram com muito entusiasmo a proposta de tarefa, que acabou transformando-se em um projeto maior, cuja ideia foi compartilhada em reunião com a gestão escolar e com o corpo docente da escola, acolhida por todas/os as/os professoras/es. Infelizmente, devido à impossibilidade do retorno às atividades presenciais, não foi possível concretizar o projeto (cf. Apêndice 1). Tivemos que adequá-lo às condições alcançáveis. O projeto, que visou, em um momento pós-pandemia, uma culminância com a visita da professora Taynara à escola – ideia proposta pelas/os próprias/os alunas/os (cf. a mensagem de Kamili no Anexo 6) e por Taynara quando contatada por mim – para o compartilhamento de experiências mútuas (da convidada e das/os alunas/os), foi construído e idealizado conjuntamente e chamou-se *Mi mensaje a Taynara*. Por meio desse projeto, determinamos – as/os alunas/os e eu – a criação de um livro digital de mensagens produzidas por essas/es alunas/os, o qual foi regalado à professora.

Para a participação na atividade proposta, as/os alunas/os deveriam produzir uma mensagem de solidariedade à professora Taynara. Poderia ser um desenho, um relato, uma carta, uma mensagem motivacional, um *rap*, um poema. Foi gerada essa abertura às/aos alunas/os para que escolhessem o gênero discursivo e a linguagem (oral, escrita ou mista) nos quais se sentissem mais à vontade para expressar-se à Taynara. Houve, no entanto, duas recomendações sugeridas a elas/es: 1) as mensagens deveriam ser destinadas à professora Taynara de modo a expressar a ela como se sentiram ao conhecer a prática de racismo que ela sofreu e 2) a língua espanhola deveria contribuir de alguma forma na composição dessa mensagem, a partir do que havíamos aprendido desde o primeiro encontro remoto, podendo a língua em estudo estar presente por meio da presença de algumas palavras ou enunciados translíngues ou monolíngues. Por meio de mensagens privadas, no *WhatsApp*, as/os alunas/os me enviavam as suas dúvidas e necessidades de auxílio a respeito da mensagem que desejavam construir. Quando pronta, voltavam a me enviar uma foto dos seus textos pela mesma plataforma. Eu, professor, fiquei responsável por reunir as mensagens e organizá-las em forma de livro digital, que resultou nesta capa:

Figura 2 – Capa do livro *Mi mensaje a Taynara*



Fonte: Acervo do autor – Dados da pesquisa

O livro digital¹⁰⁰ possui 39 (trinta e nove) páginas, da primeira à última página do documento, com a participação de 20 (vinte) estudantes do grande grupo do 6º ano e 10 (dez) estudantes do grande grupo do 7º ano. Esses/as estudantes protagonizaram um significativo papel de autoras e autores de uma antologia de resistência, solidariedade, empatia, consciência e humanismo contra o racismo, com doces, espontâneas, potentes e insurgentes palavras e imagens construídas por esses/as jovens. Algumas das mensagens que compuseram o livro, além das que foram analisadas, estão no Anexo 6¹⁰¹ desta tese.

A organização do livro poderia ter sido diferente. Talvez, por um ranço colonial de que tudo tem de estar sob controle ou gerência do professor e por minha ânsia de que tudo desse certo, toda a estruturação do livro ficou centrada exclusivamente em mim. A imagem de Taynara, presente na capa, foi encontrada por mim na internet e devidamente referenciada no documento. Hoje, seguramente, eu faria diferente, consultaria mais as/os alunas/os e deixaria a arte a cargo da imaginação e criatividade delas/es. Penso que convidaria Gleiciane, aluna que é muito habilidosa em desenhos, como se constata na ilustração que orna a capa da tese,

¹⁰⁰ O livro digital *Mi mensaje a Taynara* está disponível, na íntegra, neste endereço eletrônico: <https://rusanil.wixsite.com/professor/escola-annelyra>

¹⁰¹ As produções selecionadas são de alunas e alunos que participaram como protagonistas desta pesquisa.

para desenhar a capa do livro. Quanto à ordem dos textos, eles seguiram dois critérios: a ordem alfabética dos nomes das/os autoras/es e a sequência das turmas. À frente, estão os textos das/os alunas/os do 6º ano, a seguir os textos das/os alunas/os do 7º ano.

Após mais de um ano, entre julho e setembro de 2021, esse projeto repercutiu na Secretaria Municipal de Educação de Maceió – Semed, quando, em momento de visita ao órgão para resolver problemas de interesse próprio, compartilhei a experiência que desenvolvi no ano anterior, em 2020, com as gerentes de diversos setores da Semed, que celebraram muito a ideia. O meu objetivo em partilhar a experiência partia do meu interesse em angariar esforços para a publicação impressa do livro com o auxílio da prefeitura da cidade. A ideia foi acolhida e esperançada por todos que se dispuseram a ouvir os meus relatos daquela vivência. Mais tarde, esse projeto virou notícia na página oficial da Secretaria de Educação do município e em vários portais locais de notícias¹⁰².

Figura 3 – Matéria sobre o livro *Mi mensaje a Taynara* na página oficial da Secretaria Municipal de Educação de Maceió – Semed



Fonte: Semed/Maceió¹⁰³

¹⁰² Entre eles, o GazetaWeb (<https://www.gazetaweb.com/noticias/maceio/alunos-da-rede-municipal-produzem-e-book-em-espanhol-com-mensagens-contra-racismo/>), o Cada Minuto (<https://www.cadaminuto.com.br/noticia/2021/09/16/alunos-da-rede-municipal-produzem-e-book-em-espanhol-com-mensagens-contra-racismo>) e o Tribuna Hoje (<https://tribunahoje.com/noticias/tecnologia/2021/09/16/alunos-da-rede-municipal-produzem-e-book-em-espanhol-com-mensagens-contra-racismo/>).

¹⁰³ Disponível em: <http://www.maceio.al.gov.br/alunos-da-rede-municipal-produzem-e-book-em-espanhol-com-mensagens-contra-racismo/>. Acesso em 18 set. 2021.

Para mim, a emissão de versões impressas do livro representaria a concretização, a visibilização e perpetuação de um trabalho germinado e florescido nos recônditos da cidade. De onde não se esperam flores, queríamos meus/minhas alunos/as e eu levar livros. Representa ainda mais. Representa o firmamento público dessas alunas e desses alunos como protagonistas de suas histórias e produtores de conhecimentos, como exemplos e inspiração para outras práticas. Eternizar esse momento com exemplares físicos na escola seria uma forma de guardar memórias de agentes transformadores. Contudo, infelizmente, esse passo não pôde ser dado, por falta de assistência da Secretaria para isso, apesar dos insistentes contatos.

O desenvolvimento de toda esta experiência de ensino-aprendizagem de espanhol – e desta pesquisa – concentrou-se na discussão do tema racismo e no processo de produção do livro de mensagens à Taynara, atividade de destaque, considerando o impacto que ela teve tanto na destinatária do *e-book* quanto nas repercussões do trabalho, quer seja no engajamento das/os alunas/os, como se vê na seção de interpretação, quer seja pelos efeitos *além-sala de aula* da atividade diferenciada, exemplificados há pouco.

Com isso, reafirmo que a concepção, já desenvolvida, de uma pedagogia decolonial se alicerça na singularidade de uma experiência, concebida sob princípios e elementos que podem ser pensados e redimensionados para experiências outras. A pedagogia decolonial não se reduz, portanto, à própria experiência em si, no sentido de criação de um produto replicável atemporalmente.

4.3 Protagonistas e co-protagonistas da pesquisa

Os gigantes protagonistas das vivências que narro e compartilho nesta tese pertenciam às turmas de 6º e 7º anos do ensino fundamental. A escola em que se deu a pesquisa possuía três turmas de cada ano. Como já explicitado, as/os estudantes das três turmas de cada ano foram reunidas/os em um grupo de conversas do *WhatsApp* para as interações remotas, isto é, um grupo com as/os estudantes do 6º ano e outro com as/os estudantes do 7º ano. As idades variavam entre 11 e 13 anos. Todas/os as/os discentes eram moradores do Complexo do Benedito Bentes¹⁰⁴. Uma grande parcela desses/as alunas/os residia na própria comunidade

¹⁰⁴ Sendo o maior bairro de Maceió em área, com 24,62 km². O bairro, conhecido popularmente como “Biu”, é conformado por vários conjuntos habitacionais/comunidades, comparado a uma cidade, com comércio local que absorve as necessidades locais. Contudo, o bairro está associado a um estigma de lugar afastado da urbanidade, violento e pobre. “Quando foi construído, em 1986 o Conjunto Residencial Benedito Bentes era considerado um

em que está localizada a escola, porém havia um número expressivo de alunas/os que morava em comunidades circunvizinhas do próprio bairro.

Um fato marcante nessa jornada escolar remota e extremamente significativo na construção de sentidos e que obstaculizou a proximidade com essas/es alunas/os bem como construção de laços mais sensíveis durante a realização dessas aulas foi a inexistência do contato visual com as/os estudantes. Eu ministrava aulas e recebia atividades das/os alunas/os dos quais não conhecia os seus rostos. Como as interações via *WhatsApp* ocorriam por meio da troca de mensagens, muitos das/os alunas/os eu não conhecia fisicamente, principalmente as/os do 6º ano, visto que a maioria das/os alunas/os do 7º ano havia estudado comigo no ano anterior, quando estavam no 6º ano. Além disso, muitas/os alunas/os não possuíam as suas fotos na conta de *WhatsApp* que utilizavam para as interações remotas, eram fotos aleatórias, principalmente aquelas/es que utilizavam os aparelhos de seus responsáveis para participar das aulas, pois eram as fotos de seus familiares que apareciam no perfil. Acontecia o mesmo com os nomes indicados na conta.

Apesar disso, a falta do contato visual não eliminou a possibilidade da troca afetiva, mesmo que muito limitada, durante as aulas. Foram momentos em que reconheci o poder das palavras e dos signos no geral – neste momento me vêm à cabeça as figurinhas (*stickers*), os *emojis*, os GIFs¹⁰⁵ utilizados – para expressarmos como nos sentíamos naquele momento dialógico. Até mesmo no tom de voz das gravações em áudio era possível sentir a expressão de acolhimento, participação e vigor, mas também de exaustão, desespero e estafa.

Recordo momentos frequentes em que as/os alunas/os me enviavam mensagens de áudio me notificando que naquele momento não poderiam realizar a atividade, porque não estavam conseguindo se concentrar ou tinham alguma atividade doméstica a fazer. Ao fundo, era possível escutar o aparelho de som com o volume nas alturas. Talvez, fosse demais imaginar que teriam um momento de tranquilidade e um espaço reservado em casa para estudar.

Encontrei no projeto *Mi mensaje a Taynara* uma maneira de conhecer fisicamente essas/es alunas/os: propus às/aos alunas/os que me enviassem uma foto de si mesmas/os para

‘fim de mundo’. Só morava lá quem não tinha condições de pagar um aluguel ou comprar uma casa na cidade. Aos poucos, os moradores foram se adaptando à (sic) distância, ganharam novas linhas de ônibus e o comércio começou a crescer. Hoje, o Benedito Bentes virou ‘uma cidade’ e até já tramitou na Câmara Municipal um projeto para transformar o conjunto num município, considerad[a] sua imensidão. Não vingou, mas evoluiu e tornou-se bairro. Mas seus moradores se sentem independentes”, conforme o site *Bairros de Maceió*, disponível em: <http://www.bairrosdemaceio.net/bairros/benedito-bentes>. Acesso em: 18 set. 2021.

¹⁰⁵ *Graphics Interchange Format*. Sigla em inglês que significa Formato de Intercâmbio de Gráficos.

compor o livro, visto que as mensagens viriam acompanhadas das fotos respectivas de seus/as autores/as. Foi uma maneira que também encontrei de que Taynara pudesse personificar aquelas mensagens nas imagens de seus/suas escrevintes¹⁰⁶. Essa estratégia também colaborou no sentimento de pertencimento, empoderamento e protagonismo das/os estudantes ao verem no livro as suas próprias imagens.

Apresento, a seguir, os nomes¹⁰⁷, a idade e os respectivos anos escolares, à época, das/os jovens protagonistas desta tese:

Quadro 4 – Protagonistas da pesquisa – 6º ano

Nome da/o estudante	Idade
Aline	11 anos
Analice	11 anos
Bianca	11 anos
Caio	11 anos
Clarice	12 anos
Dayane	11 anos
Denise	11 anos
Emilly	11 anos
Gisely	13 anos
Gleiciane	13 anos
Kamili	12 anos
Luísa	11 anos
Mayara	11 anos
Michele	11 anos
Paulo	12 anos
Rafaela	12 anos

Fonte: Elaboração própria

Quadro 5 – Protagonistas da pesquisa – 7º ano

Nome da/o estudante	Idade
Amanda	12 anos
Anderson	13 anos
Danilo	13 anos
Edna	14 anos
Janaína	15 anos
Joaquim	12 anos
Marcela	12 anos
Pablo	13 anos
Rita	13 anos
Samara	12 anos
Taciana	12 anos
Wesley	12 anos

¹⁰⁶ Com esse termo faço alusão ao termo *escrevivência*, criado pela professora e escritora negra Conceição Evaristo. “O termo aponta para uma dupla dimensão: é a vida que se escreve na vivência de cada pessoa, assim como cada um escreve o mundo que enfrenta. É nesse sentido que ler romances, ensaios e poesias de Conceição Evaristo é visitar a vida real de uma mulher que lutou para conquistar o que, em razão do preconceito, custou muito”. Disponível em: <https://blog.mackenzie.br/vestibular/materias-vestibular/conheca-conceicao-evaristo-e-seu-conceito-de-escrevivencia/>. Acesso em 15 abr. 2022.

¹⁰⁷ Reitero que os nomes são fictícios para preservar a identidade dos alunos/as participantes desta pesquisa.

Yara	12 anos
------	---------

Fonte: Elaboração própria

Além das/os participantes supracitadas/os, os quais denominei de *protagonistas*, por serem sujeitos desta investigação desde a constituição do projeto inicial, há também a participação dos *co-protagonistas*. Sem reduzir o seu papel de protagonista, pois toda colaboração desses sujeitos não tem valor secundário ou acessório na construção dos significados que se deram – por isso estão aqui presentes – eles ganham essa terminologia pela sua participação imprevisível no decurso da pesquisa, porém expressivas para a constituição dos sentidos que este estudo se propõe: uma proposta pedagógica que excede os limites da sala de aula e da própria escola.

Esses co-protagonistas são a professora Taynara Silva, por meio das mensagens de texto via *Instagram* e da mensagem de vídeo, enviada via *WhatsApp*, que compartilhou comigo com o objetivo de fazê-las chegar às/aos alunas/os, e Silvio M. B., um enfermeiro que me escreveu um e-mail de crítica sobre a leitura de um artigo no qual, preliminarmente, socializei parte das vivências que constituem esta tese. Na seção 5, discorro a respeito desse episódio (5.11).

Ademais, reafirmo a minha participação na pesquisa como professor-pesquisador, empenhado em refletir sobre a minha própria prática em um movimento não linear e rizomático de reconhecer os aspectos positivos e superar, seja em reflexão, seja em articulação de novas práticas, as minhas próprias falhas ou limitações; afinal “a pesquisa qualitativa aceita o fato de que o pesquisador é parte do mundo que ele pesquisa” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 58), o que autora chama de *reflexividade*, que recorda os pressupostos do que chamei anteriormente de *proximidade crítica* (MOITA LOPES, 2019). Concordo com Bortoni-Ricardo (2008) quando afirma que:

o docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos. Vai também ter uma melhor compreensão do processo de ensino e de aprendizagem (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32-33).

Para mim, torna-se um processo de (auto)conhecimento e de aprofundamento nas relações com os educandos com vistas a propor conjuntamente (auto)transformações que

transcendem o processo de ensino e aprendizagem. Elas vão ao encontro do ser, estar e viver digna e legitimamente em sociedade.

4.4 Os registros de pesquisa

Para a constituição do *corpus* desta pesquisa, inicialmente foram considerados os registros das interações via *WhatsApp* (*chat*), as produções desenvolvidas e enviadas pelas/os alunas/os e os meus diários reflexivos. A análise se deu de forma qualitativo-interpretativista, tendo em mente que é no fluxo do uso da linguagem que ocorre o processo de construção e elucidação de sentidos, em virtude de que “o sentido da palavra é inteiramente determinado pelo seu contexto” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 195). Ou seja, é por meio da palavra, no sentido mais amplo de registro do pensamento, que a vida se tece e organiza-se, o que implicam as relações dialógicas, as quais extrapolam o puramente linguístico (BAKHTIN, 2018).

Ao estabelecer a perspectiva interpretativista na leitura dos dados gerados, defendo a ideia de que “não há como observar o mundo independente das práticas sociais e significados vigentes” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32). A observação deve ser cuidadosa, empática e, principalmente, ética. Ao estabelecer os três instrumentos de coleta de dados supracitados, houve uma preocupação constante com as sensibilidades que poderiam ser resgatadas ou registradas por esses instrumentos, em estima a quem me dera acesso a elas. São histórias de vida e emoções envolvidas. Em referência a esse zelo pelos sujeitos participantes, Bezerra (2019, p. 39) atenta para “o cuidado com todos/as os/as que se envolvem com a pesquisa, sejam eles/as participantes ou pesquisador/a. Afinal, a pesquisa é sobre a vida das pessoas e esse cuidado é primordial, é uma forma de respeito com o outro e com o seu ambiente de pesquisa”, principalmente com aqueles/as que não participaram diretamente, as/os quais chamei de *co-protagonistas*.

Para situar melhor a geração de dados, discorro a seguir sobre a importância dos três principais instrumentos de coleta para o registro e construção de sentidos:

- Registros das interações via *WhatsApp*: O aplicativo de mensagens instantâneas tornou-se a nossa sala de aula. Apesar das facilidades que a multiplataforma proporciona aos usuários, recordemos que ela não foi pensada para ser uma sala de aula. A tentativa de adaptar esse recurso requereu de nós, alunas/os e docente, esforços

que atenuassem as limitações e suavizassem o cansaço proporcionado aos/às alunos/as por interagir pelo aplicativo todos os dias, de segunda a sexta, com disciplinas diferentes para a realização de atividades. Destaco pontos importantes a serem considerados na geração e leitura dos dados advindos do *WhatsApp*, os quais situam a sala de aula concebida:

- 1) No início das aulas remotas, que coincidia com os primeiros meses da pandemia, a participação das/os alunos/as foi maior, comparativamente com as interações nos meses seguintes. A novidade de iniciar as aulas em uma nova modalidade, a distância, e a expectativa de retorno às aulas presenciais pareceram-me circunstâncias que motivavam as/os alunas/os a participarem dos encontros remotos. Ao passo que se consolidava o cenário de retorno incerto às salas de aula da escola, conforme os anúncios das autoridades, as interações diminuía paulatinamente. O que era novidade tornou-se rotina, e cansativa, pois eram muitas horas diárias dispensadas na frente de um aplicativo de mensagens. O projeto *Mi mensaje a Taynara*, conforme descrito nos quadros 2 e 3, ocorreu nas primeiras semanas das aulas remotas, o que facilitou e repercutiu no engajamento das/os alunas/os. Talvez, se tivéssemos levado a cabo o projeto nos meses seguintes, não teríamos o mesmo envolvimento.
- 2) Eram comuns algumas queixas das/os alunas/os a respeito do funcionamento dessa sala de aula. Duas se sobressaíram: a irritação aos olhos e a falta de bateria do *smartphone*. Como eram diárias as interações, os alunos reclamavam que estavam com os olhos cansados por ficarem horas em frente à tela. E, por esse motivo, era rotineira a justificativa de ausência das/os alunas/os fundamentada na necessidade de recarregar o telefone, principalmente nos encontros após outras disciplinas.
- 3) A ausência nas aulas também era justificada pela necessidade das/os alunas/os de dedicar-se a outras tarefas, como ir à igreja/ao culto, cuidar dos irmãos, acompanhar os pais em alguma atividade ou esperar a que os responsáveis retornassem à casa para poder disponibilizar o *smartphone* à criança. Após o momento de interações simultâneas, uma parcela dessas/es alunas/os averiguava as mensagens anteriores e realizam as atividades propostas.

- 4) Um problema muito frequente, principalmente para mim, que supostamente administrava o ambiente, era o exacerbado volume de mensagens intercambiadas em um reduzido espaço de tempo. Recordo que no primeiro dia de interação, houve mais de 1.000 (mil) mensagens trocadas. Era desesperador para mim, que buscava responder/comentar as mensagens das/os alunas/os que interagiam, como para as/os alunas/os, que se perdiam entre elas. Ao revisar o *chat*, em momento posterior a aula, era possível perceber o quanto de intervenções passavam invisíveis aos meus olhos no momento da interação. Era constante o indicativo dos/as próprias/os alunas/os de um retorno meu, com o sinal de interrogação, retomando a mensagem enviada por elas/es, na qual continham uma dúvida ou uma resposta de que necessitavam um *feedback* meu.
 - 5) Após o fim de cada interação na multiplataforma, eu exportava a conversa para um arquivo pessoal em que salvava o *chat* (um registro de toda a conversa). Contudo, um problema para mim como pesquisador, que só pude atentar mais adiante, é que a transcrição do chat, proporcionada pelo próprio aplicativo, não sinaliza quando uma mensagem se configura resposta a uma mensagem enviada, como o visualizamos no aplicativo. A transcrição apenas organiza de forma sequencial e temporal o envio das mensagens. A falta desse recurso de reportação à mensagem enviada dificultou identificar, por exemplo, se determinadas mensagens eram diretamente respostas ou não a alguma mensagem compartilhada.
- Produções das/os alunas/os: As atividades realizadas pelas/os alunas/os foram determinantes para acompanhar os registros de pensamento delas/es. As tarefas possuíam dois caminhos para serem enviadas após a realização:
 - 1) Eu compartilhava um link dos *Formulários Google* com todas as orientações para a atividade da semana, que eram previamente explicadas nos grupos de conversas. Algumas dessas atividades eram o próprio formulário. Eu proporcionava a visualização de um vídeo ou a leitura de um texto e solicitava que, em perguntas no próprio formulário, eles as respondem e enviassem as respostas por meio dele.
 - 2) A depender do gênero da atividade, eu compartilhava o link do formulário com todas as devidas orientações e, lá, solicitava que realizassem a atividade no caderno ou em uma folha avulsa. Depois de feita a atividade, era

requisitado que me enviassem uma foto da atividade através de conversas privadas, isto é, diretamente enviada a mim. Dessa forma funcionou o envio das mensagens que compuseram o livro digital, por exemplo.

As conversas privadas foram determinantes para o contato reservado comigo, professor das turmas, tanto para um *feedback* meu a respeito das atividades desenvolvidas, como um espaço de confiança e liberdade para a interação professor-aluna/o. Por meio dessas conversas, as/os alunas/os indicavam suas dúvidas, suas necessidades, seus desabafos e, principalmente, suas dificuldades. Tornou-se um espaço para orientações particulares.

- Meus diários reflexivos: Ao final das duas interações remotas, isto é, após as aulas das duas turmas, eu redigia o meu diário reflexivo em arquivo *Word*. Não sou entusiasta do gênero, pois não me identifico com a escrita tradicional do gênero: predominantemente verbal e sequencial. Por isso, os meus diários não possuíam uma escrita linear, como se espera de um diário. Caracterizavam-se por ser pensamentos descolados do contínuo temporal, enunciados em forma de lembrete, algumas narrativas, às vezes acompanhadas de capturas de tela dos grupos de conversas, mais precisamente de momentos de que gostaria de lembrar ou dedicar mais atenção adiante. Os meus diários eram uma espécie de mural de epifanias: entre registros imagéticos, expressão de sensações e percepções daquelas interações. Essa configuração me ajudou a fazê-los de forma menos penosa, pois, ao final das interações com os dois grupos, eu sempre estava exausto mentalmente. Apesar disso, a redação dos diários me ajudou muito a expressar como eu me sentia naquele momento, registrar os eventos que mais me chamaram a atenção nas interações do dia e, principalmente, rememorar o que havia sucedido comigo nos encontros, o que me suscitou significativos momentos de reflexão. A título de exemplo, um dos meus diários encontra-se no Apêndice 4.

Além desses instrumentos, destaco dois que, de forma especial e inesperada, compuseram os dados desta pesquisa:

- Mensagens via *Instagram* com a professora Taynara Silva: Os momentos de interação com Taynara me ajudaram muito a sentir os efeitos das nossas ações pedagógicas, por meio da produção e entrega de mensagens a ela. Ler as emoções registradas por Taynara me fizeram perceber a potência das escrevivências provocadas nossas aulas e a força dos sentidos que estávamos construindo ao empenharmo-nos em um projeto

que buscáramos resgatar a dignidade e a esperança de um mundo diferente – ou, pelo menos, de uma forma diferente de enxergar o outro e aprender uma língua adicional nesse percurso.

- E-mail recebido de Silvio M. B.: O recebimento desse e-mail, que é pormenorizado na subseção 5.11, ajuda-nos a compreender as ressonâncias imprevistas e inesperadas da nossa voz ao compartilhar histórias, fazer conhecer experiências reais e vividas e transformá-las em ciência. Essa ciência que produz interesses e está aberta a provocações também interessadas, que não se limitam a fronteiras geográficas, epistemológicas e políticas. A abertura ao diálogo e a possibilidade de fazer chegar a mim, professor-pesquisador, a sua sensibilidade de mundo a respeito do estudo – em concordância ou desacordo –, como aconteceu neste caso, desmantela, de forma categórica, a ideia de que a ciência é desinteressada e que o leitor está destituído de valores. A todo momento estamos produzindo e defendendo ideias. E quando buscamos fazê-las conhecer, territorializamos um espaço social que buscamos perpetuar.

Vale destacar que todos os registros provenientes dos dados da pesquisa são apresentados conforme foram produzidos. Todos os desvios linguístico-discursivos da norma padrão da língua portuguesa e/ou espanhola executados pelas/os participantes e por mim (por que não?) nas expressões oral (por meio das transcrições realizadas) e escrita (por meio das atividades e outras formas de registro de dados desta pesquisa) não serão sinalizados com correções e tampouco terão uma formatação diferenciada, salvo aqueles que são objetos de análise. Optei por essa alternativa na tentativa de reproduzir o mais fiel possível os traços da identidade e do processo de aprendizagem de cada participante.

Por fim, na última subseção, após a ciência do ambiente de pesquisa e suas particularidades, situo a proposta metodológica a que este estudo está filiado, a *Investigación-acción participativa* – IAP.

4.5 Uma proposta metodológica *sentipensante*

Esta pesquisa foi política, teórica e metodologicamente conduzida pelos princípios da *Investigación-acción participativa* – IAP, esboçada e colocada em prática pelo professor, pesquisador e sociólogo colombiano Orlando Fals Borda, seu principal teórico e difusor. De início, antecipo que as contribuições desse intelectual à pesquisa científica, principalmente no tocante ao seu engajamento na IAP, não foram pensadas, tampouco direcionadas para o desenvolvimento de investigações na área dos estudos da linguagem, nem sequer na Linguística Aplicada. Porém, Fals Borda forneceu influentes coordenadas, “que abarca[m] diversos temas e atinge[m] uma grande quantidade de campos do conhecimento” (MOTA NETO, 2016, p. 251). Entre eles, o fortalecimento do movimento da educação popular¹⁰⁸, no qual o sociólogo teve um papel de destaque, especialmente quando presidiu o Conselho de Educação Popular da América Latina e Caribe¹⁰⁹ (CEAAL), de 1987 a 1990, “na condição de intelectual, de liderança, de referência política e de autor de textos publicados pelo Conselho” (MOTA NETO, 2016, p. 262), em conjunto trabalho com ilustres nomes da educação popular à época, entre eles o brasileiro Paulo Freire, seu primeiro presidente. Para Mota Neto (2016, p. 294), “a educação popular é parte dos fundamentos da IAP, assim como esta é orientadora daquela”.

A relação entre a educação popular e a IAP atesta a preocupação de Fals Borda com práticas transformadoras orientadas à mudança radical¹¹⁰ da sociedade. Contudo, o seu envolvimento e empenho no movimento de educação popular tinha um caráter de orientação política no debate sobre o projeto de sociedade que visava “transformar radicalmente a realidade social e econômica e construir o poder popular em benefício dos excluídos” (MOTA NETO, 2016, p. 272). Trata-se, portanto, de um grande projeto societal – guarnecido de

¹⁰⁸ O aprofundamento acerca da concepção de educação popular foge do escopo deste trabalho. No entanto, em concordância com Mota Neto (2016, p. 143), entendo “a educação popular como uma pedagogia decolonial, isso é, uma pedagogia da subversão, insurgente, de resistência, de luta contra as mais distintas formas de opressão provocadas pela modernidade/colonialidade”, “umbilicalmente vinculada com os movimentos sociais populares, constituindo-se, cada vez mais, como uma pedagogia indígena, uma pedagogia feminista, uma pedagogia negra, uma pedagogia dos sem-terra e sem-teto”.

¹⁰⁹ O Conselho foi criado em outubro de 1982 como “Conselho de Educação de Adultos da América Latina”, que mais adiante transformou-se na denominação atual. O CEAAL constitui-se um movimento e uma rede de organizações não-governamentais latino-americanas, com a presença de 21 países da América Latina e Caribe, que têm por objetivo integrar os povos dessas localidades em defesa da educação popular cada vez mais articulada com os movimentos sociais.

¹¹⁰ Fals Borda reiteradamente utiliza em seu discurso o qualificador *radical* quando trata de transformações/mudanças sociais. Atrelado aos princípios democráticos, ele entende que ser radical é “*tener criterios bien formados para reconocer y sentir las raíces de donde proviene la savia de la propia cultura y de la personalidad*” (FALS BORDA, 2007, p. 24), com o objetivo de recuperar valores, saberes e memórias que foram sistematicamente atacados pelo colonialismo e pela colonialidade (MOTA NETO, 2016).

esforços, alianças e organizações – que se distancia sobremaneira do alcance e das condições do meu espaço de atuação como docente e pesquisador. Por isso, a necessidade de (re)interpretar as propostas da IAP, adequando-as à realidade e ao contexto local de desenvolvimento da pesquisa, previsto na sua genealogia, sem eximir-se da responsabilidade e compromisso com o projeto-mór que é umbilicalmente coletivo e persistente.

Orlando Fals Borda era um estudioso do campo, dedicado à situação dos trabalhadores rurais, cuja medula do seu trabalho era a transformação radical da sociedade, como dito anteriormente, principalmente dos grupos sistematicamente oprimidos, a partir do ponto de vista desses grupos. Como linguista aplicado, para mim torna-se ainda mais desafiador pensar, ou mais bem, fazer-se tangível e presente o seu legado em uma proposta metodológica na área de linguagens, cujo legado concilia ideias e perspectivas nas quais acredito como professor e intelectual, a partir de uma concepção decolonial de desconstrução de conhecimentos. Em concordância com Mota Neto (2016), um contemporâneo estudioso da obra de Fals Borda, acredito que as vivências e pensamentos do sociólogo, que se eternizam nas obras que deixou, semearam caminhos teóricos, epistemológicos e metodológicos antecedentes à decolonialidade.

Simplicidade, afetividade e militância: esses são três atributos que caracterizam a obra *sentipensante* de Orlando Fals Borda e insuflam esta pesquisa tanto na perspectiva teórica quanto nos procedimentos metodológicos. Esses atributos reavivam e reafirmam os princípios decoloniais que me acompanharam não somente na concepção desta pesquisa, mas também no que a transcende: a vida. Determinantemente, esses aspectos buscam proscrever o *colonialismo intelectual* – que entende a ciência a partir da constituição de uma complexidade *fetichista*, do distanciamento das emoções e do ocultamento dos seus interesses em nome da neutralidade valorativa – e apostam em uma *ciência própria*. Para o sociólogo, o intelectual *sentipensante*, neologismo que provém de sua própria obra, combina responsabilmente a racionalidade e rigor do fazer científico sem desconsiderar as emoções e a afetividade, que nos são orgânicas. No que diz respeito à metodologia científica, Mota Neto (2016) reforça o comprometimento ético e político presentes nessa combinação entre *la mente e el corazón* proposta por Fals Borda.

A partir dessa proposta metodológica, encontrei, como pesquisador *sentipensante*, amparo às emoções que indiscretamente pulsam em meu discurso desde o início do desenvolvimento desta pesquisa e à minha aversão às opressões raciais que, por meio do meu trabalho docente, busquei transformá-las em sementes de reflexão e cuidado com o outro.

Penso que, ao combinar *la mente e el corazón*, compreendemos melhor as fragilidades e as singularidades dos percursos científicos em pesquisa. Tratando-se especialmente da pesquisa que lida com seres humanos, sujeitos sociais vivos e repletos de histórias, torna-se ainda mais intenso e necessário o reconhecimento da construção de vínculos afetivos, de modo a subverter a relação vertical, autoritária e distanciada, tradicionalmente requerida entre pesquisadores e as comunidades em investigação.

Dessa forma, a IAP impulsionou nesta pesquisa a liberdade necessária na concepção de encaminhamentos particulares e nas próprias soluções criadas a partir da situação de pesquisa, ou seja, uma autonomia intelectual no desenho e execução da pesquisa, cujo desenho partiu das demandas e da situação locais do contexto da pesquisa que, além de inéditos, por conta do cenário pandêmico, eram singulares no espaço escolar investigado. As ações demandadas dessa autonomia intelectual, que refizeram as regras deste *jogo científico*, não diminuíram o impacto, a responsabilidade social e a validade do estudo; pelo contrário, revelou um esquema científico outro. A respeito desse posicionamento, Fals Borda recorda que:

hemos creído que ganamos el respeto universal repitiendo o confirmando científicamente lo que dicen los maestros de otras latitudes; en realidad no ganamos sino la sonrisa tolerante y paternal de quienes hacen o imponen las reglas del juego científico a su manera (FALS BORDA, 1970, p. 18).

Nota-se no discurso de Fals Borda o seu movimento para a decolonização das ciências sociais, firmado na autonomia científica, na superação do eurocentrismo e na crítica à universalidade e centralidade europeias, em defesa de um latino-americanismo, segundo Mota Neto (2016). Uma postura eminentemente decolonial, pois Fals Borda entendia que a razão não se reduzia a questões sociais e históricas, senão também a questões geopolíticas e do conhecimento. Busca-se, portanto, superar a relação de dominação (dos cientistas do Norte global) e dependência (dos cientistas do Sul global), por uma relação equipotente entre ambos. Contudo, esse cenário somente é palpável a partir de um profundo conhecimento dos autores, dos estudos e dos contextos periféricos à Europa, principalmente os da América Latina. Essa profundidade está relacionada a uma compreensão madura, isto é, não superficial sobre os teóricos, saberes e locais de produção a que damos visibilidade. Isso pode ser exercitado quando atuamos “arduamente com nossos materiais e sobre as nossas realidades, tratando de articular nossas respostas com fórmulas, conceitos e marcos de referências produzidos aqui mesmo” (MOTA NETO, 2016, p. 257).

Nesses termos, ao pensarmos na visão de educação, que interessa a esse estudo, a IAP impulsiona a produção de paradigmas que reflitam a complexidade que temos e vivemos, com racionalidades mais abertas, alternativas, dialógicas e plurais sem deixar de lado os problemas sociais concretos e o desejo de superar a sociedade enfermeira em que nos encontramos. Para isso, requer-se uma educação mais participativa, afetiva e democrática, que estimule a criatividade dos estudantes e esteja comprometida com a transformação coletiva dessa sociedade. Uma educação que pensa na vida (MOTA NETO, 2016).

A *Investigación-acción participativa* de Fals Borda reúne três aspectos importantes. O primeiro deles é a sua filosofia sentipensante na pesquisa científica, o segundo é a sua utopia ético-política como subversão e ruptura do equilíbrio dessa sociedade a uma superior e o terceiro é o seu comprometimento com a educação popular das camadas oprimidas da sociedade. Citando Fals Borda e Zamosc (1985)¹¹¹, Mota Neto (2016) define a IAP como uma metodologia dentro de um processo vivencial, que se sustenta por uma tríade, alimentada por uma filosofia de vida: um método de investigação, uma técnica educativa e uma ação política. Ou seja, a IAP “é uma experiência político-pedagógica” e, por isso, “resulta difícil e improdutivo distinguir entre estudo e militância” (MOTA NETO, 2016, p. 273), cuja produção visa transformar radicalmente a realidade social e econômica da sociedade, “procurando apoiar o melhoramento da vida social ou educacional por modos reflexivos e autorreflexivos de participação” (MOTA NETO, 2016, p. 274). Ao percorrer os escritos e a trajetória política de Fals Borda, compreendemos o grande projeto de vida ao qual se dedicou, empenhado na transformação da sociedade colombiana, na década de 70, quando surge a IAP, em que suas preocupações, juntamente com várias teorias e estudiosos, eram a dependência intelectual, política e econômica do hemisfério Sul.

Com isso, quero rememorar que, incontestavelmente, este estudo não alçou transformar a realidade de uma sociedade, tampouco de uma comunidade, mas promover o deslocamento de perspectivas em um grupo pequeno quantitativamente, jovem e da camada popular. No entanto, as ressonâncias das provocações feitas nas histórias traçadas e que estão porvir são incomensuráveis. A IAP constituiu esta pesquisa como uma estratégia conscientizadora de produção e difusão de conhecimentos a partir de lutas coletivas, sustentada na tríade suprarreferida, reforço: um método de investigação, uma técnica educativa e uma ação política. Fals Borda (1998, p. 182) assim definiu a IAP:

¹¹¹ FALS BORDA, O.; ZAMOSC, L. Balance y perspectivas de la IAP. In: GARCÍA, C. (org.). *Investigación Acción Participativa en Colombia*. Bogotá: Punta de Lanza; Foro Nacional por Colombia, 1985.

un método de estudio y acción que va al paso con una filosofía altruista de la vida para obtener resultados útiles y confiables en el mejoramiento de situaciones colectivas, sobre todo para las clases populares. Reclama que el investigador o investigadora base sus observaciones en la convivencia con las comunidades, de las que también obtiene conocimientos válidos. Es inter o multidisciplinaria y aplicable en continuos que van de lo micro a lo macro de universos estudiados (de grupos a comunidades y sociedades grandes), pero siempre sin perder el compromiso existencial con la filosofía vital del cambio que la caracteriza (FALS BORDA, 1998A, p. 182).

No discurso de Fals Borda, destaco algumas palavras que singularizam a IAP: “um método de estudo e ação”, centrado em “uma filosofia altruísta de vida” que busca o “melhoramento de situações coletivas”. Para tal, é necessária a “convivência com as comunidades”, que, assim como os investigadores, são possuidoras de “conhecimentos válidos”. Esses conhecimentos, provenientes de várias disciplinas da ciência, não se perdem do seu “compromisso existencial”, isto é, a sua responsabilidade com a vida. Vale destacar nesse processo a importância da *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire, como fonte e inspiração da IAP, principalmente no que diz respeito à “ação cultural para a liberdade”, na promoção de investigadores críticos e (auto)reflexivos.

Em concordância com Mota Neto (2016), *vivência e participação* alicerçam a proposta da IAP. Isso justifica o porquê de a *recuperação coletiva da história* ser uma das estratégias de conscientização, a qual busca revelar a resistência dos oprimidos, “recuperar os heróis populares, as formas de manifestação cultural e as lutas do povo. [...] Ao utilizar essa estratégia, a ideia é a de que a memória coletiva e crítica possa estimular e convidar as massas à ação transformadora” (MOTA NETO, 2016, p. 283).

Entendo, desse modo, que a presença e história da professora Taynara Silva, como heroína local e popular contra as chagas do racismo, serviram de inspiração e comoção a essa ação transformadora em forma de solidariedade, empatia e conscientização, que se reverberarão em ações futuras no mundo. São, portanto, as experiências vividas e compartilhadas e o envolvimento do pesquisador e dos demais sujeitos que tornam a IAP um “método *dialógico* e *conscientizador*, [...] convertendo-a em uma poderosa ferramenta de pedagogia política” (MOTA NETO, 2016, p. 283, grifos do autor).

4.5.1 *Investigación-acción participativa*: bases, princípios e guias gerais

A IAP, por seu nome, lembra uma corrente de pesquisas muito desenvolvida na área da Educação: a pesquisa-ação. No entanto, a IAP não deve ser confundida com ela. A pesquisa-ação, com suas origens nos trabalhos do alemão Kurt Lewin e do estadunidense Sol Tax, não enfatiza de modo satisfatório a participação das camadas populares, além de não suscitar o desmantelamento da hegemonia do colonialismo intelectual. Além disso, entendo que os três atributos anteriormente destacados, a saber, a simplicidade, a afetividade e a militância, não são umbilicais na pesquisa-ação como o são na IAP, os quais rompem categoricamente com a lógica moderno-colonial.

Inicialmente, o método IAP fora chamado de *investigación-acción* (IA). No entanto, Fals Borda e seus companheiros constataram que o termo inicial já não correspondia suficientemente à proposta teórico-metodológica, chegando à cooptação do sentido original da IA (MOTA NETO, 2016). Um dos motivos foi a semelhança do nome com outras correntes, como demonstrado. Dado isso, um dos companheiros de Fals Borda sugeriu a adoção do nome atual: Investigação-Ação Participativa.

O acréscimo da palavra “participação” radicava na insistência de romper o binômio clássico sujeito-objeto na investigação, e destacar que as camadas populares, tradicionalmente “objetos” de pesquisa, pudessem assumir o protagonismo tanto na “descoberta” da realidade quanto nos processos de luta por sua transformação (MOTA NETO, 2016, p. 276).

Dessa forma, o que diferencia a IAP de outras correntes do pensamento social é a desarticulação hegemônica da relação sujeito-objeto, consistente no paradigma moderno da ciência, e a crítica à auto-objetivação da ciência acadêmica, desafiando-a a possibilidades outras. A relevância na *participação* parte do entendimento que o educador é um investigador e para fazê-lo bem, isto é, de maneira crítica, aberta e transformadora, é necessária a superação da relação verticalizada entre o educador e os educandos. Fals Borda entendia que “os educadores devem envolver-se com tarefas de pesquisa participativa para conhecer melhor a realidade escolar e comunitária; para vincular e motivar os estudantes de todas as idades” (MOTA NETO, 2016, p. 297), pois “*es en la práctica de donde deriva el conocimiento necesario para transformar la sociedad. Aún más: que así mismo en ese paso y de ese sentir de la praxis, también se deriva un saber y un conocimiento científico*” (FALS BORDA, 1998b, p. 12). Poderíamos, inclusive, com esta citação de Fals Borda definir o próprio fazer científico da Linguística Aplicada.

A partir dessa compreensão, apresento seguidamente as bases, os princípios e as guias gerais da IAP, as quais orientaram este estudo. Na obra intitulada *Por la praxis: el problema de como investigar la realidad para transformarla*, Fals Borda estabelece e precisa as bases epistemológicas e metodológicas da IAP. O pesquisador paraense João Colares da Mota Neto, no capítulo 5 (cinco) de seu livro *Por uma pedagogia decolonial na América Latina: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda*, apresenta e explica de maneira muito didática e objetiva as bases, os princípios e as guias gerais da *investigación-acción participativa*.

Por esse motivo, reproduzirei o texto referente às bases. Quanto aos seis princípios, identifique-os, porém, ao explicá-los, trago as implicações deles para esta pesquisa. Por fim, darei visibilidade apenas às guias que foram determinantes para pensar esta pesquisa, ou seja, não reproduzirei todas elas. Todo o texto foi adaptado à realidade desta pesquisa. O objetivo dessa escolha partiu do entendimento de que, qualitativamente, as bases, os princípios e, principalmente, as guias não se encontraram nesta tese como um *checklist* a ser seguido, senão a ideias que foram inspiradoras e sentidas no processo de investigação. Caso assim fosse, um *checklist*, estaria eu desconsiderando a *glocalização* dos conhecimentos construídos, contrário à perspectiva decolonial do pensamento, que leva a sério o diálogo.

Fals Borda utiliza esse termo, *glocalização*, inspirado nos trabalhos de Boaventura de Sousa Santos, como resistência à globalização “de cima para baixo, é uma expressão de rebeldia contra as injustiças e os efeitos do eurocentrismo elitista nos campos cultural, econômico, científico e educacional” (MOTA NETO, 2016, p. 312). Torna-se ainda mais inspirador quando se tenta conter o “b”élico com a “c”ompreensão:

A glocalização altera o “b” de “bárbaro” pelo “c” de “coração”, possui um forte sentido, segundo o autor [Fals Borda], e insiste na qualidade “localista” porque abre uma porta de esperança para combater os maus efeitos da globalização, enfrentando-a com as forças territoriais de resistência dos povos originários” (MOTA NETO, 2016, p. 311).

Ciente disso, procedo à apresentação das bases gerais da IAP, que são as seguintes¹¹²:

- 1) Busca de uma ciência/conhecimento interdisciplinar centrado nas realidades, contextos e problemas próprios, como os dos trópicos e subtópicos.
- 2) Construção de uma ciência/conhecimento útil e ao serviço dos povos de base, buscando libertá-los de situações de exploração, opressão e submissão.

¹¹² Reprodução do texto publicado por Mota Neto (2016, p. 277-278).

- 3) Construção de técnicas que facilitem a busca do conhecimento de forma coletiva, a recuperação crítica da história e da cultura dos povos originários e outros grupos, e a devolução sistemática e fácil de entender para as pessoas comuns do conhecimento adquirido.
- 4) Busca mutuamente respeitosa da soma de saberes entre o conhecimento acadêmico formal e a sabedoria informal e/ou experiência popular.
- 5) Transformação da personalidade/cultura do investigador participante para enfatizar a sua vivência pessoal e compromisso moral com as lutas pela mudança radical da sociedade.

O conjunto de características da IAP supracitado revela traços expressivos da decolonialidade no legado falsbordiano. Primeiramente, a significância da localidade na produção de conhecimentos pluriversais; depois, a utilidade dos conhecimentos produzidos para a conscientização e emancipação dos povos; na sequência, o rompimento da dualidade entre sujeito e o objeto do conhecimento, apoiado na restauração da memória coletiva; posteriormente, a subversão da verticalidade dicotômica entre o conhecimento científico e os saberes e experiências populares e, por fim, o fomento de intelectuais sentipensantes compromissados ético-politicamente com a transformação social. Vale destacar que, para Fals Borda, a ciência popular não representa apenas um conhecimento prático atrelado ao senso comum, senão “um modo de interpretar a realidade” (MOTA NETO, 2016, p. 278).

Fals Borda (1999[1981]) definiu seis princípios metodológicos centrais da IAP. À medida que os apresento, contextualizo-os no processo desta investigação:

- 1) *Autenticidade e compromisso*: como professor de língua adicional e linguista aplicado, assumo, abertamente, o compromisso e as ideologias do meu fazer docente e da ciência que produzo como intelectual, com as lutas sociais em que estou diretamente envolvido, ao tempo que assumo as minhas condições sociais, sejam elas privilegiadas ou não. Entre essas lutas, estão a preservação das vidas humanas, a tolerância, a defesa das ciências, a manutenção dos direitos sociais e o fortalecimento da democracia.
- 2) *Antidogmatismo*: em um movimento decolonial, caminho política, teórica e metodologicamente de encontro ao colonialismo intelectual, isto é, em combate ao dogmatismo moderno-positivista que nos direciona a “copiar teses e imitar autores de países dominantes sem levar em conta o meio cultural” (MOTA NETO, 2016, p. 279), quer sejam de autores que difundam pensamentos coloniais ou (pró-)decoloniais.

3) *Restituição sistemática*: como docente de jovens e pesquisador, em que tenho a oportunidade de conhecer histórias e vivências de diversos autores sociais e estudá-las por meio das linguagens, essa restituição sistemática consistiria não apenas na construção de um espaço escolar em que elas possam ser *escritas*, compartilhadas e escutadas, mas também, principalmente, na valorização dessas histórias, de modo a fazer com que esses autores sociais, isto é, os alunos, analisem criticamente a realidade por meio dessas histórias, engajem-se na transformação de suas práticas e, conseqüentemente, contaminem outros sujeitos por meio do exemplo, da reflexão ou da provocação. Consiste, então, em uma estratégia de conscientização e socialização pedagógica. Esse princípio possui quatro diretrizes específicas que, para esta pesquisa, foram entendidas da seguinte forma:

- a) *Comunicação diferencial*: a utilização de linguagens adequadas (próprias à idade e à experiência de vida das/os estudantes) e adaptadas (de acordo com o nível político e educacional dos sujeitos envolvidos e suas condições) foram determinantes para facilitar a comunicação. Durante o desenvolvimento da pesquisa, essa diretriz consistiu na promoção de atividades e meios que permitissem a ampla participação e o registro de linguagens verbais e não verbais. E ainda, quando verbais, a possibilidade de criações translíngues entre o português e o espanhol, conforme as limitações e engajamento das/os alunas/os.
- b) *Simplicidade de comunicação*: o desenvolvimento de atividades e projetos numa linguagem acessível e mais próxima de todas/os.
- c) *Autoinvestigação e controle*: apesar de eu, professor-pesquisador, haver promovido em minhas práticas a autoinvestigação reiterada – que desencadeou na produção desta tese – e ter estimulado nas/os alunas/os o registro de e reflexão sobre as suas próprias e outras histórias, o controle por parte das/os alunas/os poderia haver estado mais presente. Um dos motivos da minha sobrecarga emocional e de trabalho adveio da minha reiterada tomada de decisões que, em muitas ocasiões, poderiam ter sido compartilhadas ou dialogadas com as/os participantes envolvidas/os. Uma delas foi a organização e a estética do livro de mensagens dedicado à Taynara. Compreendo que essa postura advém de um ranço colonial de que o professor deve ter controle de tudo que venha a ser desenvolvido em sala de aula e das ações dos alunas/os.

- d) *Popularização técnica*: a facilitação de acesso a materiais, recursos e conhecimentos para que pudessem ser úteis às/aos alunas/os.
- 4) *Feedback para os intelectuais orgânicos*: eu, como professor, linguista aplicado e cidadão, aprendi muito com as histórias, vivências e pensamentos compartilhados e construídos por e com as/os aluns/os. Os intelectuais orgânicos são aqueles que se desenvolvem no processo, baseiam-se nos princípios de coletividade, proximidade, humildade e aprendizagem mútua.
- 5) *Ritmo e equilíbrio de ação-reflexão*: foi preciso adotar, de maneira inédita e imprevisível, – reforço: em um ambiente virtual, limitante, adaptado em meio a uma pandemia – um ritmo específico no tempo e no espaço que permitisse, nas condições em que se deram, um movimento da ação à reflexão, e da reflexão à ação, articulando “o conhecimento concreto com o conhecimento geral, o regional com o nacional” e internacional (MOTA NETO, 2016, p. 280).
- 6) *Ciência modesta e técnicas dialogais*: esse princípio se organizou em duas ideias fulcrais que reproduzo, na íntegra: “a) a tarefa científica pode ser realizada nas situações mais insatisfatórias, com o uso de recursos locais e modéstia no manuseio de aparato científico, o que não significa que seja uma ciência de segunda classe; b) o pesquisador deve, a um só tempo, abandonar a tradicional arrogância do erudito e romper com a assimetria das relações sociais geralmente impostas” (MOTA NETO, 2016, p. 281).

Como elementos estruturantes nesses princípios, além da rejeição de verdades absolutas e tecnocratas e do entendimento das condições geopolíticas, históricas, socioculturais e emocionais, está no cerne deles a promoção do verdadeiro diálogo, quer dizer, que se permite à utilização de outras linguagens e se despe de formalidades e circunstâncias “ideais” para conectar-se com o outro, com humildade. Ao estudar a obra de Fals Borda, está evidente a relação orgânica da IAP com a educação popular, na qual a práxis é o elemento que orienta a reflexão sobre a prática e promove encaminhamentos transformadores dela. Esses princípios reforçam ainda o compromisso político e mobilizador da IAP.

No 4º Congresso Internacional da IAP, em 1997, Fals Borda e outros pesquisadores definiram elementos estabelecidos como *guias gerais*, os quais especificam as características epistemológicas e metodológicas desse método de investigação. São 17 (dezessete) no total, como apresentou Mota Neto (2016). Todos esses guias são importantes e nutritivos para a

concepção da IAP. No entanto, 12 (doze)¹¹³ deles foram medulares nas minhas sensibilidades como professor, linguista aplicado e cidadão, desde a minha entrada no programa de pós-graduação até o processo de escrita desta tese.

Reitero que não se trata de um *checklist* dos guias da IAP, por isso a minha decisão de não listar os 17 elementos. Trata-se de uma identificação e reconhecimento a partir das vivências experienciadas e entendidas como constituintes do processo de desenvolvimento da pesquisa já reiteradas ao longo dela, a saber:

- 1) É inócuo buscar ou determinar leis sociais gerais e absolutas.
- 2) Não se deve comparar os requisitos lógicos e valorativos da pesquisa tradicional com os da pesquisa participativa.
- 3) Há uma primazia do qualitativo sobre o quantitativo, sem desconsiderar este último.
- 4) Os fenômenos sociais, culturais, econômicos e políticos estão aberto a uma série de interpretações e reinterpretações, isso é, estão sujeitos à análise hermenêutica.
- 5) Todos os métodos e técnicas das ciências são legítimos de ser aplicados na investigação participativa, sempre e quando estejam em sintonia com o seu marco de referência.
- 6) A empatia e a observação participante são as técnicas mais apropriadas para investigar a natureza íntima ou encoberta das situações que interessam na investigação participativa e vivências.
- 7) A avaliação dos resultados ocorre no processo mesmo do trabalho de campo, como estímulo à ação.
- 8) Os valores, as metas e os compromissos que animam o investigador participativo devem ser transparentes e estar explícitos nos marcos de referência.
- 9) É preciso romper a díade investigador/investigado por meio das relações horizontais entre estes polos, em que a verdade não está em nenhum dos lados, mas no diálogo de saberes.
- 10) Em determinadas circunstâncias, convém distinguir (sem isolar) entre a racionalidade investigativa e a racionalidade política.
- 11) Os trabalhos de campo devem levar à mobilização política a partir das bases rumo às cúpulas e das periferias em direção aos centros.

¹¹³ Reprodução do texto publicado por Mota Neto (2016, p. 282).

- 12) A objetividade e a subjetividade podem coincidir com a arte, na imagem sensual e na expressão literária e estética do trabalho científico, o que justifica a incursão criadora da imaginação e da expressão artística nos trabalhos de investigação participativa.

No decorrer desta seção, descrevi o meu contexto de pesquisa – isto é, como se deram as aulas, quem são as/os participantes e como foram feitos os registros da pesquisa – e finalizei esta seção situando a proposta metodológica que me empenhei em desenvolver. Assim, enredei os nós que formaram este estudo.

Na próxima seção, apresento as vivências do processo de pesquisa que discorri, a própria prática, discorrendo sobre as minhas sensibilidades ao revisitar e selecionar parte das experiências vividas, o que chamam de interpretações de dados. Compreenderemos ao final dela os desdobramentos da implementação de *uma* pedagogia decolonial.

5 DO MUNDO À PALAVRA, DA PALAVRA AO MUNDO: CAMINHOS INTERPRETATIVOS

*A leitura do mundo precede a leitura da palavra,
daí que a posterior leitura desta não prescindir da continuidade da leitura daquele.
Linguagem e realidade se prendem dinamicamente.*

Paulo Freire¹¹⁴

Do mundo à palavra, da palavra ao mundo. Incansavelmente, reitero o meu compromisso com a leitura do mundo, com a vida vivida, que, neste trabalho, são indispensáveis para compreender a palavra, entendida numa perspectiva ampla e irrestrita de materialização do pensamento, isto é, a própria linguagem, a língua em dis(curso), “uma ponte que liga o eu ao outro” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 205). Na epígrafe desta seção, tecida com a simplicidade e lucidez que singulariza o educador Paulo Freire, está caracterizada a relação entre linguagem e vida: intrínseca e pulsante. Afinal, “*el mundo nos permite acceder al conocimiento, por lo tanto, no pienso, luego existo; más bien pienso según donde vivo. El vivir determina el pensar y no al revés como nos hace ver la epistemología eurocéntrica*” (ORTIZ; ARIAS; PEDROZO, 2018, p. 202).

Dessa forma, o mundo é, amiúde, o ponto de partida das reflexões. A partir da compreensão desse elo imanente, uma vez que não é possível separar a palavra do seu conteúdo ideológico ou cotidiano, o mundo, sem cair abstrações (VOLÓCHINOV, 2018), busquei caminhos que me proporcionassem investigar o processo de desenvolvimento de *uma* pedagogia decolonial por meio do ensino e aprendizagem do espanhol como língua adicional. Esses caminhos não são os únicos possíveis e trilháveis para esta investigação, contudo foram esses percursos interpretativos que me permitiram sentir, estudar e compreender as experiências vivenciadas com as crianças e adolescentes com quem trabalhei durante o desenvolvimento desta pesquisa.

Em todo estudo, há sempre um movimento de seleção de dados que, inevitavelmente, acaba por ignorar outros elementos também dotados de sentidos. Assim funciona todo

¹¹⁴ Cf. FREIRE, P. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez Editora, 2017, p. 19-20. Nascido no Nordeste, Paulo Freire foi um dos maiores educadores brasileiros. Criador do método inovador do ensino da alfabetização para adultos e reconhecido internacionalmente por suas obras na área de educação e por sua atuação política, Freire é declarado oficialmente Patrono da Educação Brasileira, por meio da Lei nº 12.612, de 13 de abril de 2012, sancionada pela então Presidenta da República Dilma Rousseff.

processo interpretativo em pesquisa. A delimitação e circunscrição são condições necessárias a todo trabalho. Em decorrência do volumoso acervo de dados gerados para a pesquisa, tornou-se uma tarefa bastante complexa e desesperadora traçar uma direção *suleadora* para o intento de registrar as compreensões sobre as experiências vividas nas aulas de língua espanhola por mim conduzidas. Para dar conta dos fenômenos que mais me chamaram a atenção, caracterizadores da prática decolonial, coadunados sempre aos objetivos da pesquisa, preferi realizar uma análise que se assemelha ao que Grada Kilomba (2019) chamou de *análise episódica*. Essa análise me permitiu não somente criar uma *sequência de cenas* do processo de desenvolvimento de uma pedagogia decolonial nas condições que se deram, mas também sentir, mesmo com todas as limitações descritas na seção metodológica, os impactos dos problemas sociais crônicos na vida das/os participantes da pesquisa, principalmente a presença do racismo, tema condutor das aulas. Em decorrência disso, tal como fez Kilomba (2019), não selecionei os dados por meio de uma técnica pré-definida, eu revisitei o meu acervo e, à medida que eu os triangulava, eu constituía uma seleção que se caracterizou pelas emoções e compreensões que pulsaram em mim ao sentir/ler/ouvir os dados.

Essas emoções possuem três aspectos potencializadores na minha percepção sobre os dados, isto é, o que me chamaram a atenção: 1) as experiências de racismo vivenciadas pelas/os participantes, 2) as subjetividades dessas/es participantes como cidadãs/ãos e produtoras/es de espanhol como língua adicional e, conseqüentemente, 3) os discursos que nós tecemos nas nossas interações durante a construção de conhecimentos. Portanto, os 11 (onze) episódios deste trabalho devem ser compreendidos como cenas ou fotografias que descrevem o contexto e interpretam discursos, as quais revelam não somente a problematização do tema social discutido, mas também a existência dele e outros problemas na vida dos sujeitos em processo de aprendizagem de uma língua adicional, o espanhol. Essa é “uma forma de interpretação que dá espaço a novas linguagens e a novos discursos, e que está preocupada com a produção da subjetividade e não com a produção de conhecimento universal” (KILOMBA, 2019, p. 90). Conforme a intelectual negra, a análise episódica abre espaço à transgressão do modelo acadêmico tradicional de escrita por meio de “um estilo similar à forma de contos” (KILOMBA, 2019, p. 88). Talvez a minha escrita tenha performado esse estilo, contudo foi a forma na qual me senti bem, livre e responsável para contar a minha experiência como professor-pesquisador.

Isso significa dizer que eu não busco reproduzir, tampouco construir uma universalidade de ações e pensamentos. Não busco provar que empreendi uma pedagogia

decolonial, pois considero que as ressonâncias das provocações e conhecimentos construídos nas aulas concebidas não se retêm nos dados gerados. Essas ressonâncias transitam pelo tempo, não se reprimem àquele espaço temporal. E por isso fazem sentido! Portanto, eu busquei descrever o que vi no caminho que percorrera. Com as palavras de Kilomba, entendo que a “subjetividade é uma dimensão importante de discursos marginais e uma forma criativa de descolonização do conhecimento” (KILOMBA, 2019, p. 90). Por isso que as vivências são mais importantes que os produtos delas, isto é, contar e compartilhar essas vivências é mais relevante que a teorização sobre elas. Essa foi a maneira com que me identifiquei e como, estrategicamente, busquei desarranjar, nas minhas limitações, os modelos acadêmicos tradicionais de seleção, tematização e interpretação de dados.

A minha opção por tematizar os dados não se iniciou aqui. Em Moreira Júnior (2016), de forma diferente desta, também os organizei nessa perspectiva, o que, naquela oportunidade, chamei de *frases-tema*. Naquele momento, eu já assinalava os esforços que demandam esse tipo de metodologia:

Não foi uma tarefa simples chegar aos temas que agora os tenho palpáveis e que mais adiante os desenvolvi, pois foram muitas idas e vindas que se transvazavam em diversas leituras, em encontros com orientador entre conversas formais e informais, em diálogos com colegas do programa de pós-graduação, em insistentes revisitas aos dados (com também abandonos desesperados), em apresentações e discussões em diversas reuniões acadêmicas sobre as minhas até então incipientes análises, enfim, tudo isso contribuiu para a construção do registro neste trabalho (MOREIRA JÚNIOR, 2016, p. 94).

Nos registros daquela pesquisa, ressaltei todo o empenho e persistência, os encontros e desencontros, que a tematização de dados requerer não só para compreender as experiências de forma holística, mas também – e principalmente – para fazê-las compreender a quem as lê. Esse é um processo labiríntico, complexo e desassossegado. Reproduzo a seguir a mesma metáfora que utilizei outrora para explicar a construção desse processo interpretativo:

Esse vai e vem me fez trocar os meus óculos por diversas vezes, limpar as suas lentes continuamente, perdê-los ocasionalmente, colocá-los persistentemente e até mesmo retirá-los por distintas vezes com a finalidade de (tentar) enxergar de outra maneira o vasto horizonte de informações, que se transformariam em ricos dados de pesquisa, escorregadias em minhas mãos (MOREIRA JÚNIOR, 2016, p. 94).

Destarte, explico a organização dos dados e interpretações, inspirada no trabalho da artista interdisciplinar¹¹⁵ Grada Kilomba, intitulado *Memórias da plantação: episódios de*

¹¹⁵ Esta é a forma como a autora se caracterizou na segunda orelha de Kilomba (2019).

racismo cotidiano. Os dados e interpretações foram divididos em episódios¹¹⁶ e para cada um dos episódios utilizei um título que, dentro de suas limitações, manifestasse o contexto da experiência vivenciada por cada participante envolvida/o. Ressalto que todos os títulos foram concebidos de trechos de discursos produzidos pelos sujeitos da pesquisa envolvidos no episódio. São recortes de seus discursos. Em outras palavras, os títulos revelam o que os sujeitos da pesquisa sentiram/produziram a partir de uma proposta de estudo da língua espanhola numa perspectiva decolonial, como também os conteúdos teóricos respectivos.

No Exame de Qualificação, duas escolhas minhas na organização da seção de interpretação causaram certo estranhamento à banca: o ordenamento dos episódios e a ausência explícita de referências teóricas no desenvolvimento das análises. Essas foram opções deliberadamente pensadas, às quais dedico os próximos parágrafos para justificá-las, pois creio serem importantes em um estudo de bases decoloniais.

Conforme dito, o primeiro estranhamento se deu por eu seguir uma linearidade cronológica dos eventos da pesquisa para tecer as minhas interpretações, o que, talvez, às vistas de alguns, poderia comprometer a potência do estudo no que se refere à construção de uma análise em pesquisa, uma vez que o trabalho se sustenta nos estudos decoloniais como base. Essa escolha se deu por dois motivos: primeiramente, acredito que a série de episódios ajustada ao tempo cronológico em que decorreram auxilia o leitor no entendimento das situações vividas e, conseqüentemente, das interpretações elaboradas; depois, trata-se da melhor maneira que encontrei para organizar, nos limites deste gênero acadêmico, a complexidade da experiência de que participei.

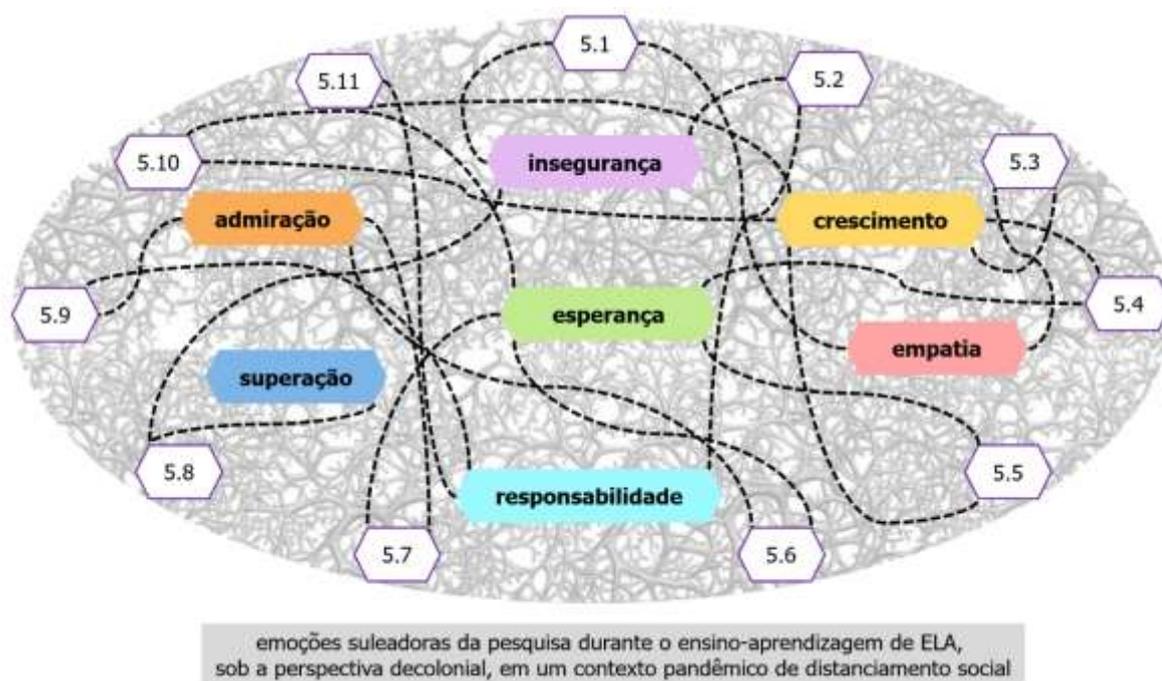
Ressalto, contudo, que os episódios são independentes entre si na sua compreensão, mas, concomitantemente, são interdependentes para a construção de sentidos da experiência vivida, numa perspectiva holística. Quero dizer que a construção e interpretação dos episódios são resultados do ir e vir ininterruptos do que fora construído nos episódios seguintes e antecedentes a eles. A demonstração disso são a alusão que determinados episódios fazem a outros de forma não sequencial e a publicação de dados e interpretações preliminares desta pesquisa, também de forma não seriada, em periódico acadêmico.

A partir da inquietação gerada, busquei deixar ainda mais explícita essa dinâmica optada por mim. Em reunião com o meu orientador após o Exame de Qualificação, fui

¹¹⁶ Os episódios 5.3, 5.4, 5.5 e 5.6 foram preliminarmente publicados em: MOREIRA JÚNIOR, R. S. Por uma pedagogia decolonial no ensino de língua espanhola: uma experiência remota durante a pandemia da Covid-19. *Revista Humanidades & Inovação*, v. 8, n. 30, p. 63-81, 2021.

provocado por ele com a seguinte pergunta: *Que emoções lhe vêm ao falar de sua pesquisa?* Ao conversarmos a respeito da importância 1) de valorizar as emoções como organizadoras da experiência e 2) de exercitar outras formas de olhar interpretativo para a experiência vivida; mais tarde, ao refletir sobre essas questões calmamente, veio-me à consciência de que reiteradamente trato sobre o *sentir* nesta tese, sobre as emoções, e que a seleção de dados e, por conseguinte, a construção dos episódios, partiram das emoções sentidas. Elas, incontestavelmente, não seguiram qualquer linearidade. Os episódios foram percebidos e escritos visando capturar a beleza das emoções presentes nos momentos significativos. Os episódios são, portanto, resultados dessas emoções que, a seguir, tentei expressá-las e organizá-las.

Figura 4 – Que emoções lhe vêm ao falar de sua pesquisa?



Fonte: Elaboração própria

Em resposta à pergunta de meu orientador, essas emoções sintetizam os atravessamentos, simbolicamente representados pelas linhas tracejadas, que me acometeram durante todo o árduo processo que foi realizar esta pesquisa, tanto do ponto de vista formal, isto é, na escrita da tese, quanto, principalmente, no que tange ao processo de vivência da experiência escolar em análise, ou seja, na interação com as/os protagonistas da pesquisa. No quadro a seguir, revelo o que essas emoções buscam representar.

Quadro 6 – As minhas emoções na vivência dos dados

EMOÇÕES	O QUE REPRESENTAM?	UM EXEMPLO EPISÓDICO	
Admiração	Representa os sentimentos de felicidade, entusiasmo e animação pela potência dos discursos e produções das/os alunas/os.	A ousadia e potência de Caio na construção da sua “filosofia do arco-íris”, no episódio 5.6, foi um dos momentos em que essa emoção me marcou.	5.6, 5.7, 5.9.
Crescimento	Representa a sensação de amadurecimento nas formas de pensar e agir, tanto nas minhas práticas quanto nas das/os alunas/os, isto é, o sentimento de satisfação por conta das mudanças.	A avaliação de insatisfação que recebi de Silvio, eventual leitor de um artigo meu, analisada no episódio 5.11, proporcionou-me essa emoção ao ter gerado, no mínimo, uma provocação em que pensa diferente de mim.	5.3, 5.4, 5.5, 5.10, 5.11.
Empatia	Representa os vários momentos em que tentei sentir-me no lugar das/os participantes da pesquisa, sejam as/os protagonistas ou co-protagonistas, na tentativa de entender a repercussão das minhas ações como professor e pesquisador nelas/es. Não só a minha tentativa, mas também quando as/os participantes assim o fizeram.	A fala de Danilo, “Me sinto burro”, no episódio 5.1, foi um dos momentos em que me senti muito afetado pela invisibilidade que dei às suas intervenções. Positivamente, esse exercício também veio dos próprios colegas de turma, quando Janaína diz “Ninguém aqui é burro”.	5.1, 5.3.
Esperança	Representa todo o sentimento de mudança a caminho, de resistência. É a esperança freireana, isto é, a esperança que se dá na construção e na problematização.	O posicionamento resistente de Yara, no episódio 5.4, foi muito marcante para mim, quando ela reflete sobre o posicionamento preconceituoso da sua <i>amiguinha</i> de forma muito significativa para repensar as questões de raça.	5.4, 5.5, 5.6, 5.7, 5.10.
Insegurança	Representa as minhas inquietações sobre as minhas próprias práticas, uma mistura de incerteza, impotência, tensão e até mesmo o medo de estar errando.	O instante em que me entendi “destruindo sonhos” de alunas/os em querer ser agentes da polícia, e quando senti que estava contribuindo involuntariamente com a construção de uma imagem negativa da polícia, no episódio 5.8, foi um dos momentos de mais insegurança para mim.	5.1, 5.2, 5.8.
Responsabilidade	Representa todo o compromisso político, social e acadêmico que as práticas docentes implementadas conformaram na formação das/os minhas/meus estudantes e a responsabilidade social da minha pesquisa.	Todas as ressonâncias das minhas ações nas ações das/os alunas/os e nos significados que atribuíram a partir dessa experiência, especialmente representadas na participação de Gleiciane, no episódio 5.9, nutriram ainda mais a minha consciência de compromisso com a educação pública e com a importância da pesquisa acadêmica.	5.2, 5.9, 5.11.
Superação	Representa a alegria de que errar e estar inseguro faz parte do processo de aprendizagem, inclusive na condição de professor-pesquisador, como também simboliza a sensação de sentir que os erros não eliminam o trabalho comprometido realizado e de que é possível preparar-se para agir diferente e melhor.	A mensagem de gratidão de Denise destinada a mim foi um momento muito emocionante, que me alentou em um momento em que várias emoções, especialmente a insegurança, atravessavam-me durante a coleta de dados.	5.8.

Fonte: Elaboração própria

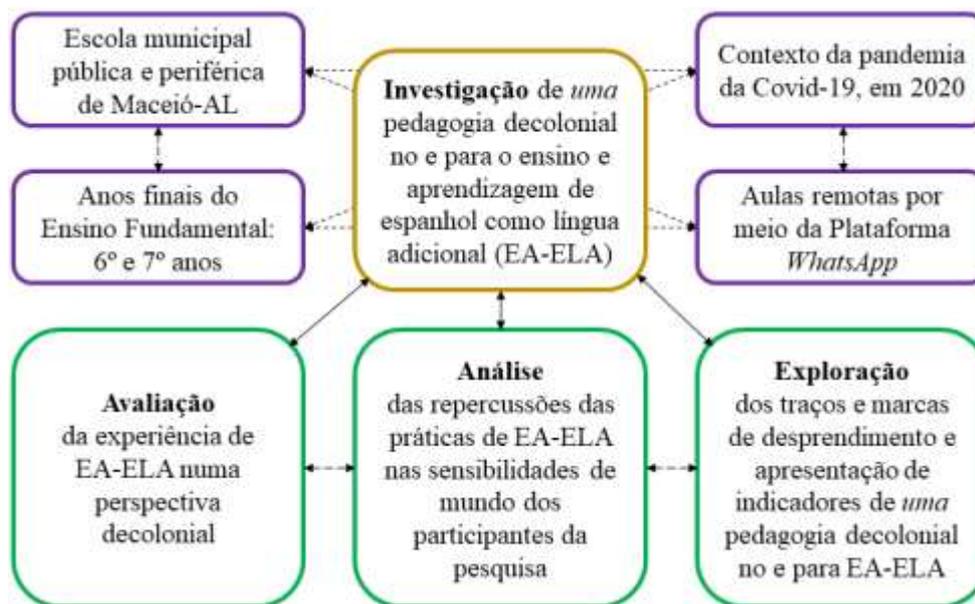
As emoções, representadas por cores diversas, atravessam-se porque elas simplesmente acontecem na ramificada teia das nossas sensibilidades, representada pelo rizoma. Os losangos brancos representam os episódios de análise que são desenvolvidos nas próximas páginas. Nota-se, na representação gráfica, que cada episódio está associado a duas emoções. Optei por assim fazê-lo para ressaltar aquelas que foram mais influentes no episódio discorrido, o que não significa a ausência das demais emoções, visto que, como sinalizei acima, os atravessamentos são e foram inevitáveis. A figura 4 reforça, portanto, que a linearidade da apresentação dos episódios é apenas uma opção metodológica de contar e fazer-se entender cientificamente. Antes de se tornarem dados de pesquisa, os episódios foram experiências.

A respeito do segundo estranhamento – ausência explícita de referências teóricas no desenvolvimento das análises –, essa também foi uma opção que me apropriei dela ao refletir sobre a mesma em uma disciplina cursada com o professor Walter Matias (PPGE/UFAL). O professor discutiu conosco sobre a necessidade de, na pesquisa tradicional, as reflexões sobre a prática performarem confirmações sobre a teoria, isto é, a ideia de pesquisa como constatação do que outrem, o teórico, escreveu a respeito. Nessa perspectiva, a prática está condicionada à teoria. Questiono-me, portanto, por que hei de validar as reflexões de minhas práticas, com supostos argumentos de autoridades, se os recursos científicos – fundamentação teórica e percurso metodológico – foram anteriormente apresentados e que, a propósito, foram reflexões decorrentes da própria prática?

Reproduzo, a seguir, as palavras com que iniciei a seção *Afinidades sentipensantes*, por meio das quais previamente quisera anunciar que as reflexões teórico-metodológicas já advieram do que houvera sido construído nos episódios: “os pensamentos desenvolvidos aqui resultam do meu envolvimento com a geração e leitura dos dados interpretados”. Dessa maneira, preferi dar às próprias palavras dos episódios o seu protagonismo. Não obstante, essa preferência não impediu o estabelecimento de novos diálogos teóricos quando necessários. Senti essa necessidade na ocasião em que, na minha percepção, as minhas palavras não alcançariam expressar os significados que as/os autoras/es conseguiram estabelecer em seus textos quando lidos por mim.

Antes de iniciar a apresentação dos episódios, relembremos os objetivos da análise e o contexto desta pesquisa:

Figura 5 – Objetivos e contexto da pesquisa



Fonte: Elaboração própria

Ao longo dos episódios, busco responder às questões cernes deste trabalho a partir do mote que trata sobre o racismo: a) Como foi possível desenvolver aulas de espanhol remotamente em uma perspectiva decolonial? b) Que sentidos foram construídos no ensino de língua espanhola pautado em uma perspectiva do pensamento decolonial e c) Que características desse pensamento compuseram o ensino de espanhol nessa experiência remota?

5.1 “Me sinto burro”

Logo após o primeiro encontro remoto, Clarice, a mesma estudante que nos caracterizou sua concepção de *diálogo* na seção teórica desta tese, expressou em conversa privada a sua dificuldade de acompanhar as discussões via *WhatsApp*, em decorrência do grande número de mensagens simultâneas no grupo da turma. Originalmente, essa plataforma não foi projetada, tampouco adaptada, para fins educativos; no entanto, era um dos poucos recursos disponíveis e de amplo acesso à interação de que dispúnhamos naquele momento e, por isso, eu me via continuamente apreensivo com essa situação. Vejamos estes dois fragmentos:

Na tarefa dessa mulher¹¹⁷ que o senhor colocou no grupo, eu me interessei bastante porque... Eu acho, porque, de cara, assim, deu pra ver que parecia que ela era viciada em drogas, mas, tipo, tinha tanta mensagem acumulada, tanta mensagem acumulada, que não dava pra mim ler tudo. Aí, tipo, quando eu tava apagando algumas mensagens que, tipo, não interessava, eu vi uma mensagem do senhor falando que poderia ser alguma coisa que tivesse acontecido com ela, tipo, o olho dela ficou vermelho por outra coisa, outro motivo, né? Aí eu fiquei “É mesmo!”. E com tanta conversa ali, *não consegui pensar melhor* (grifo meu).

(Episódio 5.1 – 20/05/2020 – Mensagem de voz – Clarice – 6º ano)

Nas aulas de hoje, tive muita dificuldade para envolver os alunos no engajamento que a atividade proposta requeria. O acúmulo e simultaneidade de mensagens fazem com que alguns alunos se percam na discussão e eu também tinha de dispor de muita atenção e rapidez, pois quando não são respondidos, os alunos sinalizam. O volume de mensagens era intenso. *Fiquei muito ansioso com essa situação* (grifo meu).

(Episódio 5.1 – 27/05/2020 – Diário reflexivo – Professor Rusani)

Conforme está claro nos discursos de Clarice e meu, um dos grandes obstáculos para levar a cabo as atividades propostas, principalmente para fomentar e aprofundar o pensamento crítico, foi o volume de mensagens síncronas. Isso comprometeu muito as nossas interações nesse sentido, pois as nossas ações se viam ainda mais limitadas e fatigantes. Como professor, eu estava desprovido de importantes sensibilidades para sentir os alunos, isto é, enxergá-los, perceber a sua presença, tocá-los e ouvi-los na fluidez da dinâmica da aula. Eu basicamente conseguia lê-los, porém com dificuldades, pois algumas mensagens passavam despercebidas pela rapidez de como elas aconteciam. A ansiedade tomou conta de mim nesse processo, pois me sentia inábil pelo insucesso que eu enxergava estar passando. Esse sentimento se potencializou quando passei a observar que essa “não leitura” de mensagens afetava negativamente a autoestima dos estudantes e a percepção cognitiva de si mesmos quanto à produção em língua espanhola.

Na microcena abaixo, enquanto os alunos respondiam a algumas perguntinhas a respeito de um vocabulário em espanhol sobre o tema da aula, um grupo começa a comentar sobre a fonte de pesquisa que estavam utilizando para a construção de enunciados em espanhol. Danilo, para justificar as suas respostas corretas, atribui o êxito à confiabilidade que ele tem no buscador *Google*.

- L1. [13:57:40] Danilo: O Google nunca mente
[...]
L2. [13:57:56] Edna: Mentem sim
<¹¹⁸Alguns alunos demonstram concordar com Edna>
L3. [13:58:20] Danilo: Mentem ã

¹¹⁷ A aluna se refere ao material do Anexo 2. Ela se refere à mulher de cabelos azuis.

¹¹⁸ Os sinais < > indicam comentários ou descrições que contextualizam os discursos.

- <Alguns alunos demonstram concordar com Danilo>
 [...]
 L4. [13:58:35] Janaína: Eu Nn Uso Oh Google Ey Tenho assistente virtual
 [...]
 L5. [13:59:00] Danilo: Yo tanniem
 [...]
 L6. [13:59:35] Professor Rusanil: às vezes, ele se confunde sim. Por isso que é bom buscar num dicionário virtual ou sites especializados. Vou ensinar a vocês para deixar guardadinho.
 [...]
 L7. [13:59:50] Wesley: Pobre de ti Danilo vc es solo uno que piensa que Google nunca miente
 L8. [14:00:00] Danilo: <Danilo põe uma figurinha indicando um “Ok”, ele parece responder à minha intervenção>
 L9. [14:00:14] Professor Rusanil: JAJAJAJAJAJAJAJAJA (Assim é como se ri em espanhol)
 [...]
 L10. [14:00:28] Professor Rusanil: Perfecta la frase, Wesley!!!!!!!
 [...]
 L11. [14:00:42] Professor Rusanil: Utilizou a língua espanhola perfeitamente para se expressar <O professor se refere a Wesley>.
 L12. [14:00:45] Danilo: O q
 L13. [14:00:46] Professor Rusanil: Quero mais, tá???
 [...]
 L14. [14:00:47] Samara: que bueno jajajajajajaja
 L15. [14:01:08] Professor Rusanil: Muuuuuuuuuuy bien!!!!!!!!!!!!
 😊😊😊😊😊😊😊😊
 Qué orgullo, muchacha!
 [...]
 L16. [14:01:16] Danilo: Me sinto burro
 [...]
 L17. [14:01:34] Danilo: 🙄🙄🙄🙄🙄
 [...]
 L18. [14:01:52] Professor Rusanil: De forma alguma!! Nós vamos ao poucos!! É assim mesmo, por isso vamos continuar estudando! 🙄🙄
 L19. [14:02:11] Danilo: <Danilo põe uma figurinha de um morador de rua expressando um “Ok”>
 L20. [14:02:11] Professor Rusanil: Só você estar aqui hoje você aprendeu MUUUUUUUUUUUUITO mais que alguém que não está.
 [...]
 L21. [14:02:16] Edna: eres un excelente maestro
 L22. [14:02:26] Danilo: 🙄🙄🙄🙄🙄🙄🙄🙄🙄🙄🙄🙄
 L23. [14:02:29] Danilo: 🙄
 [...]
 L24. [14:02:33] Professor Rusanil: Muchas gracias, muchacha!!!!
 L25. [14:02:40] Janaína: Nadaah Ver Ninguém Aqui É Burro Só Que Tem Pessoas Que Sabe Mais É Pessoas Que Sabe Menos Ue!!!! 😊🙄🙄
 (Episódio 5.1 – 27/05/2020 – Microcena 1 – 7º ano)

A microcena acima exemplifica bem a quantidade de mensagens que eram trocadas em um curto espaço de tempo. Em exatos 5 (cinco) minutos, houve o compartilhamento de 66 (sessenta e seis) mensagens. Era comum, em nossas interações, eu responder ao que escreviam, incentivando os alunos com mensagens de apoio, isto é, enaltecendo os seus acertos e indicando modificações quando os acertos não aconteciam. Porém,

involuntariamente, com Danilo foi diferente, apesar de ele ter feito algumas intervenções ao longo da aula. Ao revisitar toda a interação ocorrida nesse encontro, notei que eu não havia respondido às mensagens de Danilo, elas tornaram-se invisíveis aos meus olhos. Dois fenômenos me chamaram a atenção naquele momento.

O primeiro fenômeno foi a utilização não solicitada da língua espanhola na interação. Em momento algum, eu os havia solicitado que utilizassem o espanhol durante a troca de mensagens. Essa escolha se justificou na mochila linguística, como prefiro chamar, que os alunos traziam da língua espanhola e, principalmente, nos entraves que a obrigação de utilizar a língua espanhola poderia implicar, sendo o maior deles a evasão. Quando Wesley escreveu o enunciado da L7, recordo o meu momento de felicidade de estar promovendo o uso da língua espanhola – mais especificamente a pesquisa, a função comunicativa e o engajamento dos alunos – naquela circunstância, pois foi o primeiro momento que me dei conta dessa atitude linguística, já que, até então, apenas as saudações eram frequentes em espanhol como língua adicional (ELA).

Sinto que, por se tratar de uma aula de língua adicional, cria-se uma atmosfera que, conscientemente ou não, impulsiona-nos a arriscarmo-nos a produzir nessa língua, ainda que não tenhamos domínio sobre ela. Na minha visão, o ato de “*reconocer y hacer las cosas por sí mismos – es decir, actuar*” (MALDONADO-TORRES, 2005 apud WALSH, 2013, p. 46) revela, ainda que sutilmente, uma necessidade de fazê-lo e um apoderamento daquela língua. O adicional sempre demanda muito mais energia e engajamento, pois rompe, ao mesmo tempo que concretiza, o plano das ideias, o pensamento. Mais adiante, Samara também se dispõe, como outros colegas, a escrever em espanhol (L14). Considerando a mochila linguística desses alunos, comumente escassa de recursos linguísticos em ELA, o intento de produzir nessa língua demanda muitos esforços: disposição, comodidade e, principalmente, pesquisa.

E Danilo? Como está posto antes da fala de Wesley, Danilo também tentava escrever em espanhol (L5), só que a minha visão, talvez, orientada pela quantidade e pela complexidade da produção linguística em espanhol, não observou tanto aquela quanto outras intervenções de Danilo, até que finalmente o notei quando registrou *Me sinto burro* (L16). Esse é o segundo fenômeno que me chamou a atenção. Esse enunciado sintetiza toda a invisibilidade em que eu o coloquei como também as suas tentativas de produção em espanhol – para ele, sem sucesso. Como eu não lhe dei nenhum tipo de retroalimentação, ele interpretou o meu silêncio como se eu o estivesse ignorando conscientemente, provocando-lhe um sentimento de inferioridade, proporcionado pela sua limitação linguística em ELA. É

possível que esse sentimento tenha se intensificado quando à Samara escrevo ter orgulho dela pelo que escreveu em espanhol (L15). Acompanhada de *emojis*, a minha mensagem reforçou essa emoção, o que não aconteceu com Danilo. Apesar disso, aparentemente consigo reverter essa situação com as mensagens que lhe deixo mais adiante (L18, L20).

É curiosa também a intervenção de Edna (L21). Além de ela manifestar-se em espanhol, o seu discurso indica demonstrar que o meu posicionamento em entender o processo de aprendizagem como longo (*aos poucos*), contínuo (*continuar estudando*) e permanente (*só [em] estar aqui hoje você aprendeu MUUUUUUUUUUUUITO mais que alguém que não está*), distante de uma visão idealista, conferiu-me um caráter de excelência, na sua visão (*eres un excelente maestro*). Danilo parece concordar Edna, com as palminhas que registra (L22, L23). Por fim, o exercício de empatia de Janaína (L25) é muito significativo, quando reconhece que as pessoas possuem compreensões e conhecimentos em níveis diferentes e que essas pessoas que *sabem menos* não são ou não devem ser categorizadas como burras. Janaína elimina essa possibilidade: *Ninguém Aqui É Burro*. Essa intervenção torna-se mais significativa quando cogitamos o esforço que essas/es jovens estão empreendendo para produzir em ELA. Coadunada a essa produção está a exposição dessas/es adolescentes ao registrar suas ideias em um grupo de conversas com o professor e as/os demais colegas. A empatia nesse momento transforma-se em um poderoso artifício contra intimidações e agressões, o *bullying*.

Em diário, registrei uma curiosa reflexão a respeito das participações das/os alunas/os. A participação efetiva das/os alunos na discussão do tema, isto é, a exposição de seus pontos de vista e a expressão de suas opiniões a respeito das respostas das/os colegas foram ostensivas:

Gostei das contestações dos alunos na discussão ao problematizarem as respostas dos outros colegas, coisa que normalmente não acontece no momento presencial. É muito frequente que eles exponham o que acham, no sentido de *fiz minha parte em participar*, não que problematizem as questões propostas pelos colegas, coisa que, felizmente, vêm ocorrendo muito mais nas nossas interações a distância.

(Episódio 5.1 – 27/05/2020 – Diário reflexivo – Professor Rusanil)

Este episódio exemplificou algumas das dificuldades que se deram para a interação durante a pesquisa, a saber: o fluxo intenso de mensagens que obstaculizavam a compreensão das interlocuções realizadas, a consequente invisibilidade da presença dos alunos no decurso das interações, a carência de recursos que resgatassem as sensibilidades (o tocar, o ver o outro, o escutar sua voz) bem como os efeitos que a ausência dessas sensibilidades repercutiu

nas interações *on-line*. Em contrapartida, também foi possível notar, dentro das limitações, a atmosfera pró-motivadora para a produção voluntária em ELA e indícios de reflexão sobre a sua (não) produção, como o fez Janaína.

5.2 “Tem gente que tá nesse grupo realmente, que tem esse tipo de coisa, mas só que não fala”

No segundo encontro da disciplina, discutimos a respeito das consequências dos julgamentos pelas aparências. Nessa aula, a aluna Janaína fez uma importante intervenção no tocante ao tema, que dá título a este episódio. Contudo, como registrei em diário, durante a interação eu não havia conseguido escutar a mensagem de voz que ela havia enviado, mas somente depois pude escutá-la, quando revisei o *chat*.

Não vi quando a aluna Janaína disse (14:10) que alguns alunos da sala tinham esse posicionamento: “Vdd Profê Tem Gente Que Entra Em Depressão E Acaba Se Matando Vdd.!?” Também não pude ver e ouvir o áudio posterior enviado por ela, devido às inúmeras interações dos alunos em resposta a perguntas que eu fazia a respeito de uma atividade de compreensão e interpretação de um texto misto sobre preconceito racial contra chineses em decorrência do coronavírus.

(Episódio 5.1 – 27/05/2020 – Diário reflexivo – Professor Rusanil)

O excerto do diário exemplifica o quanto o espaço da sala de aula – o grupo de mensagens de *WhatsApp* – obstaculizou as minhas visualização e leitura atentas das interações das/os alunas/os e, conseqüentemente, a oportunidade de realizar significativas intervenções a partir das falas dessas/es estudantes. O vultoso volume de mensagens compartilhadas simultaneamente foi um grande desafio.

Acompanhemos a seguinte microcena:

- L26. [13:52:25] Anderson: Tem pessoas que tem medo quando alguém moreno chegar perto pq pessa logo que é ladrão que vai roubar eu já vir isso uma vez quando tava dentro do ônibus
- L27. [13:55:42] Professor Rusanil: Ou seja, as pessoas julgam as pessoas apenas pelas suas características e normalmente é um julgamento negativo.
[...]
- L28. [13:56:22] Janaína: Ss Porq As Pessoas De Hoje Em Dia São Muito Preconceituosas!!!!
[...]
- L29. [14:07:21] Professor Rusanil: Muito bem, pessoal, nós pudemos ver que julgar as pessoas pelas aparências é algo muito perigoso e sempre tem gente que sofre muito com isso. Principalmente quando julgamos pelas suas características biológicas.
[...]
- L30. [14:08:26] Janaína: Vdd Profê Tem Gente Que Entra Em Depressão E Acaba Se Matando Vdd.!?
[...]

- L31. [14:09:12] Professor Rusanil: É verdade sim!!!!!! Porque se sentem feias, inúteis, não amadas, sozinhas, defeituosas...
[...]
- L32. [14:10:15] Janaína: <Ô professor, mas pra falar a verdade, tem gente que tá nesse grupo realmente, que tem esse tipo de coisa, mas só que não fala, entende?>
- (Episódio 5.2 – 27/05/2020 – Microcena 2 – 7º ano)

Na microcena acima, Janaína ratifica falas minhas para compartilhar que alguém *nesse grupo* se sente da forma como eu havia descrito, isto é, julgado pelas aparências. Ao revisar a participação de Janaína, uma menina negra, nessa interação, interpreto que ela mesma seria essa pessoa, por sempre opinar de maneira enfática a respeito de falas preconceituosas, como é notório na L28. Além disso, nos anos anteriores¹¹⁹, em 2018 e 2019, tive a oportunidade de tê-la como minha aluna; recordo o quanto se sentia incomodada com comentários que supostamente – pois não presenciei nenhum desses momentos – faziam sobre o seu cabelo. Retornando à microcena em tela, pela maneira como Janaína se expressa, é como ela tratasse de sua própria vivência, mas sem trazer a experiência para si, em qualquer momento.

Nesse percurso de ativar memórias e experiências de situações em que pessoas foram ou são julgadas pela aparência, Anderson também trouxe uma memória importante na L26. Mais do que identificar uma situação de opressão, Anderson faz uma leitura e associação de pessoa perigosa com a cor da pele, em uma situação cotidiana como andar de ônibus. Como sinalizo mais adiante (cf. episódio 5.5), notei tardiamente a necessidade de discutir a respeito do colorismo¹²⁰, isto é, problematizar o uso de termos como *moreno* (L26) para referir-se à identidade negra. Essa necessidade apenas saltou aos olhos quando realizei leituras a respeito do assunto e quando percebi reincidências disso ao revisar os dados desta pesquisa, que aconteceram posteriormente à coleta de dados. O papel da reflexão e do reconhecimento da presença da categoria raça nas vivências diárias se torna importante para a desconstrução da banalização e da arbitrariedade da violência.

5.3 “Sé lo que es sufrir por que yo también he sufrido”

Na figura 6, Denise demonstra sentir-se muito sensibilizada com o ato de racismo enfrentado por Taynara e compartilhar do mesmo sofrimento, uma vez que, quase de modo

¹¹⁹ Tanto em 2018 quanto em 2019, ela cursou o 6º ano.

¹²⁰ O colorismo, também conhecido como pigmentocracia, é uma das faces do racismo. O conceito é utilizado para referir-se aos diferentes níveis de preconceito sofridos pela população negra. Na paleta de cores negras, quão mais afrodescendente é a sua aparência, maior é a discriminação, o que inclui outras características fenotípicas, como a textura dos cabelos, a largura do nariz e a grossura dos lábios.

Denise indica, ainda, comportar-se a favor da justiça social por meio do *corazonar*, a razão aquecida pela emoção, em que a sua alegria por demonstrar o quanto a professora é especial (*Thainara eres maravillosa y maginifica*) sugere estimulá-la na luta contra o racismo, registrada em destaque no centro da mensagem: *Racismo é crime!!!*, reiterando o mesmo pensamento escrito no corpo do texto em espanhol. Os *emojis* de coração que acompanham o registro fotográfico da mensagem reforçam os sentimentos de empatia e afeto. Segundo Santos (2019, p. 149), “nas lutas sociais, a alegria e a revolta andam muitas vezes de mãos dadas: os momentos de alegria são os que melhor expressam o valor da solidariedade e sublinham a esperança de vencer”. Os sentimentos de afeto e empatia, representados pelo texto verbal e pelos corações, reforçam essa *esperança de vencer* inabalável às circunstâncias adversas; nesse caso, a prática de racismo sofrida por Taynara.

A relação entre razão e emoção na construção de conhecimentos e de um compromisso ativo com a resistência, que a mensagem de Denise exemplifica, é explicado por Santos (2019):

[...] o conhecimento nunca é mobilizado apenas com base em razões, conceitos, pensamentos, análises ou argumentos. Por mais importantes que possam ser para formular os termos de luta e os meios de a levar a cabo, por si mesmos não se tornam ação, especialmente se essa ação implica risco existencial, a não ser que sejam impregnados de emoções, afetos e sentimentos (SANTOS, 2019, p. 149).

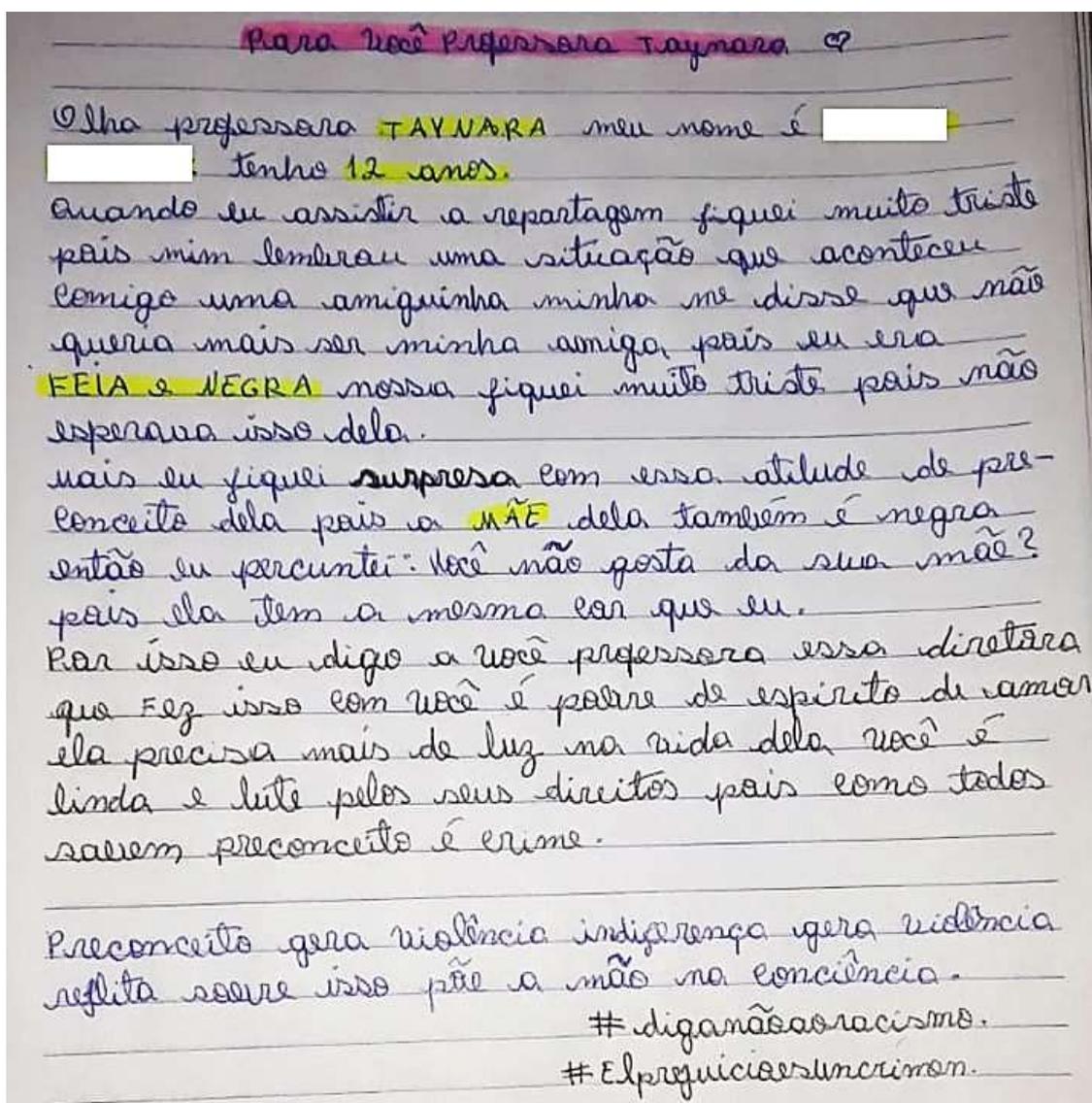
Nos episódios 5.7 e 5.8, outras intervenções de Denise são evidenciadas e analisadas, revelando sua postura de engajamento, quando evidencia o exercício da empatia nas relações sociais, e de consciência crítica, quando expressa o caráter criminoso das práticas de discriminação, especialmente a racial. Nesses episódios, também trago a conhecimento relatos seus de duras experiências com abordagens policiais e seus indícios de desconstrução acerca da imagem desses profissionais. Além disso, Denise expressa sua satisfação de estar aprendendo *muitas coisas* nesta experiência de estudar espanhol, a sua *matéria preferida*, dedicando a mim, seu *maestro favorito*, uma linda mensagem de gratidão (cf. figura 13).

5.4 “Uma amiguinha minha me disse que não queria mais ser minha amiga pois eu era FEIA e NEGRA”

Yara, aluna do 7º ano, também dedicou uma mensagem à professora Taynara Silva. Diferentemente de Denise, Yara não produziu sua mensagem em espanhol. A aluna contemplou a língua espanhola apenas na *hashtag* “#elprejuicioesuncrimen”, por meio da

qual, assim como Débora, demonstra uma reflexão crítica sobre a circunspeção jurídico-social das práticas racistas, reiterada no fragmento *lute pelos seus direitos*.

Figura 7 – Mensagem de Yara para Taynara – 7º ano



Fonte: Acervo do autor – Dados da pesquisa

É imaginável que Yara não se sentisse confortável, por conta de uma esperável limitação linguística, em expressar a sua narrativa, tão íntima e potente, em língua espanhola. No entanto, as aulas de espanhol puderam promover e encorajar o registro dessa narrativa e a reflexão sobre ela, tendo em vista que um dos objetivos das aulas foi a desconstrução nas formas de ver o mundo e atuar nele, de modo a problematizá-las e agir, por meio de pequenas ações, a favor de um mundo que exponha, entenda e cure as feridas coloniais.

Esteticamente, chamam a atenção os destaques feitos por Yara em seu texto. Ela evidencia o nome dela e de Taynara, a sua idade e os seguintes enunciados: *feia e negra, mãe* e, mais discretamente, *surpresa*, o que, de antemão, indicam ser palavras muito significativas e carregadas emocionalmente para o que ela discorre na sua narrativa, convertendo-se em palavras que marcam o seu relato. Da mesma forma que sucedeu com Denise, a história de Taynara comoveu Yara, tocou os recônditos das memórias e sofrimentos dessa aluna. Ela conta um forte e doloroso episódio de racismo praticado por uma *amiguinha* no qual ela mesma foi a vítima. De acordo com as palavras de Yara, a sua amizade foi negada pelo manifesto apreço da amiguinha às características de uma branquitude que Yara não possui, as quais indicam pautar a concepção de belo dessa amiguinha e, a reboque, descartam as subjetividades que não respondem corpórea ou coloridamente à empreitada colonial (ESPÍRITO SANTO; SANTOS, 2018) do ser. Conforme explicita Djamilia Ribeiro (2019, p. 90), “como a norma é branca, tudo que difere é visto como o que não é bom”. Por conseguinte, Yara, uma menina negra, não era vista como uma boa amizade para a amiguinha.

Yara, ao construir a sua narrativa, demonstra um discernimento e criticidade muito acurados da situação, quando desfamiliariza a ideia de negritude, contesta o *status quo* e interroga a postura da amiguinha, questionando os valores dela, ao pôr em pauta a racialidade de uma pessoa muito significativa para a amiguinha: *Você não gosta da sua mãe? Pois ela tem a mesma cor que eu.* Mais adiante, no final da mensagem, Yara registra a palavra *indiferença* como um dos fatores propulsores da violência, o que parece sinalizar que a aluna reconhece não somente a violência física como forma de agressão, mas também toda aquela que busca rejeitar, humilhar, inferiorizar, normatizar e intimidar o outro. “Apesar de ter sido – ou mesmo porque foi – falada por uma criança, a violência simbólica da palavra *N.*¹²¹ não some nem desaparece” (KILOMBA, 2019, p. 161). Yara entende, portanto, que foi violentada pela amiguinha.

No episódio 5.8, relatos de Yara com abordagens violentas de policiais são trazidos à baila, memórias essas que foram frutos de experiências pautadas em questões de raça e de classe social. Ademais, outra produção da discente (cf. figura 12) é apresentada e analisada – desta vez a aluna preferiu redigi-la toda em espanhol – cujo sentimento de zelo pela existência do outro é reiterado na postura da aluna.

¹²¹ A utilização da abreviatura “*N.*”, por meio da qual a autora se refere à palavra “negra”, é uma opção deliberada da psicóloga e teórica portuguesa Grada Kilomba, “pois trata-se de um trabalho de desmontagem da língua colonial, que ao mesmo tempo representa resistência” (KILOMBA, 2019, p. 18) ao trauma e à violência que a palavra implica.

5.5 “Tire seu racismo do caminho que eu quero passar com a minha cor”

O que me chamaram a atenção na mensagem a seguir, de Amanda, foram as características dos desenhos que ela criou e os recursos não linguísticos que ela utilizou para expressar o seu pensamento à professora Taynara. A aluna traz, na figura 8, as discussões mais atuais à época – com destaque nos discursos circulados socialmente durante o conhecimento do caso de George Floyd – que para ela foram significativas ao expressar o que entende sobre o racismo e como se posiciona perante ele.

Figura 8 – Mensagem de Amanda para Taynara – 7º ano



Fonte: Acervo do autor – Dados da pesquisa

É curioso observar que Amanda utilizou três sistemas linguísticos para redigir a sua mensagem: o inglês (*No to racism* e *Black lives matter*), o espanhol (*Los racistas no pasarán*) e o português, sua língua materna (*Lute como uma mulher negra* e *Tire seu racismo do caminho que eu quero passar com a minha cor*), máximas amplamente socializadas na luta antirracista na contemporaneidade. Compreendo a construção da mensagem de Amanda – assim como as mensagens de Denise e Yara – como um processo de orientação translíngue (ROCHA; MACIEL, 2015; ESPÍRITO SANTO; SANTOS, 2018) uma vez que as produções linguísticas em questão extrapolam os limites tradicionais da concepção de língua como “sistema fechado e separado da realidade social de seus usos” (ESPÍRITO SANTO; SANTOS, 2018, p. 156).

Na perspectiva translíngue, outras relações de convívio *com* e *entre* as línguas são valorizadas, e a compreensão monolíngue e monolítica de entender língua é perturbada. Assim sendo, estão no cerne dessas práticas as produções locais de sentidos que os enunciados translíngues ecoam, ao passo que rechaçam a percepção das misturas como “uma forma de uso incompleto, deficiente ou indevido de uma língua” (ROCHA; MACIEL, 2015, p. 425). Em seu lugar, conforme as reflexões de Espírito Santo e Santos (2018, p. 158), “acata-se a ideia de comunicação bem-sucedida, mesmo no caos dos novos assentamentos, em que a diferença é a norma, já que pelo viés translíngue, o sucesso comunicativo não precisa ser definido através de um conjunto consensual de normas linguísticas”. Os desenhos e o translinguajar de Amanda avivam as articulações feitas pela aluna a respeito da presença da luta contra e das práticas de racismo ao redor do mundo, isto é, ela indica compreender que os atos de racismo não são casos particulares de uma localidade geográfica, senão um problema que transcende as fronteiras geopolíticas. Essa compreensão é representada pelas três línguas utilizadas em seu texto.

Ao dedicar mais atenção à parte visual do texto de Amanda, é instigante a constituição das três personagens criadas por ela: Todas são mulheres negras e com cabelos crespos, assim como o de Amanda. Curiosamente, as três personagens possuem tonalidades diferentes da cor negra, o que pode sinalizar uma consciência acerca da pluralidade do ser negra no que se refere ao tom de pele. Tal percepção suscitou em mim, embora tardiamente, a necessidade de discutir o colorismo. Ao atentar para a mensagem *Lute como uma mulher negra*¹²², Amanda, explicitamente, intersecciona duas categorias sociais importantes: o gênero e a raça, dando visibilidade à luta contra o racismo genderizado, quer dizer, “à opressão racial sofrida por mulheres *negras*¹²³ como estruturada por percepções racistas de papéis de gênero” (KILOMBA, 2019, p. 99, grifo da autora).

Ainda a respeito do desenho de Amanda, nota-se que duas das mulheres ilustradas possuem um colorido capilar não hegemônico, no que concerne a *ter* um cabelo afrodescendente, ao utilizar as cores verde e vermelho. Essa liberdade na representação do cabelo indica um ato de insurgência, que dá abertura a possibilidades, a maneiras diferentes de ser e existir no mundo. Na minha leitura, os desenhos transcendem a função ilustrativa na

¹²² A mensagem está grafada na camisa da mulher que se encontra no centro da mensagem.

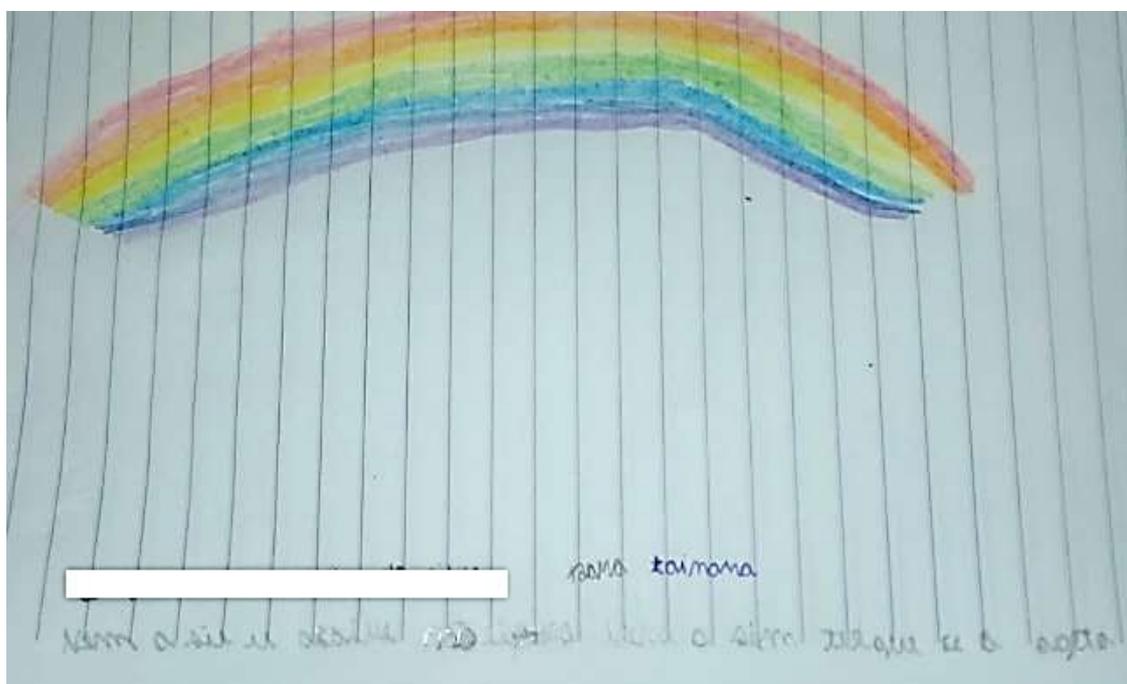
¹²³ A autora opta por escrever em itálico para “problematizar esse termo de origem colonial”, uma vez que, no processo de colonização, “a palavra passou a ser um termo usado nas relações de poder entre a Europa e a África e aplicada aos Africanos para definir o seu lugar de subordinação e inferioridade”. No entanto, apesar dessa ligação com a história colonial, em língua portuguesa, o termo “*negra/o* tem sido usado como único termo ‘correto’”, (KILOMBA, 2019, p. 17), o que reforça a escolha da autora.

expressão do pensamento e na constituição do discurso de Amanda, eles “atuam por conta própria narrando as injustiças, violências, conflitos e posicionamentos imperiais e coloniais, as complementariedades cosmológicas e os seus próprios olhares e alheios de conceber, sentir, ser e estar no mundo” (WALSH, 2013, p. 35) que, com os enunciados translíngues, formam um potente texto dotado de sentido.

5.6 “Assim o arco-íris nunca se separa, assim tem que ser a gente”

Caio, do 6º ano, compôs uma mensagem muito singela e, à primeira vista, boba¹²⁴, porém revestida de uma potência ímpar. Essa mensagem traz o arco-íris como uma metáfora poderosa para representar as relações humanas.

Figura 9 – Mensagem de Caio para Taynara – 6º ano



Fonte: Acervo do autor – Dados da pesquisa

Caio, na figura 9, indica ter restrições na produção escrita em língua portuguesa, quando registra esta mensagem escrita a lápis: “Vem a sie u acoirie não [trecho ilegível] a sim

¹²⁴ Defendo a ideia de que as manifestações discursivas não são *bobas*, são poderosas expressões do pensamento. A ideia de empregar esse qualificador partiu de um comentário feito por uma professora, após uma de minhas apresentações em rodas de conversa sobre interpretações de dados preliminares da tese, para expressar o quanto estava admirada com a riqueza de interpretações que podem ser suscitadas na produção de Carlos Eduardo que, à primeira vista, parece desprezível ou tola.

tie que ce a ageta”¹²⁵. Na tentativa de compreender o que ele havia escrito, pergunto-lhe por mensagem, via *WhatsApp*, o que ele havia registrado. Em mensagem de texto, ele escreve: “Vem assim uma cuire e nunca se separa assim tem que ser gente”. Sem ainda compreender bem a sua mensagem, peço que ele me explique novamente por mensagem de áudio. Ele, então, grava o seguinte: “Assim o arco-íris nunca se separa, assim tem que ser a gente”¹²⁶. Apesar das suas limitações para expressar as próprias ideias na sua língua materna, o português, são extremamente significativos o atrevimento, a coragem e a ousadia de Caio em redigir uma mensagem, na qual expressa a sua potente percepção de mundo. Destaco, pois, a filosofia que Caio parece construir ao sintetizar as relações humanas em analogia ao arco-íris desenhado e aludido na mensagem.

Concordando com Walsh (2013, p. 36), penso que *“los dibujos son mucho más que una obra artística. Son herramientas pedagógicas que dan presencia a la persistencia, insistencia y pervivencia de lo decolonial, a la vez que lo construye, representa y promueve pedagógicamente”*. Entendo, portanto, que, articulados à língua, os desenhos podem ser marcados por “posicionamentos éticos, estéticos e políticos, entre outros” (ROCHA; MACIEL, 2015, p. 418).

Nessa direção, interpreto que, na sensibilidade e analogia de Caio, cada cor do arco-íris alude metaforicamente a uma característica da singularidade humana, seja a cor/raça (o preto, o branco, o pardo, o amarelo, o indígena) ou sejam quaisquer outros traços físicos (ou não) que nos diferenciem como humanos. Dessa forma, ele indica entender que todos nós, independentemente de como sejamos, só podemos existir em comunidade, isto é, na coexistência e aceitação do outro (MATURANA, 1998), em que todos se reconheçam como igualmente importantes e visíveis. Essa ideia nos relembra que, sem a coexistência de todas as sete cores que compõem o arco-íris, o arco multicolorido não existe. De forma análoga, sem a existência e a aceitação das diferenças, das formas múltiplas de ser, não há existência humana democrática, justa e plena.

No final do ano letivo, em dezembro de 2020, pude saber que Caio é um grande admirador de Nelson Mandela. Em duas oportunidades, ele citou o mais importante líder da África Negra em suas atividades. A primeira vez que o aluno o citou foi em sua última atividade no decurso da pesquisa, em 2020, na criação de uma mensagem de desejos para

¹²⁵ Transcrição aproximada do texto, pois a qualidade da imagem dificulta a leitura do que foi grafado pelo aluno.

¹²⁶ A transcrição é fiel ao dito na gravação.

2021 (cf. Quadro 2). Em 2021, em outra atividade, Caio cita novamente Nelson Mandela em seu texto. Ambos os textos se encontram no Anexo 3.

Admirado por essa potente referência, na primeira ocorrência perguntei a ele como e onde ele havia aprendido a respeito de Mandela. Em três mensagens de áudios, ele me respondeu:

Porque eu gosto muito da história dele. / Porque ele lutou sobre... a igualdade do povo. Muito, muito tempo ele foi preso, aí depois ele se tornou o presidente da África. Porque eu gostei que só da história dele. / Meu pai botou um documentário dele para eu assistir, aí eu gostei que só.

(09/12/2020 – Mensagem de voz – Caio – 6º ano)

Suas palavras potentes e insurgentes a respeito do conhecimento que ele tem acerca da história de Nelson Mandela, fundamentam, na minha visão, a sua visão de sociedade justa e democrática. Percebi que Caio expressa, na transcrição acima, um valor que lhe parece ser caro na trajetória de Nelson Mandela: a igualdade. Seu posicionamento ratifica a ideia de que, quando conhecemos a história e luta dos povos historicamente marginalizados, é possível construir cidadãos mais responsáveis com a construção de uma sociedade mais comprometida com a coletividade.

Possivelmente, essa admiração pelo legado do líder africano reverberou no momento da produção da filosofia do arco-íris, confirmando-nos a compreensão de que a sua criação não é nada *boba*, mas a materialização de um pensamento carregado de uma simbologia potente e potencializadora. Sou mais favorável a essa ideia quando Caio afirma em uma de suas produções: “Debemos luchar como Nelson Mandela luchó contra el apartheid” (cf. Anexo 3).

Diante disso, penso que a prática de uma pedagogia decolonialmente orientada permitiu espaço para a reflexão – impulsionada pela discussão do tema racismo – e para a produção – uma oportunidade para imprimir perspectivas de mundo que convergem com uma compreensão de ensinar e aprender uma língua adicional que vai além do meramente linguístico. Talvez, sem a concepção desse espaço, não fosse possível conhecer o Caio admirador de Nelson Mandela e que enxerga o mundo de uma forma tão humana.

Naquele momento em que Caio me entregara a filosofia do arco-íris, também entendi que as necessidades linguísticas de Caio extrapolavam o que eu buscava proporcionar linguisticamente a ele, isto é, o aprimoramento linguístico-discursivo em língua espanhola. Possivelmente, a necessidade primária dele fosse escrever em sua própria língua o que sentia,

o que me parece basilar. Em uma perspectiva deconstrutiva, compreendo que Caio necessitava de um apoio para expressar-se na língua materna e que, por meio dela, estava tentando participar de um projeto que lhe foi sensível: escrever uma mensagem à professora Taynara.

A língua materna seria essencial não só para a realização da atividade, senão como recurso para a aprendizagem da língua adicional, uma vez que a necessitaria para fazer pesquisas e, principalmente, interagir no espaço de que fizera parte: a sala de aula de língua espanhola. Ifa, em consonância com Leffa e Irala (2014), comenta a respeito da importância das línguas que o aluno conhece e a sua importância para a língua adicional que deseja aprender:

A orientação, sob essa ótica, deve ter como ponto de partida a língua que o aluno conhece. Assim, aprender o léxico, a sintaxe e o enunciado na língua adicional é construído sobre a(s) língua(s) conhecida(s). Ensina-se, portanto, a partir da(s) língua(s) que o aluno já sabe para aquela que irá aprender. Nessa visão, valoriza-se o que é mais importante para o aluno para dar conta das suas necessidades reais e locais (IFA, no prelo).

Entendo, ainda, que essa contribuição é mútua, isto é, tanto a língua materna ajuda na construção de conhecimentos em língua adicional quanto a língua adicional pode colaborar no processo de resignificação de conhecimentos construídos na língua materna. Nesse sentido, dediquei-me a apoiar Caio na reescrita da sua mensagem em língua portuguesa que, com dificuldades, sucedeu.

Apesar do meu empenho em ressaltar a relevância da língua materna para a aprendizagem de uma língua adicional, também merece atenção uma reflexão acerca do direito à uma educação linguística de qualidade dessa língua, que foi falha a Caio. Os óbices de diversas ordens que, infelizmente, ainda acometem a educação básica da escola pública, repercutiram diretamente na formação desse estudante, que chegou ao 6º ano do ensino fundamental sem o domínio das habilidades que se esperam de um jovem na etapa escolar em que se encontra: ler e escrever com certa autonomia. Habilidades essas que são a base para a construção de conhecimentos e interação, com independência, na contemporaneidade.

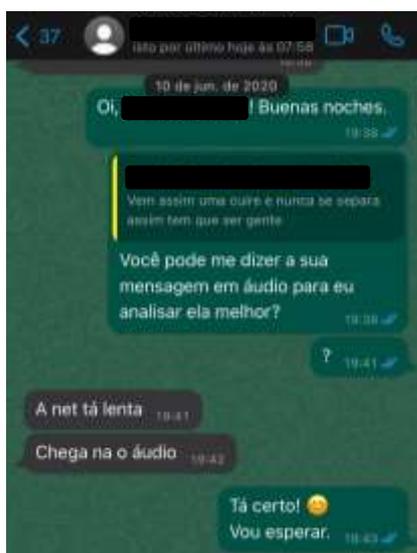
Reconhecer o papel e a necessidade da língua materna para a participação social e como uma das fontes essenciais na construção de conhecimentos em língua adicional foi indispensável para a celebração de um espaço escolar justo e não impositivo para Caio. Apesar dessas limitações, a “articulação e sobreposição de diferentes códigos e recursos multissemióticos” (ESPÍRITO SANTOS; SANTOS, 2018, p. 157) tornou-se uma *estratégia*

de resistência (CANAGARAJAH, 2013) para Caio, por meio de uma prática translíngua que não sufocou as suas capacidades de agência. Tal como enunciam Cadilhe e Leroy, compreendo que:

em um mundo social marcado pelas desigualdades, violências e opressões refletidas nas diversas colonialidades, torna-se um dever ético não reduzir a educação linguística a um espaço exclusivo de práticas voltadas para a leitura, produção e análise linguísticas que sejam alheias aos problemas sociais (CADILHE; LEROY, p. 259).

Ao revisitar a conversa que tive com Caio a respeito do seu texto, incomodou-me um termo que utilizei com o garoto: o verbo *analisar*.

Figura 10 – Você poderia me dizer a sua mensagem em áudio para eu analisar ela melhor?



Fonte: Acervo do autor – Dados da pesquisa

Penso que a intervenção que fiz com Caio poderia ter sido diferente. Creio que o verbo *analisar* naquele momento pode ter reforçado duas ideias das quais queria ter me distanciado. A primeira é a de que Caio não estava sendo compreendido e que isso, talvez, na visão dele, estava sendo malvisto por mim, o professor. Apesar de haver um entrave na compreensão, o meu objetivo era entendê-lo e, ao conseguir, auxiliá-lo na adequação de seu texto, sem fomentar o entendimento de que ele era incompetente ou de que “estava fazendo errado para o professor”. A segunda ideia que eu busquei evitar foi o cultivo do sentimento de que ele estava sendo julgado por mim, o professor, e que poderia ser penalizado pelo erro.

Entendo que o verbo *analisar*, naquela circunstância, pode ter sido lido de forma muito técnica, sem empatia ou afeto. Ao reler o enunciado escrito por mim, imagino-me em um laboratório, isolado, dissecando-o friamente com um bisturi em busca da resolução de um

enigma, quando, na verdade, eu estava fascinado pelo seu texto, buscando confirmar as ideias que eu supunha ao lê-lo, como um leitor que, encantado pela obra do seu artista preferido, gostaria da oportunidade de perguntar ao escritor o que ele buscava dizer em determinado fragmento. Hoje, eu diria por mensagem de voz: *Você poderia me contar mais sobre a sua mensagem?*

Após Caio refazer a mensagem, na qual adequou o texto em língua portuguesa, ele não mais participou das aulas. O seu desaparecimento preocupou-me muito, então mandei uma mensagem para o número de telefone com o qual interagira comigo. Quem respondeu à mensagem foi sua mãe, que justificou a ausência de Carlos por um imprevisto: O telefone de Carlos “caiu e quebrou e passou um tempão sem querer funcionar”, palavras de sua mãe. Infelizmente, o dia 1º de julho de 2020 foi a última interação de Carlos durante o ano letivo de 2020. No final daquele ano, em dezembro, recebi uma nova mensagem, agora em texto, na qual apresentavam a mesma justificativa.

Figura 11 – Conversa privada via *WhatsApp* com Caio – 6º ano



Fonte: Acervo do autor – Dados da pesquisa

Diante dessa circunstância, Caio ficou 5 (cinco) meses sem assistir às aulas remotas de todas as disciplinas. Por essa razão, não foi possível avaliar se Carlos sentiu-se julgado com o meu comentário, porém creio que não. No ano seguinte, em 2021, como aluno do 7º ano, Caio retornou às aulas a distância, e com a mesma dedicação na disciplina de Espanhol.

5.7 “Elas não sabem a dor que é ser tratada ou ser tratado inferior”

Na interação remota a seguir, ocorrida com as turmas do 6º ano, conhecemos o caso de racismo que teve como vítima a professora Taynara Silva. Para compreendermos melhor os sentidos presentes, divido o episódio em três microcenas.

Neste episódio, três pontos merecem ser destacados: a) a seriedade da discussão, quando Kamili reforça o caráter criminal das ações racistas, revelando um amadurecimento na compreensão do racismo como ato que possui duras consequências; b) a empatia de Denise ao resgatar a dor no seu sentido mais profundo, isto é, aquela que vai além da dor física, reforçada pelo sentimento de inferioridade que ela expressa; e c) a noção de representatividade que Denise põe em xeque quando trata da visibilidade negra em nosso país.

- L33. [15:27:54] Professor Rusanil: E aí, como vocês analisam a atitude da diretora da escola?
- L34. [15:27:56] Denise: 😞 😞 😞 😞 😞 😞 😞 😞 😞 😞
- L35. [15:28:01] Michele: 😞
- L36. [15:28:04] Clarice: Meu Deus
[...]
- L37. [15:28:22] Clarice: Que ela era muito rascita
- L38. [15:28:28] Luísa: É
- L39. [15:28:29] Alícia: Orriveu
- L40. [15:28:41] Denise: Sim
- L41. [15:28:45] Professor Rusanil: Horrível mesmo!!
[...]
- L42. [15:29:10] Professor Rusanil: Vocês conseguem lembrar palavras, frases da Taynara sobre essa situação?
[...]
- L43. [15:29:18] Professor Rusanil: Por exemplo, ela falou em JUSTIÇA, não foi?
[...]
- L44. [15:29:32] Professor Rusanil: Em SOLIDARIEDADE.
- L45. [15:29:42] Klécia Jamili: Ela também falou sobre é crime racismo
- L46. [15:29:41] Professor Rusanil: Quê mais?
[...]
- L47. [15:29:50] Professor Rusanil: Isso!!! Excelente!!!!
- L48. [15:30:14] Professor Rusanil: O que ela pensa sobre "brincadeira racista"?
- L49. [15:30:26] Clarice: Que rascimo não e brincadeira
- L50. [15:30:29] Bianca: Eu também
- L51. [15:30:31] Klécia Jamili: Foi horrível aquela diretora fez
- L52. [15:30:38] Dayane: O grimi aconteceu na escola e pela a diretora de que horrível meu Deus ate a diretora da escola fez isso mas sera que ela vai se expulsar da escola
- L53. [15:30:39] Clarice: Ou e rascimo ou não. E
- L54. [15:30:53] Denise: Sabe professor minha opinião é que de alguma maneira as pessoas sentissem que as outras pessoas estão sentindo por quê elas não sabem a dor que é ser tratada ou ser tratado inferior as outras pessoas nós somos iguais por Dentro e por fora só muda o coração bom ou mau
[...]
- L55. [15:31:08] Professor Rusanil: Ex-ce-lente, Cleiciane! Muito bem! Ela disse lá no vídeo, não foi? Ela disse: “Não existe brincadeira racista”, não é? “Ou é racismo, ou não é racismo. Ou é brincadeira, ou não é brincadeira”, não foi? Muito bem, muito bem!
- L56. [15:31:12] Analice: Eu sempre gostei de pessoas morena
- L57. [15:31:33] Clarice: E muito obrigada

- [...]
 L58. [15:32:02] Analice: Rascimo Não e brincadeira
 L59. [15:32:04] Luísa: Eu também pq eu sou uma
 [...]
 L60. [15:32:09] Denise: Também acho as pessoas negras maravilhosas os negros deveriam ser representados no Brasil por terem aguentado a escravidão e ainda hoje que tem o racismo

(Episódio 5.7 – 10/06/2020 – Microcena 3 [1/3] – 6º ano)

A primeira parte da microcena 3 situa bem algumas questões que merecem a atenção ao compreender como se deu a nossa atmosfera de ensino e aprendizagem de ELA. A primeira delas são os recorrentes desvios linguísticos no registro de palavras estruturalmente simples em português: *orriveu* (L39), *grimi* (L52), *rascimo* (L49, L53, L58). Essa dificuldade também influenciou na produção em língua espanhola, uma vez que o português consistia, quase sempre, no código de pesquisa das palavras em espanhol. Na imprecisão do registro em português, o acesso ao registro em espanhol era comprometido, constituindo-se um entrave na produção escrita em língua espanhola.

A segunda parte da microcena, além de Dayane e Kamili expressarem o quanto elas estão gostando das aulas, destaco o termo que elas utilizam, *tema*, para se referirem às discussões semanais na disciplina de espanhol. Durante os nossos encontros, busquei fomentar a ideia de que estávamos discutindo temas e que esses temas estavam articulados aos conhecimentos linguístico-discursivos em ELA que construíamos ao longo das aulas. Mais que uma substituição do termo *conteúdo*, a ideia de *tema* cria uma atmosfera de que as discussões compõem as aulas, que não estão alheias a ela, pois, infelizmente, atrelada à ideia conteudista de dar aulas, ainda existe a noção de que as discussões transversais não fazem parte aula, apenas temas gramaticais e atividades com esse objetivo. A ideia de *tema da aula* busca pôr por terra esse entendimento.

- L61. [15:32:52] Kamili: olha só tenho dizer uma coisa o que aquela diretora fez foi horrível a pessoas assim como ela não tem como mudar esse mundo que é racista pessoas como a Taynara muda-se o mundo e a partir de hoje a gente tem que fazer diferente
 [...]
 L62. [15:34:02] Dayane: E verdade professor gostei do tema de hoje tou gostando
 [...]
 L63. [15:34:30] Kamili: Gostei muito do tema de hoje ele nos ensina a sermos diferentes o que a diretora fez
 L64. [15:34:31] Professor Rusanil: Que bom! Tenho certeza de que você vai gostar da atividade também. ;)

(Episódio 5.7 – 10/06/2020 – Microcena 3 [2/3] – 6º ano)

Ademais, nota-se na fala de Kamili os sentimentos de poder e de transformar o mundo, inspirados em Taynara (L61). Ao dizer que *peçoas como a Taynara muda-se o mundo e a partir de hoje a gente tem que fazer diferente*, Kamili demonstra não apenas a necessidade de uma postura diferente frente ao racismo, como também entende que esse movimento deve ser coletivo e é urgente. Ela indica perceber que suas ações, assim como de seus colegas, fazem a diferença; Kamili indica trazer para si essa responsabilidade.

Na última parte da microcena 3, evidencio a fala de Dayane (L67) e os seus desdobramentos. Nessa linha, Dayane expõe um pensamento muito estimulado socialmente: responder com violência física os maus tratos que nos acometem. Luísa (L68) e Kamili (L69), antes mesmo da minha intervenção, demonstram uma discordância. Em meu discurso, tento diluir esse pensamento, resgatando a noção de empatia e responsabilização, em tom pacifista. O meu objetivo era dissuadir aquele pensamento, de modo a enfraquecer os discursos que insistem em promover a violência para, paradoxalmente, contê-la. Fiquei feliz com o posicionamento final de Dayane, quando indicou ter mudado de opinião (L77). Explicitamente, Denise (L78) e Anna Carla (L79) reforçaram a ideia proposta por mim, que, na minha leitura, mais que demonstrar concordância com a autoridade professor, revelaram uma postura de engajamento.

- L65. [15:35:24] Denise: É muito triste professor o que tá acontecendo no Brasil em todo mundo né Tem gente que são mas tem gente que são boas
- L66. [...]
- L67. [15:35:31] Dayane: Apois se eu tivesse no lugar da professora eu pegava esse chicote e jogava na cara da diretora
[...]
- L68. [15:36:28] Luísa: Mas ai já seria agressão
- L69. [15:36:30] Klécia Jamili: É com certeza
[...]
- L70. [15:37:08] Professor Rusanil: <Aí, por isso, que nós temos que ser o quê? Inteligentes, não é? A gente não deve agir com revanche, não é? Ou seja, “ah, eu vou pegar o chicote e vou bater nela”, não é? Temos que mostrar que somos superiores a essa situação e que nós agimos o quê? Com justiça, não é? O que a professora fez? Ela foi lá na delegacia, ela prestou uma queixa, ela buscou um bom apoio de advogados, pra quê? Pra agir conforme a lei, não é? Então, nós não devemos fazer a mesma coisa que eles fazem com a gente, até porque se a gente fizesse a mesma coisa... cadê a empatia, não é? No entanto, as pessoas têm que se responsabilizar pelo que elas fazem, não é? Então, se a diretora fez isso, ela tem que responder pelo que ela disse, não é verdade? Agora, revanche, matar, fazer a mesma coisa com as outras pessoas... o que acontece com a gente? A gente perde a razão, não é?>
- L71. [15:37:44] Rafaela: Gracias
- L72. [15:37:46] Denise: Isso mesmo tem que fazer uma denúncia mesmo que racismo é crime
- L73. [15:38:09] Clarice: Gracias
- L74. [15:38:25] Professor Rusanil: Com certeza. Agir conforme a lei para que não sejamos tão errados quanto quem está nos ferindo.
- L75. [15:38:32] Professor Rusanil: De nada, muchacha!!!

- L76. [15:38:43] Clarice: 😊
 L77. [15:38:53] Dayane: E verdade professor
 L78. [15:39:16] Denise: Verdade Professor temos que ter empatia um pelo outro Nós temos que nos colocar o lugar do outro por que não sabemos o que eles estão sentindo se eles estão sofrendo ou se eles estão felizes
 [...]
 L79. [15:39:30] Analice: E verdade o senhor estar certo
 L80. [15:39:36] Caio: Qual e a atividade pq meu celular vai descarregar
 L81. [15:39:57] Analice: O meu tambem
 L82. [15:39:57] Professor Rusanil: Com certeza! Pessoas não são de pedra, não é mesmo? Por isso, temos que nos sensibilizar com o outro.

(Episódio 5.7 – 10/06/2020 – Microcena 3 [3/3] – 6º ano)

Por fim, no final da microcena 3, é possível notar um dos problemas, relatados na seção anterior, na condução das aulas *on-line*: os impasses tecnológicos. Antes mesmo da conclusão da discussão sobre o tema da aula, Caio (L80) já solicita a atividade, pois o seu aparelho estava prestes a descarregar. Analice (L81) reforça a condição de que compartilham. Essa situação exemplifica dois pontos que merecem a atenção.

O primeiro ponto é que, apesar de Caio não ter o hábito de interagir com os demais colegas no grupo de mensagens, ele acompanha toda a discussão e participa das atividades, uma delas, inclusive, foi interpretada no episódio 5.6. Caio representou, à época, aquele aluno que está continuamente em silêncio na sala de aula presencial¹²⁷, mas acompanha todas as movimentações. Não somente Caio teve essa postura durante essa experiência remota. O segundo ponto é o sentimento de responsabilidade que eles me proporcionavam. Quando poderiam justificar a não participação nas atividades por conta da bateria do celular que estava prestes a esgotar, eles faziam o contrário: primavam por responder às atividades.

Na nossa disciplina, preferi não atribuir notas às atividades que realizavam. Elas/es não recebiam qualquer *feedback* numérico. Melhor dizendo, as/os alunas/os recebiam devolutivas sobre as suas produções, porém sem atribuição de valores numéricos. As/Os alunas/os me enviavam as suas dúvidas e produções por meio de mensagens privadas no *WhatsApp*; ao lê-las, eu lhes respondia, tecendo-lhes comentários estimulantes e/ou sugestões para melhorar o que haviam produzido, como exemplificam as interações a seguir:

¹²⁷ Vale apontar que, em 2022, como meu aluno no 8º ano, Carlos Eduardo é muito participativo na disciplina de Espanhol. Em 2020, quando mais jovem, demonstrava ser uma criança tímida e reservada.

Figura 12 – Devolutivas sobre as produções das/os alunas/os



Fonte: Acervo do autor – Dados da pesquisa

Com essa prática, objetivei romper a possível associação da realização das atividades propostas ao recebimento de notas, isto é, condicionar a participação delas/es à conquista de pontos. Ainda assim, as/os alunas/os participavam, com certa regularidade, das aulas desde o princípio dos encontros remotos até a conclusão do ano letivo, salvo aquelas/es que tiveram algum impeditivo.

5.8 “É uma sugestão, poder mostrar aqui também que também existem policiais bons porque tem gente que pensa são tudo horríveis”

Na semana 8 de interações remotas de atividades da disciplina, correspondente à primeira semana de julho de 2020, logo após o trabalho sobre as festas juninas, tema sugerido pela gestão escolar, eu me propus a retomar as discussões sobre as questões raciais, uma vez que eu notara o engajamento das/os alunas/os nos encontros anteriores e por entender que o debate sobre raça e preconceito deve ser contínuo, considerando os efeitos do racismo

estrutural. Semanas antes, em maio de 2020, o Brasil conheceu o caso de João Pedro, criança de 14 anos de idade morta durante uma operação policial em uma favela na região metropolitana do Rio de Janeiro.

No ano anterior, em 2019, Ágatha Félix, de 8 anos de idade, foi alvejada por um disparo efetuado pela polícia, também no Rio de Janeiro. Discutir a morte de João Pedro e relembrar o caso de Ágatha – jovens negros de idade aproximada à das minhas alunas e alunos, provocada pelo racismo estrutural, que parece enxergar a cor negra e a classe pobre como vidas descartáveis, e pela ineficiente atuação policial no Brasil, por não dizer uma carnificina oficial – pareceram-me uma maneira de aproximar os momentos de debate e sensibilizar os alunos sobre o racismo. Assim foi feito.

Inicialmente, busquei resgatar na memória das/os alunas/os os casos de João Pedro e Ágatha, cujas histórias e imagens que lhes apresentei recordavam o que eles haviam conhecido nos telejornais, segundo as/os próprias/os alunas/os. E, a partir disso, discutimos sobre a atuação policial, relacionando-a a duas categorias importantes: raça e classe social. As minhas perguntas problematizadoras para alçar as discussões puseram em xeque não somente se a ação policial foi necessária ou evitável, mas também tentei levá-los a pensar ou imaginar situações ou contextos diferentes em que aquela cena pudesse ser reproduzida ou não, escutando delas/es as possíveis justificativas. O objetivo era provocá-los a pensar sobre a relevância das duas categorias supracitadas no que se refere ao valor das vidas, recuperando, nos limites do contexto da aula, a nossa história de escravidão. Reproduzo abaixo algumas das perguntas suscitadas por mim na discussão, no grupo de interações do *WhatsApp*:

- *O que essas crianças têm em comum?*
- *O que vocês conseguem perceber de semelhante entre as violências sofridas por essas crianças?*
- *Perceberam que todas elas foram vítimas de operações policiais? Ou seja, todas elas foram mortas por policiais?*
- *Vocês acham que todas as crianças são tratadas iguais? Por exemplo, as crianças que moram em áreas POBRES recebem o mesmo tratamento das crianças que moram em áreas RICAS, pela polícia?*
- *Mas vamos pensar um pouco: Será que a polícia está agindo corretamente em chegar atirando nessas áreas? Será que ela chega atirando nas áreas ricas?*
- *Se todos somos iguais perante a LEI, por que uns recebem determinado tratamento e outros recebem um tratamento tão diferente? Por exemplo, a POLÍCIA trata da mesma forma as pessoas que moram na Pajuçara, Ponta Verde, Jatiúca¹²⁸ e as pessoas que moram no Benedito Bentes, Tabuleiro, Eustáquio Gomes¹²⁹...?*

¹²⁸ Estes são bairros de Maceió à beira-mar, considerados nobres.

¹²⁹ Estes são bairros maceioenses da parte alta da cidade, onde estão concentradas as classes mais baixas.

Em meu discurso, como resposta às mensagens das/os alunas/os, busquei reforçar, ora de forma explícita, ora implicitamente, algumas ideias de combate ao racismo que estávamos discutindo, a saber: a empatia, a promoção da não violência, o entendimento de que há pessoas que têm boas e más condutas em quaisquer profissões, a maldade e a bondade como valores que podem ser aprendidos, a compreensão de que algumas vidas não valem mais do que outras e a percepção de que a transformação advém das nossas próprias ações e de forma coletiva.

Logo após a discussão, eu propus a leitura de uma história em quadrinhos, *La Conversación*, cuja trama acontece na rua entre uma criança negra e pobre, que aparenta retornar da escola, e dois policiais que a abordam no caminho de volta para casa. Via *Formulários Google*, eu dividi a história em 6 (seis) partes. Eles deveriam ler a parte proposta e responder a algumas questões sobre ela. Após fazê-lo, passavam à próxima parte até finalizar a leitura de todas as partes. Quando finalizada a leitura e interpretação do texto, eu propus duas seções de problematizações: *La policía en tu barrio* (seção 1) e *Avaliando a “tarea de hoy”* (seção 2).

O objetivo da primeira seção era conhecer a experiência dos alunos com a polícia e, com a última seção, o intuito foi buscar entendimentos acerca de como lhes pareceu a atividade para que eu pudesse pensar em novas propostas, readequar as próximas tarefas e, talvez, filtrar indícios do que a leitura e a discussão prévia a ela puderam construir de significados, os quais são sempre imprevisíveis e excedentes ao que o professor busca fomentar. A atividade completa está disponível no Apêndice 2.

Após esta introdução a respeito da atividade desenvolvida, destaco algumas das respostas das/os alunas/os, as quais muito me chamaram a atenção. Essas respostas contemplam quatro questões que me parecem muito pertinentes e perceptíveis no desenvolvimento de uma pedagogia decolonial: o *ouvir* as experiências de vida das/os estudantes; o *entender* as associações e conexões que as aulas puderam construir; o *sentir* as ressonâncias do trabalho desenvolvido, que pode ser sintetizado com uma pergunta simples: O que ficou dessa aula?; e o *agir*, isto é, as ações que eu, professor, posso desenvolver a partir do que eu pude *ouvir*, *entender* e *sentir*. Para desenvolver reflexões sobre essas questões, eu as organizei em quatro subseções (ou quatro episódios), respectivamente: a) *Experiências de vida das/os alunas/os no tocante à segurança pública*, b) *Sensibilidades das/os alunos sobre a discussão alçada*, c) *Reverberações das aulas temáticas* e d) *Novos arranjos*.

5.8.1 Experiências de vida das/os alunas/os no tocante à segurança pública: “É, eu sou uma pessoa branca, e como eles só faz maldade com as pessoas negras, então eu me sinto seguro”

Os trechos em análise são respostas das/os alunos a três perguntas da atividade supracitada: *Você já teve contato com a POLICIA ou já foi abordada/abordado por ela? Como foi?* (P4, S1)¹³⁰, *Alguma pessoa próxima a você já foi abordada pela POLICIA? Como foi esse momento para você?* (P5, S1) e *Você acha que a polícia trata todas as pessoas da mesma forma: os BRANCOS e os NEGROS, os POBRES e os RICOS? Por quê?* (P6, S1). Ao ler as respostas dessas alunas e alunos, surpreendeu-me, de imediato, a quantidade de jovens que, antes dos seus 15 anos de idade, teve experiências com abordagens policiais e de forma tão ultrajante.

- L83. A polícia foi uma vez na minha casa mas foi na casa confundida por quê ele perguntou para minha mãe se ela tinha um filho mas ela só tem eu e a minha irmã foi ele foi umas duas vezes na minha casa porque ele pensou que ele tava mentindo a gente não tava era com outra pessoa (Denise, P4, S1).
- L84. sim quando ela entro na minha casa pra procurar os bandidos a policia arrombo o cadeado (Yara, P4, S1)
- L85. Mi tío ya fue golpeado (Gleiciane, P5, S1)
- L86. Sim meu primo. Minha reacao foi muito triste por que ele foi e nunca mais voltou e eu chorei muito 😞 😞 (Dayane, P5, S1)
- L87. Meu irmao foi estranho e novo (Danilo, P5, S1)
- L88. Já pq nesse momento eu fiquei muito apavorado (Pablo, P5, S1)
- L89. sim bem enfrente da minha porta de casa. foi um pouco ruim pq eu vir um policial dando no meu vizinho (Yara, P5, S1)
- L90. Sim. Foi ruim porque trataram com muita ignorância. (Anderson, P5, S1)
- L91. As veses nao por que eu tenho muito medo de uma bala perdida mim atigi e atigi a minha familia por isso eu tenho muito medo muito muito medo mesmo (Dayane, P6, S1)
- L92. É, eu sou uma pessoa branca, e como eles só faz maldade com as pessoas negras, então eu me sinto seguro. Eles polícias que fazem isso são uns imbecis, desculpa a palavra professor. (Paulo, P6, S1)
- L93. Não muito, porque como aconteceu com outras pessoas de serem discriminadas pode acontecer comigo também (Emilly, P6, S1)

(Episódio 5.8.1 – 08/07/2020 – Respostas da atividade do Apêndice 2 – 6º e 7º anos)

Por meio desses microrelatos, é possível entender de forma ainda mais tangível os espaços físicos e sociais nos quais esses adolescentes estão imersos – de muita violência – e que sentimentos ou sensibilidades lhes tocam: pavor (L88), medo (L91) e insegurança (L93). Denise (L83), Yara (L84), Gleiciane (L85), Dayane (L86), Danilo (L87) e Pablo (L88) relataram duras situações em que elas/es mesmas/os, familiares e/ou vizinhos foram violentamente interpelados pela polícia, infringindo, inclusive, direitos que lhes são básicos: a

¹³⁰ Este código tem a seguinte interpretação: *P* significa *pergunta*, *S* significa *seção*. Logo, o código *P4, S1* significa: trata-se da pergunta 4 da seção 1 da atividade apresentada no Apêndice 2.

privacidade e a paz em seus lares. Quão fortes e comoventes são as palavras de Dayane (L86) que viu seu primo ser levado pela polícia e não mais vê-lo retornar e seu intenso medo de uma bala perdida. Que crianças estão mais suscetíveis a esses pesadelos sociais? Essas experiências tornaram-se memórias que, certamente, têm implicações nas percepções de mundo dessas crianças e adolescentes, o que atesta a necessidade de práticas deconstrutivas de ensino que visem mitigar o sofrimento dessas vidas e que lhes semeiem caminhos a favor de valores humanizados.

Também se sobressaem as reflexões Paulo (L92) e Emilly (L93). Ambos demonstram indícios de uma consciência corpórea que pautam os seus posicionamentos. Paulo, que se entende e se situa como pessoa branca, compreende a sua cor como privilégio social e as implicações dela na sua vida social, isto é, conceder-lhe mais segurança em uma abordagem policial, por exemplo. A sua consciência não se limita ao seu próprio “benefício social”, ele ainda indica uma clara insatisfação contra os agentes da polícia que *faz[em] maldade com as pessoas negras*, qualificando-os de *imbecis*, revelando, portanto, um enérgico exercício de empatia com a população negra.

Emilly também sugere ter uma consciência racial, no entanto como pessoa negra. E como tal, ela sinaliza uma inquietude com a sua própria segurança, uma vez que, possivelmente, ela se reconheça com as características marginais aludidas (L93): negra e pobre, considerando que os sujeitos detentores desses traços raciais e sociais estão mais suscetíveis a violências.

5.8.2 Sensibilidades das/os alunos sobre a discussão alçada: “Sempre depende, a gente nunca deve julgar sem saber”

Todas os relatos a seguir respondem à mesma pergunta: *Você acha que a polícia trata todas as pessoas da mesma forma: os BRANCOS e os NEGROS, os POBRES e os RICOS? Por quê?*. E ao respondê-la, as alunas e alunos sinalizam ter, dentro do seu alcance, consciência de como as categorias raça e classe social – esta expressamente assinalada por Anderson (L101) – estão associadas a outros aspectos sociais como *respeito, dinheiro e poder*, como apontaram Gleiciane (L94) e Marcela (L95); o estigma de pessoas confiáveis, ou *superiores*, e perigosas, ou *bandidos*, como indicaram Denise (L97) e Emilly (L99); e a concepção de pessoa com direitos e sem direitos, como aludiu Clarice (L99).

- L94. Ñ eles respeitam só quem tem dinheiro e poder (Gleiciane, P6, S1)
 L95. Não porque trata a pessoa de pele negra com indiferença (Marcela, P6, S1)
 L96. Trantam mal os negros pela cor pela classe,os ricos tratam bem por que sabe que eles tem dinheiro e a cor deles são brancas,não só as pessoais mais tmb á policíais racista (Gisely, P6, S1)
 L97. não porque para nossa sociedade em geral e para principalmente a polícia todos os negros que andam pelas ruas são considerados bandidos e os ricos são superiores ao pobre. (Denise, P6, S1).
 L98. NÃO, PORQUE OS POBRE PARA ELES NÃO TEM DIREITO A NADA , JÁ , AS PESSOAS RICAS DE GRANDE PODER JÁ AI E MUITOO DIFERENTE . (Clarice, P6, S1)
 L99. Não porque como aconteceu no caso daquele americano George floid, pessoas negras e pobres são assemelhados a bandidos (Emilly, P6, S1)
 L100. Porque como eu já falei depende de quem é o policial sempre depende de quem é a gente nunca deve julgar sem saber (Kamili, P6, S1)
 L101. Não. Tem policíais não posso falar por todos mas ele olham muito a classe social da pessoa. (Anderson, P6, S1)

(Episódio 5.8.2 – 08/07/2020 – Respostas da atividade do Apêndice 2 – 6º e 7º anos)

É muito satisfatório perceber o refinamento dos posicionamentos dessas alunas e alunos participantes na expressão de suas opiniões. Nesse quesito, destaco ainda os relatos de Kamili (L100) e Anderson (L101). Apesar da hostil experiência que Anderson teve com a polícia, como foi apresentada no episódio anterior (5.8.1), tanto ele quanto Kamili não buscaram realizar generalizações acerca dos agentes policiais, eles dizem, respectivamente: *não posso falar por todos, mas... e como eu já falei depende de quem é o policial sempre depende de quem é[,] a gente nunca deve julgar sem saber* (grifo meu). Esse posicionamento revela um distanciamento da ideia maniqueísta de dividir as pessoas ou grupos de pessoas em conceitos opostos que são sempre excludentes, intolerantes e injustos.

5.8.3 Reverberações das aulas temáticas: “Eu nem sei direito se eu vou ser mesmo policia depois do que eu vir hoje”

Os novos trechos em análise contemplam respostas a diferentes perguntas, todas pertencentes à seção 2 da atividade em discussão, são elas: *Se você acha que aprendeu algo, escreva o que aprendeu. Se acha que não aprendeu, explique o porquê* (P2, S2), *Explique o que você GOSTOU na atividade* (P5, S2) e *Explique o que você NÃO GOSTOU na atividade* (P6, S2). Ao ler os trechos abaixo transcritos, espantaram-me as respostas que as alunas e alunos expuseram a respeito dos significados construídos na aula. Sem dar-me conta e sem a intenção de fazê-lo, infelizmente, os relatos mostraram que, de certa forma, foi criada ou reproduzida a ideia de que os policiais são agentes racistas, *matam inocentes*, são

inconfiáveis, inspiram medo e são autoritários, como assinalaram Gisely (L102), Dayane (L110), Paulo (L105), Luísa (L102) e Mayara (L104).

- L102. Aprende que tmb existe policiais racista e que matam inocentes por nem uma razão (Gisely, P2, S2)
- L103. Sim aprendi muito com essa atividade por quê aprendi que devemos ter cuidado com a polícia. (Denise, P2, S2)
- L104. - Q NEM SEMPRE OS POLICIAIS SALVÃO (Mayara, P2, S2)
- L105. Aprendi muitas coisas como: como agir quando alguns polícias forem nos abordar, sempre responder os policiais com educação etc. (Paulo, P2, S2)
- L106. Eu aprendi que sempre tem que responde sim senhor ou não senhor se for abordado por um policial (Luísa, P2, S2)
- L107. de aprender as palavras em espanhol e saber como responder um policial se for abordado (Luísa, P5, S2)
- L108. Do pai se preocupar com seu filho dá a ele os conselhos (Joaquim, P5, S2)
- L109. Gostei da parte que o pai da conselho ao filho. (Anderson, P5, S2)
- L110. Da atitude da policia E eu nem sei direito se eu vou ser mesmo policia depois do que eu vir¹³¹ hoje eu perdi minha total confiança em mim mesma e eu nem sei se eu admiro o trabalho da policia entao foi isso ate a prosima (Dayane, P6, S2)
- L111. Eu aprendi que nao se deve confiar em niguem em ninguem mesmo (Dayane, P2, S2)
- L112. Eu espreeci tudo o que eu sentia nessa atividade (Dayane, P5, S2)
- L113. Aprendi que nem todos nós temos que confia, temos que ter empatia... (Aline, P2, S2)
- L114. Eu gostei da atividade porque aprendi muitas coisas e eu gostei de tudo porque eu amo essa matéria minha matéria preferida é espanhol então beijo para você rosanil. (Denise, P5, S2)
- L115. SIM GOSTEI MAIS FOI MAIS O MENOS PORQUÊ ESTAVA UM POUCO DIFÍCIL SÓ MENSO PARA ENTENDER O ESPANHOL PORQUE SÃO ALGUMAS PALAVRAS QUE EU AINDA NÃO SABIA. (Clarice, P5, S2)
- L116. Que o senhor sempre passar atividades de conhecimentos como essa que passou e como as outras e saiba que aprendo muitas coisas legais na aula de espanhol. (Anderson, P6, S2)

(Episódio 5.8.3 – 08/07/2020 – Respostas da atividade do Apêndice 2 – 6º e 7º anos)

Conforme indiquei no início deste episódio (5.8), a construção de significados por parte do alunado sempre excede ao planejado pelo docente. Excede porque a imprevisibilidade é uma circunstância inerente à práxis docente e constituinte dela, pois não é possível precisar o alcance e implicações do nosso dizer e fazer, uma vez que são sempre passíveis de diversas interpretações, entre acertos e falhas. Cada experiência determina as suas próprias fronteiras de significação. Por isso, é fundamental que o docente esteja com as suas sensibilidades abertas e aguçadas para ver, escutar, tocar e sentir o que os alunos têm a exteriorizar sobre o que puderam aprender.

Fiquei muito preocupado com os relatos acima, pois jamais se constituiu o objetivo da atividade, o qual foi descrito no início do episódio, gerar compreensões capciosas sobre a atuação policial. Ao ler essas respostas – refletindo sobre elas, buscando relações entre os

¹³¹ A aluna quis expressar a forma verbal *vi*.

discursos construídos e os possíveis impactos, e principalmente, posicionando-me no lugar dessas/es jovens –, tive a triste sensação de estar fomentando ainda mais o medo que elas/es houveram compartilhado comigo, de reproduzir uma ideia falsa e binária sobre os agentes policiais, que degrada o trabalho desse grupo de profissionais. São sabidas por todas/os e noticiadas diariamente nos periódicos as condutas reprováveis e criminosas de agentes da polícia, porém todos os policiais não são – e não devem ser – perfilados dessa maneira.

Um dos propósitos das práticas decoloniais é encorajar as/os alunas/os a serem agentes de mudança, distanciando-as/os de ideologias totalizantes. É impulsioná-las/os a acreditar na humanidade e numa realidade diferente da que vivemos. Apesar desse esforço, Dayane afirmou que aprendeu a *confiar em ninguém em ninguém mesmo* (L111). Outras/os alunas/os, como Paulo (L105), Luísa (L106), Joaquim (L108) e Anderson (L109), indicaram entender a atividade como uma espécie de orientação de como comportar-se diante da polícia. Dayane ainda chegou a expressar que tinha o sonho de ser uma agente da polícia, contudo, após aquela atividade, ela não só perdeu a confiança na polícia como em si mesma (L110).

Nesse momento, eu volto a analisar as minhas perguntas problematizadoras apresentadas no início do episódio, entre elas, uma em especial: *Perceberam que todas elas foram vítimas de operações policiais? Ou seja, todas elas foram mortas por policiais?* O meu objetivo com essa pergunta foi conduzir a atenção para o tema de discussão da aula, a atuação imprudente da polícia. Contudo, penso que a minha problematização precipitou de forma diferente nos grupos, isto é, conduzi-os, talvez e infelizmente, à interpretação de que a polícia existe para matar. Ao revisitar as perguntas, cheguei à conclusão de que as minhas perguntas foram tendenciosas.

Esses depoimentos me deixaram muito descontente pelo efeito desviante do que eu ideologicamente as/os propunha. Porém não me maltratei por isso, pois as circunstâncias em que se deram as aulas não me proporcionaram melhores recursos para que os meus objetivos pudessem ser alcançados de forma satisfatória. Apesar das dificuldades linguístico-discursivas que eles apresentaram durante a realização da atividade, como ressalta Clarice (L115); comentários como os de Denise (L114), que expressa ter aprendido muito da sua *matéria preferida*; o de Aline (L113), que aprendeu a ter mais *empatia*; e o de Dayane (L112), que conseguiu expressar *tudo o que sentia* – o sentir como sentimento orientador da aprendizagem –, fizeram-me reconhecer-me como um sujeito que está em contínua aprendizagem e que o compromisso e a responsabilidade do meu fazer docente não se anulariam por essas

adversidades. Pelo contrário, aprendi com elas. Esse episódio foi extremamente importante para o meu exercício reflexivo.

Senti-me ainda mais encorajado quando li a sugestão de Kamili:

L117. É uma sugestão, poder mostrar aqui também que também existem policiais bons porque tem gente que pensa são tudo horríveis (Kamili, P6, S2)

Nesse excerto, Kamili não só demonstra sentir-se à vontade para contribuir com as aulas de espanhol, apresentando uma proposta, como expressa, mais uma vez, não compactuar com a visão reducionista que, possivelmente, ela estava compreendendo de que não há *policiais bons*, que são todos *horríveis*.

Como professor deconstrutivo que me vejo, vi nessa intempérie, ainda mais motivado pelo comentário de Kamili, uma oportunidade de fazer diferente. Esse movimento de autoavaliação – minha, delas e deles – permitiram-me entender melhor o meu trabalho e os sentidos que precipitavam em minhas práticas, e promover uma atividade diferente na aula seguinte, de forma a arranjar as dissonâncias das reverberações provocadas, as quais são pormenorizadas no próximo item.

5.8.4 Novos arranjos: “Rusanil esta mensaje es para ti”

Considerando os efeitos contraproducentes a respeito dos sentidos construídos sobre a imagem da polícia por parte das/os alunas/os, e acolhendo a proposta de Kamili; na semana seguinte, conversamos sobre essas visões acerca da polícia, desenvolvendo, de forma explícita, a ideia de que esses agentes não devem ser entendidos como profissionais maldosos, senão as atitudes das pessoas, uma vez que as boas e más condutas não devem servir para categorizar um grupo de profissionais. Portanto, existem pessoas comprometidas e não comprometidas com o seu labor em todas as profissões. Para promover essa ideia, propus a leitura e interpretação de duas mensagens criadas por crianças.

A primeira¹³² mensagem (cf. Anexo 7) foi uma carta de duas crianças a um policial ferido em um tumulto, em Barcelona. Nela, as crianças agradecem à Polícia por cuidar da população e desejam uma breve recuperação ao policial lesionado. A segunda mensagem (cf. Anexo 7) foi fruto de uma campanha promovida pela *Policía Nacional* da Espanha, em 2020.

¹³² LA CARTA de dos niños a un policía herido en Barcelona. ÚLTIMA HORA, 2019. Disponível em: <https://www.ultimahora.es/noticias/sociedad/2019/10/24/1115931/altercados-cataluna-carta-dos-ninos-policia-herido-1.html>. Acesso em 30 abr. 2022.

A polícia espanhola desenvolveu uma campanha intitulada *Dibujando Gratitude*¹³³. Nessa campanha, as crianças foram estimuladas a criar desenhos em seus lares – durante a pandemia da Covid-19 – com o fim de expressar “*la extraordinaria labor que realizan las personas y colectivos que estos días están cuidando de todos los ciudadanos ante la crisis del coronavirus*” (MALLORCA DIARIO, *on-line*, 2020)¹³⁴. O objetivo da campanha era compartilhar os desenhos na imprensa “*para que todo el mundo los pueda ver y el mensaje de GRACIAS sea un pequeño estímulo de energía en el esfuerzo diario*” (MALLORCA DIARIO, *on-line*, 2020).

Durante a leitura dessas mensagens, busquei dar ênfase ao carinho e à empatia que crianças prestaram à polícia, como também dedicar atenção à boa prática que a polícia espanhola desenvolveu durante a pandemia – momento que também estávamos vivendo no Brasil – envolvendo crianças, com a produção de mensagens. Essa foi uma tentativa de aproximar as alunas e alunos a uma outra perspectiva de perceber a polícia, isto é, não a entendê-la como uma vilã e não associar as más condutas de alguns agentes à instituição. Antes mesmo da apresentação e discussão sobre as mensagens, em um momento de *feedback* da atividade anterior¹³⁵ – é possível notar um movimento reflexivo a favor dessa outra perspectiva.

- L118. [15:21:02] Professor Rusanil: E a gente discutiu sobre a policia... Talvez tenha ficado a ideia na cabeça de alguns colegas de que a polícia é má! Mas quero reforçar que não, a polícia não é má. As pessoas que são más e algumas delas utilizam de forma errada o poder que tem. Em TODAS as profissões existem gente que pratica o mal e que praticam o bem. Vai depender de pessoa para pessoa. Tá certo?
[...]
- L119. [15:21:29] Cleiciane: Sim
- L120. [15:21:31] Luísa: Sim
- L121. [15:21:59] Gleiciane: Sim
- L122. [15:22:05] Dayane: Sí
- L123. [15:22:08] Denise: Mais ou menos Professor eu acho que tá certo porque eu ainda acho que alguns policiais são maus e outros não são
- L124. [15:22:23] Dayane: E
- L125. [15:22:30] Denise: Para mim ele só servem para aprender¹³⁶ e...
[...]
- L126. [15:22:38] Kamili: <<Então, é assim... Depende de quem são eles e o que eles querem fazer. Se um dia vier me perguntar por que eu quero servir – um dia, o FBI ou a CIA – eu vou sempre dizer: “Por conta que para fazer o bem”>>¹³⁷
- L127. [15:22:43] Professor Rusanil: Isso mesmo!
- L128. [15:23:09] Denise: Sim

¹³³ *Desenhando Gratidão*, em português.

¹³⁴ LA POLICÍA Nacional pone en marcha la campaña “Dibujando Gratitude” dirigida a los más pequeños. *MALLORCA DIARIO*, 2020. Disponível em: <https://www.mallorcadiario.com/la-policia-nacional-pone-en-marcha-la-campana-dibujando-gratitud-dirigida-a-los-mas-pequenos>. Acesso em: 30 abr. 2022.

¹³⁵ Atividade sobre a leitura e interpretação do texto *La Conversación*.

¹³⁶ A aluna quis expressar a forma verbal *prender*.

¹³⁷ Os sinais << >> indicam transcrições de mensagens de voz.

- L129. [15:23:33] Gleiciane: Eu acho q os policias maus usão o título para mostra superioridade eu acho .
- L130. [15:23:58] Dayane: Eu tambem acho isso
- L131. [15:24:05] Professor Rusanil <em concordância com Kamili>: <<Justamente! E é tão bom a gente escutar vocês que, na atividade que eu passei, duas alunas fizeram uma sugestão pra mim, e que eu achei bem legal, né?, que foram as alunas... a Dayane e a Kamili, não é? Elas... A Klecia, ela disse que, ela ficou até meio assim em dúvida depois dessas atitudes de policiais, né?, se ela queria realmente servir à polícia, no futuro, quando ela for adulta. E a Dayane sugeriu que a gente também discutisse o lado bom da polícia, não é?, porque talvez aquela última atividade tenha ficado a ideia de que “Ah, a polícia é sempre má”, ou seja, todo mundo da polícia é mau, né?, mas isso não é verdade, não é?! Então, nunca podemos julgar uma maioria apenas porque algumas pessoas têm uma atitude incorreta, né? Então hoje vou compartilhar com vocês duas imagens. >>
- L132. [15:24:12] Kamili: É também pode ser isso
- L133. [15:24:23] Denise: Só se eles acharem que é superior né Augusto Porque não são que superior coisa nenhuma ninguém inferior a ninguém nem superior
- L134. [15:24:25] Professor Rusanil: Isso mesmo! Lembrando que são apenas ALGUNS!
- L135. [15:25:05] Gleiciane: isso ã são todos
- L136. [15:25:13] Gleiciane: Okay

(Episódio 5.8.4 – 15/07/2020 – Microcena 4 – 6º ano)

Na microcena acima, nas linhas 118, 131 e 134, são notórios o meu esforço e insistência por fragmentar ou distanciar a noção de que *a polícia é má*. Cleiciane (L119), Luísa (L120), Gleiciane (L121, L135, L136) e Dayane (L122 e L124) indicam compartilhar da mesma ideia fomentada por mim. Já Denise (L123), apesar de relativizar o meu posicionamento, ainda mostra uma compreensão de que existem policiais com atitudes adequadas e outros com atitudes reprováveis.

No entanto, mais adiante (L125), Denise demonstra compreender que a polícia somente serve para prender. Numa leitura posterior dos dados, as reticências foram compreendidas por mim como a ocultação do termo *matar*. Comparando as ideias explicitadas por Denise em L123 e L124, há um conflito de ideias: ora ela demonstra uma compreensão de que existem bons e maus policiaes, ora ela expressa que os agentes só servem para repreender. Interpreto esse movimento conflituoso de Denise como um saudável processo de reflexão. As suas certezas foram abaladas nessa discussão, isto é, houve uma desestabilização do que antes estava consolidado para ela: a polícia é má. Isso se confirma mais adiante, na L128, quando Denise expressa concordância com a fala de Kamili (L128), na qual também relativiza a atuação policial.

Na L133, Denise marca mais uma vez essa relativização com a palavra com *Augusto*. Na minha leitura, o corretor automático do *WhatsApp* corrigiu o pronome *alguns* para *Augusto*. Ou seja, ela quis expressar: *Só se eles acharem que é superior, né, alguns*. Ainda

nessa microcena, compreendo que Kamili confirma em L132 a ideia expressa por mim na L131: *talvez aquela última atividade tenha ficado a ideia de que “Ah, a polícia é sempre má”, ou seja, todo mundo da polícia é mau, né?*. A mesma ideia que desenvolvi no episódio 5.8.3.

Após esse momento coletivo de reflexão, fizemos a leitura e interpretação das mensagens das crianças (cf. Anexo 7). Como atividade, inspirando-me na campanha da polícia espanhola, solicitei aos alunos que escolhessem uma pessoa especial para eles durante a pandemia e que escrevessem uma mensagem de gratidão para ela. Poderia ser um desenho, uma carta ou a gravação de um vídeo. A única regra para a atividade era que a utilização da língua espanhola. Para isso, eu criei e compartilhei uns *folders* com algumas palavras e expressões na língua espanhola e sua respectiva tradução para a língua portuguesa que pudessem contribuir com a produção da mensagem.

Foram lindas e profundas as mensagens construídas por eles. Um aspecto singular chamou-me a atenção nessa atividade: nenhum aluno escreveu o seu texto em português. Todos preferiam escrever um texto predominantemente monolíngue, na língua espanhola. A seguir, destaco 2 (duas) mensagens. A primeira é de Yara, a redatora da escrevivência analisada no episódio 5.4. Além de toda a sua mensagem estar em espanhol – o que me chamou muito a atenção pelo conforto que ela demonstrou em expressar-se nessa língua –, as sensibilidades dela e das/os demais alunas/os em suas respectivas mensagens são emocionantes.

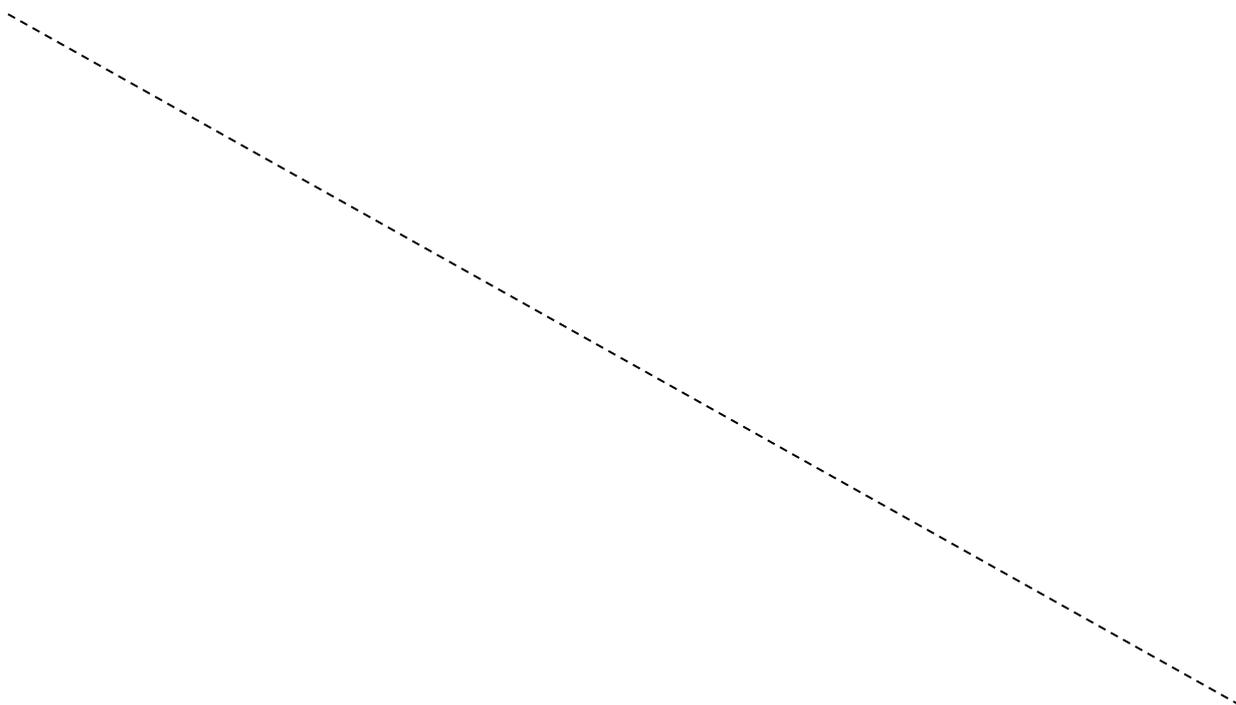
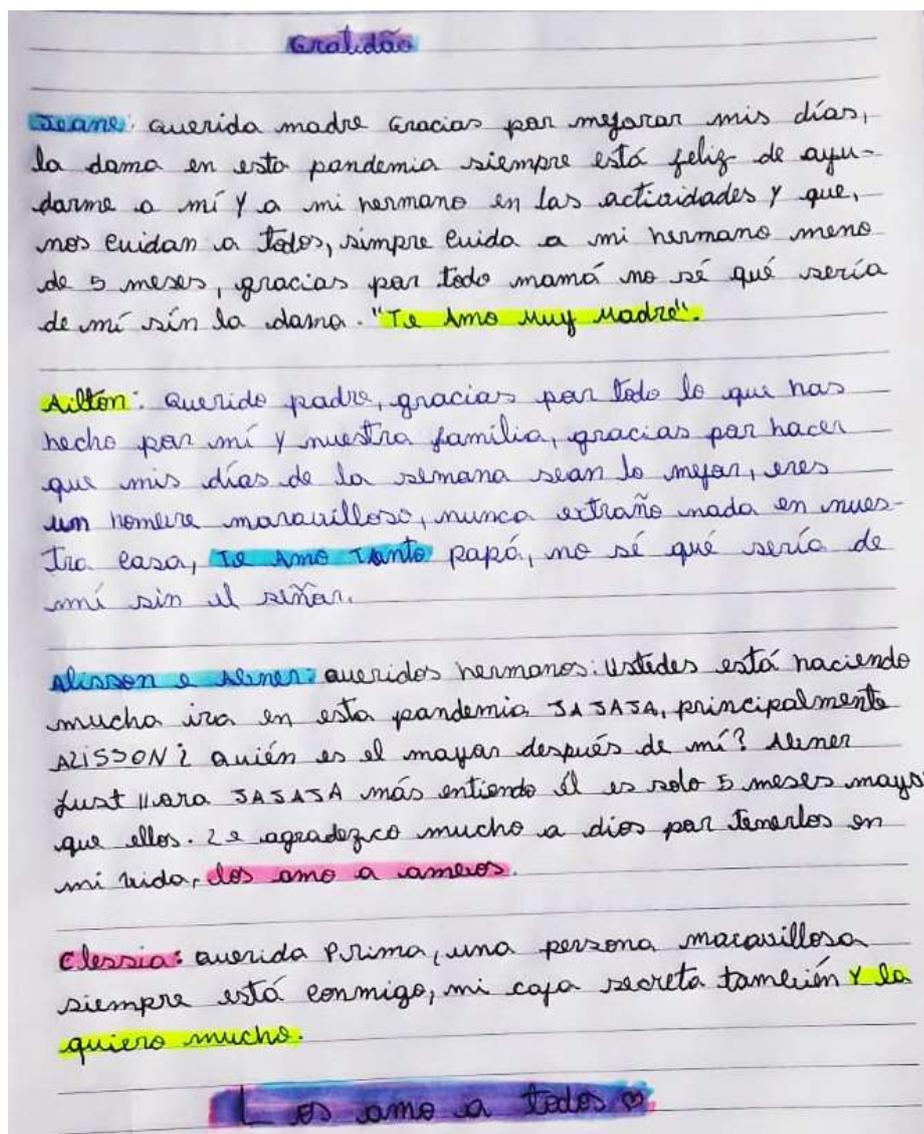


Figura 13 – Mensagem de gratidão de Yara – 7º ano

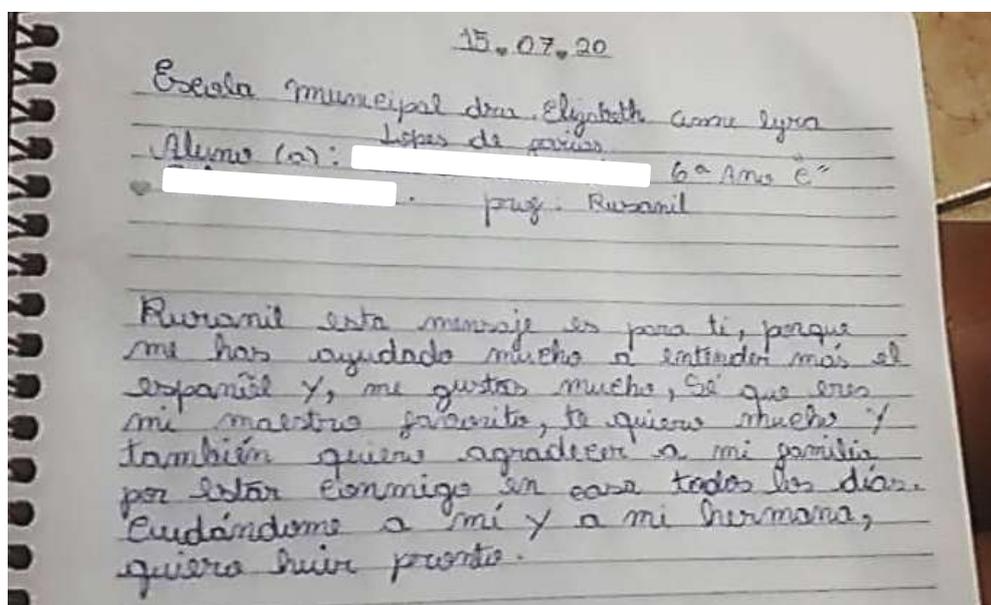


Fonte: Acervo do autor – Dados da pesquisa

Na figura 13, são tocantes como o cuidado e o amor foram sentimentos reiterados no texto de Yara e determinantes para que ela se sentisse bem e acolhida durante os difíceis dias durante a pandemia da Covid-19. Percebamos o quanto a presença física dos familiares foi indiscutivelmente fulcral para a manutenção da saúde mental dessas crianças. A atenção, o zelo e existência do outro foram mais importantes que quaisquer outras necessidades, isto é, a vida na sua plenitude. Essa ideia é reforçada em *nunca extraño nada en nuestra casa*. Em espanhol, ela manifesta que não sentiu falta de nada em seu lar. Talvez, tenha-lhe faltado algo naqueles dias tão difíceis, mas nada disso se comparou a ter a existência de seus familiares com ela.

A segunda mensagem é de Denise. Assim como fez Yara, Denise dedicou sua gratidão a mais de uma pessoa. Sua mensagem me tocou de forma especial porque, além de ela ter escrito a mensagem em espanhol e ter feito uma gravação em vídeo falando em espanhol o texto que redigiu, eu fui uma das pessoas a quem ela agradeceu.

Figura 14 – Mensagem de gratidão de Denise – 6º ano



Fonte: Acervo do autor – Dados da pesquisa

A redação e a gravação muito me sensibilizam pelo carinho e reconhecimento do meu trabalho docente em um momento muito delicado para todos, no qual a estafa, a ansiedade e a solidão foram intensificados no período pandêmico, singularidade já relatada nas primeiras páginas desta tese. Apesar das dificuldades que enfrentamos juntos, ela, seus e suas colegas e eu nas aulas remotas, consegui ajudá-la *mucho a entender más el español*, língua que demonstra ser muito significativa para ela. Além disso, vale a pena ressaltar a simbologia e representação dessa mensagem: eu, professor, estou ao lado de sua família. Essa escolha reafirma o quão intensa e significativa pode ser a prática docente na vida de alguém. A iniciativa de Denise em gravar um vídeo lendo a mensagem em espanhol intensifica o interesse da aluna pela língua e a relevância dela para a construção de conhecimentos.

Outras mensagens de gratidão produzidas nessa atividade encontram-se no Anexo 8 para conhecimento.

5.9 “Sabe o que eu acho? Elas têm algo que o dinheiro jamais pode comprar, que é o amor, o carinho, o amor à vida, o amor à família”

Este episódio tem como título um pensamento de Gleiciane, aluna do 6º ano à época, compartilhado por mensagem de voz, via *WhatsApp*, em uma conversa privada comigo.

Gleiciane foi uma das alunas que teve um percurso muito singular no desenvolvimento das aulas remotas. Essa particularidade se justifica por diversas razões. Gleiciane é uma aluna muito falante, inteligente e expressiva, é assídua, gosta muito de participar das aulas, faz reflexões muito pertinentes e tem um notável prazer por estudar. Ah!, ela adora a disciplina de espanhol. Na maioria das interações que ela teve comigo, sempre tentava expressar-se em espanhol, inclusive por mensagens de áudio! A timidez não faz parte da sua personalidade. Sempre está disposta a aprender, com a ingenuidade que a idade lhe proporciona e com a perspicácia de uma jovem curiosa.

Durante as aulas remotas, ela realizou todas as atividades propostas. Na verdade, quase todas, pois, durante o período pandêmico, ela passou por uma depressão, informada pela mãe e pela própria aluna. Por isso, esteve afastada por um período. Notei, nas interações, que ela tem uma família¹³⁸ muito acolhedora e presente em sua vida e, assim que ela pôde voltar a interagir, buscou realizar todas as atividades atrasadas.

Gleiciane se destaca também pelo esmero com que realiza as atividades. Fotografava e me enviava todos os registros que fazia no caderno, com uma organização exemplar, uma excepcionalidade. Outra distinção de Gleiciane é a sua habilidade para desenhar e criatividade para registrar suas ideias e pensamentos. O colorido e destreza de seus desenhos impressionam. Por todos esses motivos, tenho um grande carinho por Gleiciane. Convido-lhe, leitor(a), a visitar o Anexo 9, no qual se encontra uma espécie de portfólio que ilustra os comentários que teci nessa apresentação.

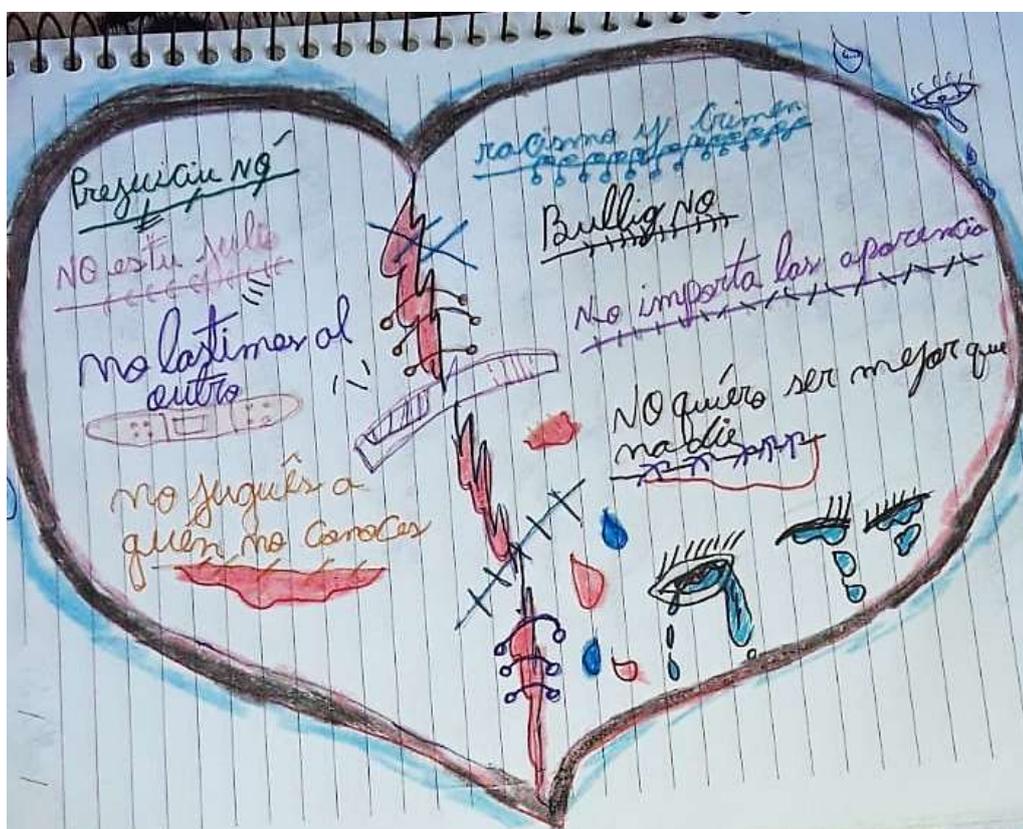
Neste episódio, além de trazer à análise algumas produções de Gleiciane, o meu objetivo é demonstrar o quanto as práticas pedagógicas decoloniais podem transgredir o espaço regulamentado¹³⁹ da sala de aula, isto é, como essas práticas reverberam

¹³⁸ Penso que o apoio familiar é indispensável no processo de ensino e aprendizagem em relação ao papel da escola: formação cidadãos críticos e autônomos. Os indícios desse apoio são, neste trabalho, informações adicionais, porém muito relevantes, percebidas por mim no decurso da pesquisa ou compartilhadas pelos próprios participantes. Elas indicam, inclusive, o grau de vínculo construído nesse período tão difícil erigido pela pandemia. Nesse sentido, informo que não foi meu objetivo traçar o perfil de todas/os as/os participantes da pesquisa.

¹³⁹ Refiro-me ao tempo cronológico das aulas, isto é, os 90 minutos regulares das aulas.

significativamente nas sensibilidades de mundo, na vida dos estudantes, além da boniteza que pode ser esse árduo processo. Na nuvem de palavras a seguir, fruto de uma atividade na Semana 3 de aulas, Gleiciane sintetiza os seus pensamentos sobre racismo, tema trabalhado desde os primeiros encontros.

Figura 15 – Nuvem de palavras de Gleiciane – 6º ano

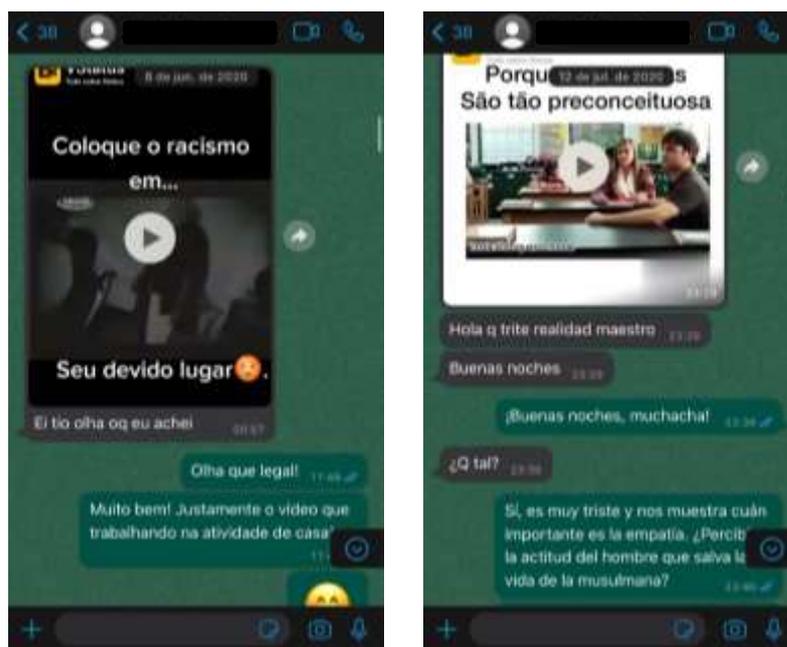


Fonte: Acervo do autor – Dados da pesquisa

Na figura 15, é impactante como Gleiciane, menina branca, conseguiu representar toda a dor que o racismo promove na vida de quem sofre com ele. O seu exercício de empatia, por meio das frases que criou, conseguiu não somente expressar, em espanhol, o sofrimento, a tristeza e o tormento dessa chaga social, mas também transmitir ideias que foram semeadas em nossas aulas: as implicações jurídicas das práticas racistas (*racismo y crimen*); a necessidade de não julgar o outro (*no jugués a quién no conoces*), principalmente pelas aparências (*no importa las apariencia*); a repercussão negativa dessas práticas no ambiente escolar (*Bullig no*) e o mote de nossas reflexões: *prejuiciu nó*. Os desenhos criados por ela intensificam e tornam ainda mais intensas essas ideias, no grande coração construído, a saber, as feridas, os olhos lacrimejantes, o curativo, as gotas de sangue e as tentativas de reparação, superação e cura, simbolizadas pelas suturas.

A seguir, compartilho 3 (três) sequências de capturas de tela de conversas privadas que Gleiciane e eu tivemos naquele ano letivo, em 2020. Como mencionei acima, essa aluna é uma garota muito curiosa e questionadora, e o tema do preconceito, principalmente o racismo, parece ter-lhe tocado muito, pois sempre que lia ou via qualquer texto sobre o tema, ela compartilhava comigo e expressava o que pensava. A primeira sequência é composta de duas conversas ocorridas em momentos diferentes, ambas iniciadas por Gleiciane, com o compartilhamento de vídeos.

Figura 16 – Conversa privada via *WhatsApp* com Gleiciane – 6º ano – Sequência 1



Fonte: Acervo do autor – Dados da pesquisa

Na sequência 1, destaco dois movimentos importantes. O primeiro é o quanto Gleiciane passou a relacionar as discussões da vida, mais precisamente sobre os preconceitos, às minhas aulas. Para ela, talvez, as nossas aulas eram sinônimo de discutir os problemas da vida, de forma que os textos sobre esses temas, com os quais se deparava nas suas redes sociais, eram compartilhados comigo. Na primeira captura de tela, ela parece demonstrar felicidade por ter encontrado o vídeo, que havíamos trabalhado com ele na nossa aula de espanhol, na rede social da qual faz parte. Traduzo essa possível associação de Gleiciane a um sentimento de: Nossa! A discussão da nossa aula de espanhol está no meu cotidiano!

Na segunda captura de tela, o título do vídeo é “Porque as pessoas são tão preconceituosa”. Nesse vídeo, há situações em que pessoas negras são vistas com olhares discriminatórios, ignoradas ou associadas a criminosos, por sua cor. O segundo movimento

relaciona-se com o conteúdo dos vídeos a que Gleiciane vinha assistindo. Sinto, por parte da aluna, uma tentativa de compreender o porquê da existência do racismo, que lhe parece ser algo inaceitável e *triste*. Essa sensibilidade é potencializada na próxima sequência. Nela, Gleiciane faz um questionamento genuíno a respeito do preconceito racial.

Figura 17 – Conversa privada via *WhatsApp* com Gleiciane – 6º ano – Sequência 2

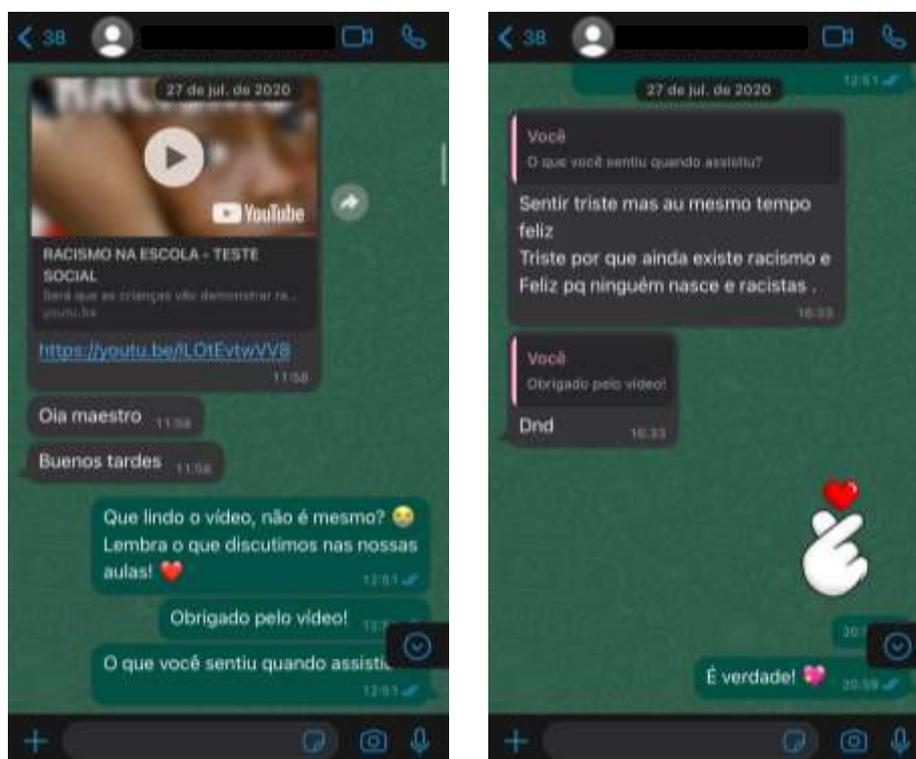


Fonte: Acervo do autor – Dados da pesquisa

Na sequência 2, Gleiciane me envia um vídeo que tem como título “Criança não tem preconceito”. No vídeo, há duas crianças, um menino e uma menina, que aparentemente estão merendando em uma escola. O menino é uma pessoa com deficiência, ele não tem o braço direito e demonstra dificuldades para comer. A menina, que está finalizando a refeição a seu lado, percebe a dificuldade do colega e ajuda-o a comer, levando-lhe a comida à boca. Em seguida ao envio, Gleiciane pergunta-me em espanhol se é verdade que as crianças não têm preconceito: *Tio y vdd q las niños, no te la prejuiciu?*. Ou seja, Gleiciane questiona sobre a origem do racismo. Talvez ela tenha notado que, em momento algum, a menina do vídeo demonstra qualquer tipo de aversão ou desafeto ao menino com deficiência, e o faz de forma natural. Ao passo que respondo que não nascemos com preconceitos, afirmo que eles são aprendidos no decorrer da vida.

Duas semanas depois, Gleiciane compartilha comigo um novo vídeo¹⁴⁰, trata-se de um teste social feito no Espírito Santo. No teste, crianças recebem 10 (dez) frases extremamente racistas e são convidadas a escolher 5 (cinco) delas e dirigi-las a uma mulher negra. Todas as crianças se recusam a lê-las.

Figura 18 – Conversa privada via *WhatsApp* com Gleiciane – 6º ano – Sequência 3



Fonte: Acervo do autor – Dados da pesquisa

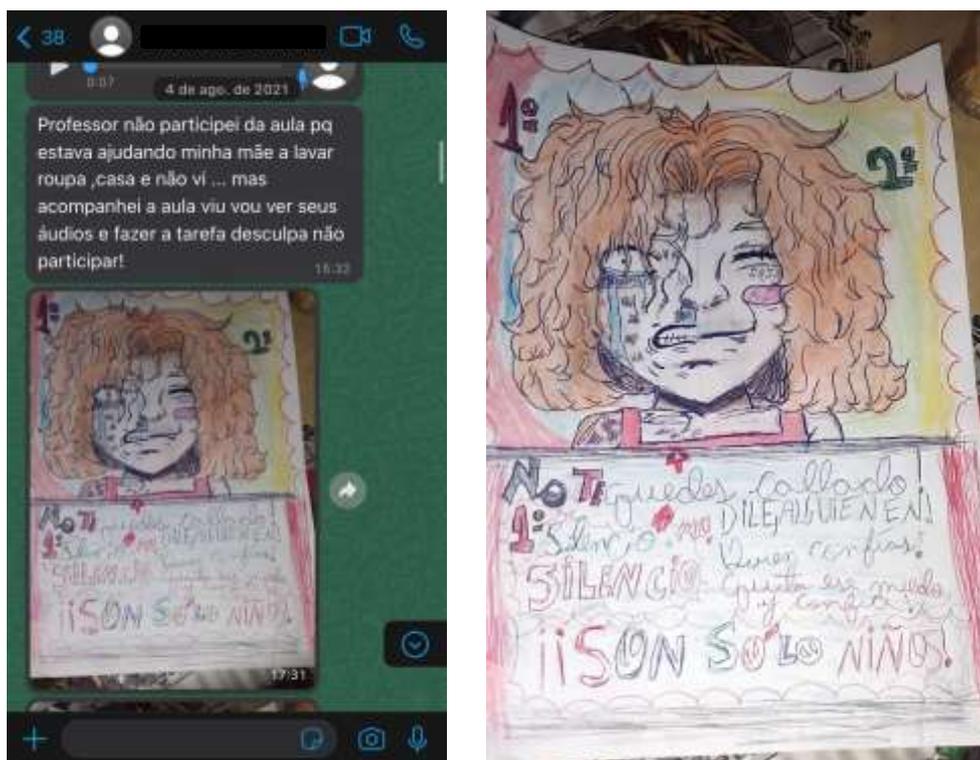
Na sequência 3, ao ser indagada sobre o que sentira quando assistiu ao vídeo, Gleiciane responde que dois sentimentos lhe surgiram, o de tristeza e o de felicidade. Chama-me a atenção a explicação que ela dá para o sentimento de felicidade: *pq ninguém nasce e racistas*. Ou seja, Gleiciane demonstra ter aprendido que os preconceitos, neste caso o racismo, são práticas que são aprendidas, isto é, não são inerentes ao ser humano, logo, é possível também aprender a ser mais empático, a agir de forma mais humana e respeitosa. Talvez, com essa reflexão, Gleiciane tenha aprendido que o preconceito não pode ser tolerado por, além de ferir e marginalizar o outro, constituir-se uma prática que não poderia ser justificada pela natureza do ser humano. A mensagem fomentada é a de que o ser humano não nasce racista, aprende a sê-lo.

¹⁴⁰ FLORES, Fábio. *Racismo na escola – Teste social*. Youtube, 1 set. 2018. Disponível em: <https://youtu.be/LOtEwtwVV8>. Acesso em 30 abr. 2022.

Na próxima sequência, compartilho uma nova conversa com Gleiciane y *a la vez* uma atividade realizada por ela. O seguinte episódio não ocorreu no período regular da pesquisa, em 2020. Ocorreu nas aulas de espanhol de 2021, quando Gleiciane pertencia ao 7º ano do ensino fundamental. Contudo, como argumentei na seção 4.1, as ressonâncias do trabalho docente extrapolam os limites tradicionais de pesquisa, e creio que os dados excedentes colaboram com uma melhor compreensão da construção de processos, principalmente a construção de conhecimentos. Em 2021, estávamos inseridos em um contexto similar ao de 2020: as aulas continuaram de forma remota, na plataforma *WhatsApp*. A diferença é que já havíamos vivenciado a experiência de ter aulas a distância, naquelas mesmas condições, no ano anterior. A atividade enviada por Gleiciane fez parte do tema *El abuso sexual de niños y niñas*.

Após discutir sobre o tema, eu apresentei à turma duas propostas de atividade: 1) criar um cartaz com uma mensagem contra o abuso sexual de crianças para que jovens como elas/es tornem-se conscientes de que ninguém pode tocar-lhe o corpo sem o consentimento delas/es e denunciem se forem vítimas de abuso, ou 2) escrever um texto em que pudessem contar alguma situação constrangedora de abuso sexual de crianças que tivessem presenciado e como se sentiram naquele momento. O único requisito era utilizar a língua espanhola em suas mensagens, apoiando-se em dois vídeos motivadores compartilhados e discutidos na interação *on-line*. Gleiciane acolheu a proposta 1.

Figura 19 – Conversa privada via *WhatsApp* com Gleiciane – 6º ano – Sequência 4



Fonte: Acervo do autor – Dados da pesquisa

A sequência 4 revela, primeiramente, a dificuldade que muitas crianças enfrentaram nas aulas remotas durante o distanciamento social. Gleiciane não pôde participar das interações simultâneas porque tinha de ajudar à sua mãe com os afazeres domésticos. Contudo, à sua maneira, ela afirma ter conseguido acompanhar as aulas. Duas horas depois, Gleiciane envia-me uma verdadeira obra de arte como tarefa de casa.

É fantástico cada detalhe do texto verbal e não verbal produzidos por Gleiciane. Por mensagem, eu pergunto o significado dos numerais “1º” e “2º” nas laterais do rosto da menina desenhada, e a aluna responde por mensagem de áudio:

O ‘1º’ significa, tipo assim, se ela ficasse quieta, ela continuaria sofrendo; se ela falasse, ela poderia fazer alguma coisa para ela se sentir melhor de novo.

(20/05/2020 – Mensagem de voz – Gleiciane – 6º ano).

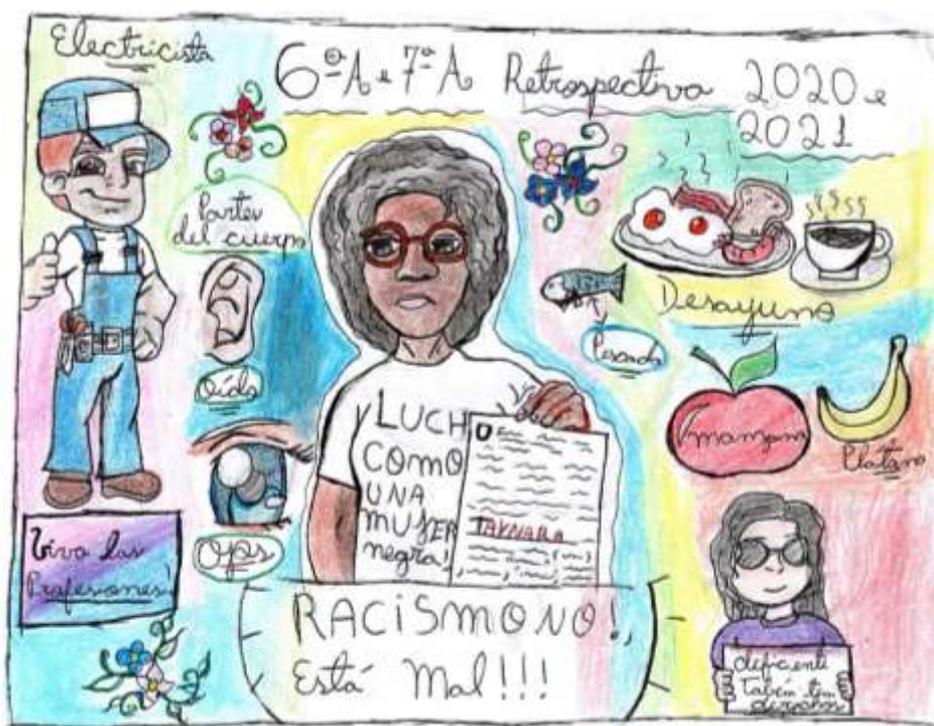
Isto é, a imagem do numeral “2º” representa a menina após procurar por ajuda.

Por meio desse texto, Gleiciane demonstra ter aprendido duas ideias que foram reiteradamente reforçadas naquele encontro remoto: não ficar em silêncio em caso de qualquer toque inapropriado – ou tentativa dele – por parte de alguém, sem o consentimento

delas e deles (*No te quedes callado! Silencio no!*) e a necessidade de sempre compartilhar com um adulto de confiança qualquer desconforto nesse sentido (*Dile alguienen! Quien confías! Quita ese miedo y confía!*). Além disso, a mensagem final, em destaque, demonstra uma forte indignação de Gleiciane sobre o assunto: *¡¡Son sólo niños!*

Por fim, compartilho uma última experiência com a aluna. Em abril de 2022, encontrei-me com Gleiciane na escola, ela está cursando o 8º ano do ensino fundamental. Passaram-se 2 (dois) das nossas primeiras vivências com a língua espanhola. Eu continuo trabalhando na escola, porém, nesse momento, já não sou mais seu professor. Continuo dando aulas para os 6º e 7º anos. Infelizmente, até agosto de 2022, os 8º anos não possuíam aulas de espanhol. Nesse encontro, fiz um pedido a Gleiciane. Perguntei a ela se poderia representar em um desenho o que ela aprendeu ou gostou de aprender durante as nossas aulas remotas durante a Covid-19, e contei-lhe que o meu objetivo era torná-lo a capa da tese¹⁴¹. Ela prontamente aceitou. Também disse a ela que não tivesse pressa em me entregar, que poderia fazê-lo com calma, no seu tempo. Duas semanas depois, Gleiciane presenteia-me com mais uma linda produção:

Figura 20 – Capa da tese, produzida por Gleiciane – 6º ano



Fonte: Acervo do autor – Dados da pesquisa

¹⁴¹ A ideia de transgredir na capa da tese foi inspirada na tese de Megg Rayara Gomes de Oliveira, primeira travesti negra a obter o título de doutora na Universidade Federal do Paraná (UFPR). Ao mesmo tempo, é uma forma de agradecer às e aos protagonistas desta tese, com as/os quais muito aprendi e me deconstruí no processo de doutoramento. É uma singela homenagem a elas e eles neste documento, que fica para a posteridade.

Nessa *retrospectiva*, como nomeou Gleiciane, ela traz exemplos de vários temas que lhe foram marcantes na sua trajetória como estudante de espanhol durante as aulas remotas, isto é, o vocabulário referente às profissões, às partes do corpo, aos alimentos – os quais a própria aluna faz alusão a eles em língua espanhola –, mas notemos, principalmente, o destaque que ela dá ao racismo, mais especificamente à história de Taynara Silva. Podemos concluir que as aulas temáticas sobre esse tema lhe foram muito significativas, a sua maior memória. No canto direito, a aula também relembra o tema *Las discapacidades físicas*, que discutimos no ano letivo de 2021. A aluna rememora uma questão muito trabalhada à época, que ela sintetiza com as seguintes palavras: *deficiente también tem derechos*.

Por meio dessa retrospectiva, busco reforçar a ideia do quanto as experiências escolares sobre a vida acompanham-nos no tempo. Talvez, daqui a algum tempo, Gleiciane esqueça o nome dos alimentos ou as partes do corpo que aprendeu em espanhol – considerando também que ela já não tem aulas dessa disciplina¹⁴² – no entanto, acredito que o que ela aprendeu sobre preconceito racial, sobre deficiência física e sobre outros temas durante essas aulas resistentemente permanecerão em sua memória de alguma forma. Há uma explicação para isso: Gleiciane aprendeu sobre esses temas sociais com o corpo.

Gallo (2017) tece potentes considerações sobre o aprender com o corpo, das quais compartilho. Apoiando-se em Pennac (2017)¹⁴³, Gallo (2017, p. 111) assegura que “aprender é da ordem do sensível (encarnar-se) mais do que do inteligível, simplesmente”, pois, continua ele, “aprender é sempre encontrar-se com o outro, com o diferente, a invenção de novas possibilidades; o aprender é o avesso da reprodução do mesmo” (GALLO, 2017, p. 112). Como acredito que esteja perceptível ao longo deste todo este episódio, Gleiciane deixou-se *afetar* e produziu outros afetos com as vivências escolares de que participou durante as aulas remotas de espanhol.

5.10 “Li aos prantos”, “Deem o autógrafo de vocês porque eu vou guardar com muito carinho”

No percurso de toda a tese, reiteradamente, argumentei a favor do amor maturariano como força propulsora de ações e mudanças, isto é, defendi a importância e o papel das

¹⁴² Em agosto de 2022, tornei-me professor de espanhol dos 8º anos. Nesse momento, Gleiciane já não estava mais matriculada na escola. Sua família mudou-se para outro estado.

¹⁴³ PENNAC, D. *Chagrin d'école*. Paris: Gallimard (Folio), 2009.

emoções para a concepção de práticas cotidianas, e até científicas, como esta que venho construindo desde as primeiras páginas. Na subseção 4.2, apresentei e discorri a respeito do caso de racismo sofrido pela professora Taynara Silva, cujas reflexões promoveram nas aulas de ELA o nosso maior projeto pedagógico decolonial: a construção do livro digital *Mi mensaje a Taynara*. Neste episódio, trago à baila as reações, ou mais bem as respostas, que meus alunos e minhas alunas conseguimos receber de Taynara, interlocutora do projeto que construímos.

No dia 13 de junho de 2020, entrei em contato com a professora Taynara Silva via *Instagram* para contar-lhe toda a experiência antirracista que estávamos construindo na escola e, principalmente, revelar-lhe que a sua história havia sido tema de discussão das nossas aulas. O objetivo maior foi perguntar-lhe se ela poderia ler as mensagens e, se possível, gravar um vídeo respondendo às alunas e alunos. Como contei naquela subseção, eu não estava muito confiante de que Taynara pudesse ler as minhas mensagens. De forma inesperada, no mesmo dia, Taynara me respondeu as mensagens. Todas as suas respostas, que serão analisadas a seguir, encontram-se no Anexo 4.

Atendendo solicitamente ao meu pedido, após o livro digital ter sido finalizado e enviado à Taynara, ela gravou um vídeo de agradecimento, que nos chegou no dia 13 de agosto de 2020, via *WhatsApp*. Para que não corrêssemos o risco de perder o vídeo e para que as alunas e alunos pudessem ter acesso ao vídeo sempre que quisessem, sem comprometer a memória de seus telefones, eu fiz uma pequena edição e a disponibilizei em meu canal pessoal, no *YouTube*. A transcrição de toda a mensagem e o endereço eletrônico do vídeo estão disponíveis no Anexo 5.

O foco desta análise centra-se nas sensibilidades de mundo, nos sentires construídos, que as mensagens reunidas no livro *Mi mensaje a Taynara* puderam afetar – remetamo-nos às concepções de *afeto*, a saber, a solidariedade, a empatia, o cuidado etc. – a professora Taynara Silva. Sentidos esses pautados na empatia, na solidariedade e no amor como valores humanos indispensáveis. Esse momento representou um bonito exercício de cuidado.

No contato inicial com Taynara, por meio do *Instagram*, de imediato, chamou-me a atenção o entusiasmo da professora ao responder às mensagens. A quantidade de mensagens em sequência e a sua escuta proporcionaram essa percepção. Além disso, são notórias a alegria e a disposição da professora ao saber que sua história foi contada em sala de aula: *o lugar que mais amo* – palavras de Taynara. Em suas mensagens, Taynara abertamente

compartilha comigo o quanto a notícia a sensibilizou: *Você n tem noção de como estou tocada com sua mensagem. Li aos prantos.* Antes mesmo de conhecer o projeto final, o livro, a professora sentiu-se *extremamente feliz por esse carinho e força.* As palavras de Taynara abrem espaço para pensarmos o quanto as práticas pedagógicas insurgentes – comprometidas com o amor, com a denúncia e com a reparação da colonialidade – são potentes e potencializadoras de atitudes decoloniais, concretizadas no livro digital, nessa experiência. Por meio das expressões *muito/mega feliz* (pelo menos 5 vezes entre as duas interações) e *alegria*, essa ideia é reforçada. Ao emocionar-se com a mensagem, Taynara demonstra-se fortalecida por alunas e alunos que nem sequer a conhecem pessoalmente, mas que a fizeram sentir-se respeitada e acolhida.

Saliento também a importância dos sentidos nessa construção. Ao enunciar que *seria ótimo ouvi-los e vê-los*, referindo-se às alunas e alunos, Taynara salvaguarda a humanidade dessas/es jovens, proporcionando um espaço de escuta – *ouvi-los* – e da existência delas/es – *vê-los*. Nessa lógica, Taynara reforça a noção dessas e desses estudantes como protagonistas do seu próprio processo de aprendizagem, que ela entende como *educação antirracista*. Esse protagonismo é ainda mais estimulado quando ela declara que deseja um autógrafo dos alunos: *deem o autógrafo de vocês porque eu quero guardar com muito carinho.*

Como discorri nas primeiras páginas da seção 2 desta pesquisa, as transformações que as práticas pedagógicas deconstrutivas promovem podem ter implicações e ressonâncias que extrapolam o papel social de estudante que essas e esses jovens desempenham na escola. Na minha concepção, esse extrapolamento é o maior objetivo das práticas pedagógicas decolonialmente suleadas. Afinal, as provocações insufladas no contexto escolar pretendem ser corporificadas nas ações fora dos limites da escola. No vídeo gravado pela professora Taynara, há indícios desse extrapolamento: *Alguns de vocês vieram falar comigo no Instagram. A gente conversou, eu mandei um áudio pra alguns.* Esse excerto demonstra o quanto a atividade pôde superar o espaço escolar, isto é, não se restringiu ao cumprimento de uma tarefa solicitada pelo professor. Vê-se o real comprometimento das alunas e alunos envolvidos com o tema discutido, o qual motivou algumas/ns delas/es, por conta própria, a desenvolverem uma sensibilização para a agência, movidos pela emoção. Yara foi uma dessas alunas que entrou em contato com Taynara. A aluna compartilhou comigo uma captura de tela da interação que ela teve com a professora Taynara.

Figura 21 – Interação de Yara com a professora Taynara Silva via *Instagram* – 7º ano



Fonte: Acervo do autor – Dados da pesquisa

As produções das/os alunas/os interpretadas e a interação que elas/es me proporcionaram durante essa experiência me deixam convencido de que a iniciativa pedagógica de lhes levar a história de alguém geograficamente próximo dessas e desses estudantes foi determinante para o engajamento de todas/os elas/es nas atividades desenvolvidas, apesar das dificuldades enfrentadas na construção das aulas a distância. As histórias endereçadas, como prefiro chamar, isto é, histórias do nosso endereço, têm a potência de gerar a aproximação ao outro e a sensibilização por ele, visto que a distância geográfica, infelizmente, pode demandar um esforço maior para a empatia ou gerar a falsa sensação de que os problemas de *lá* não são os mesmos de *cá*. Mais que escutar, temos a necessidade de sermos escutados. Acredito, portanto, que a possibilidade de essas e esses alunos serem escutados por Taynara potencializou a agência delas/es.

Na figura 21, Yara demonstra grande felicidade pelo recebimento da mensagem de agradecimento de Taynara: *Vim Dizer que Eu Ameii o Vídeo de Agradecimento da Senhora*. Notemos que esse foi o objetivo do contato da aluna; ela está agradecendo a atenção que

recebeu. Nessa troca, ambas foram acarinhadas. Ao doar carinho, Yara proporciona *muita força* à professora; ao agradecer o carinho, Taynara engrandece a pequena Yara.

5.11 “Espero que as gerações futuras não pensem desta forma”

Não há dúvidas de que, nós, cientistas sociais, produzimos conhecimentos com vários objetivos, entre eles compartilhar reflexões, avançar os estudos e proporcionar encaminhamentos para a construção de uma vida mais digna e justa, de modo a expandir as nossas redes de relacionamentos, sermos multiplicadores dos pensamentos em que acreditamos, assistir as vivências das pessoas e, principalmente, dar visibilidades a experiências e histórias nas mais diversas esferas sociais de que participamos e empenhamo-nos a dar nossas contribuições.

Comumente, no âmbito acadêmico, fazemos isso entre os nossos pares, com participações em eventos e publicações de textos. No entanto, não é possível delimitar as fronteiras e as redes de alcance dos conhecimentos que divulgamos e tampouco determinar com segurança as pessoas que de fato puderam ter acesso e, menos ainda, imaginar o impacto das nossas palavras nos diálogos improváveis estabelecidos quando somos lidos, especialmente na internet, espaço fluido onde (quase) todos têm acesso a (quase) tudo.

Como assinali em alguns momentos deste trabalho, preliminarmente, divulguei alguns fragmentos desta tese em um artigo publicado na Revista Humanidades, em março de 2021, intitulado *Por uma pedagogia decolonial no ensino de língua espanhola: uma experiência remota durante a pandemia da Covid-19*. Surpreendentemente, no mês seguinte à publicação do texto em uma edição temática na área de Linguística Aplicada, recebo em meu e-mail institucional, da Universidade Federal de Alagoas, o seguinte e-mail de um leitor desse artigo, o qual reproduzo abaixo:

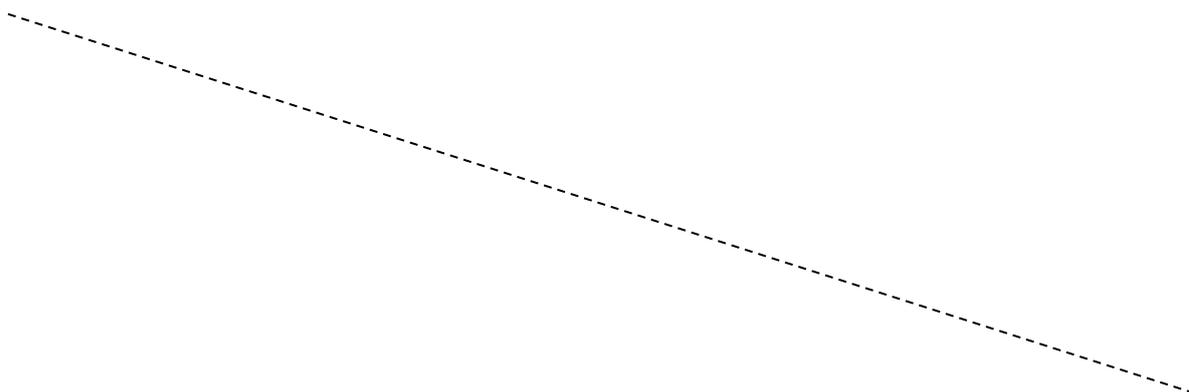
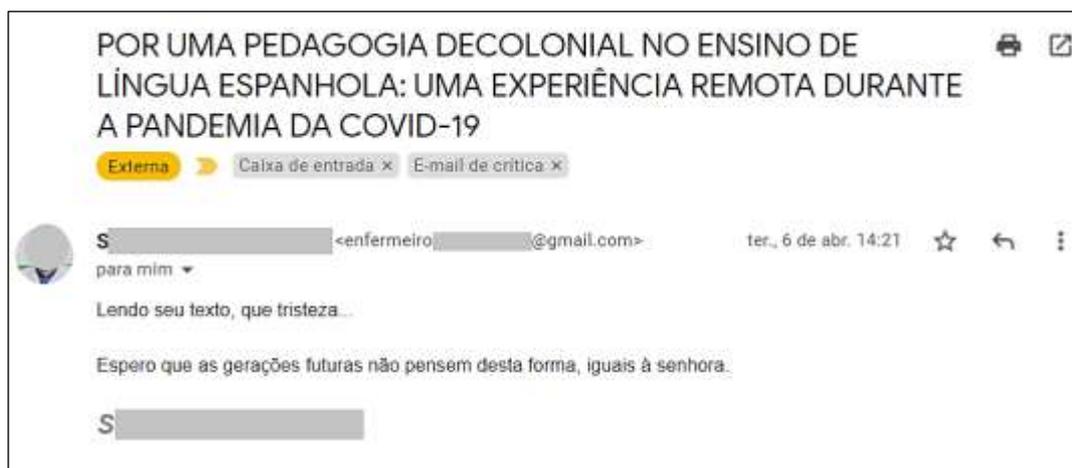


Figura 22 – E-mail avaliativo de Silvio



Fonte: Acervo do autor – Dados da pesquisa

Silvio indica ter lido o referido artigo, que lhe causou *tristeza*, e continua: *Espero que as gerações futuras não pensem desta forma, iguais à senhora*. Antes mesmo de tirar conclusões mais concretas a respeito de que lugares sociais Silvio enuncia e que ideologias ele representa e buscar fazê-las conhecer quando me escreve, as quais, indubitavelmente, vão de encontro ao que advogado no artigo, chamou-me a atenção o seu endereço eletrônico: “enfermeiroxxxxxxxx@gmail.com”. Trata-se de um enfermeiro. As perguntas que me fiz de imediato foram: Como meu artigo chegou às mãos de um enfermeiro? Por quê? E mais: O que lhe motivou a escrever-me? Como Silvio assina o e-mail com seu nome completo, não foi difícil achar o seu Currículo Lattes. Silvio é enfermeiro e atua no Paraná, porém não havia nada em seu currículo que o relacionasse à área de Educação, menos ainda ao Ensino de Línguas. Insatisfeito, ainda o busquei na rede social *Facebook* e encontrei o seu perfil. Apesar de sua página pessoal estar com as publicações restritas às pessoas que fazem parte de sua rede, o texto da sua biografia ajuda a compreendê-lo melhor: “Brasileiro, casado e pai. Temente à Palavra de Deus. Sou de Direita, Conservador, Monarquista.”

Interpretei as palavras que Silvio me escreveu, apesar de pacíficas e respeitosas, como uma necessidade de demarcar a sua insatisfação e, talvez, uma possível retaliação a uma perspectiva de vida que é intolerante aos princípios que ele defende: o conservadorismo e a destituição da democracia, entre os quais o último é anticonstitucional, a monarquia. Parece-me, então, que a *tristeza* que Silvio sentiu decorreu do seu descontentamento à minha exaltação de valores pluriversos e de promoção de uma educação comprometida com o enfraquecimento sistemático de regimes que buscam dirimir a diversidade humana, quando promovo uma educação comprometida com a vigilância e ação sociais, concepções essas que

ele indica discordar. Por isso, senti tristeza. Esse sentimento revela a colonialidade presente na sua forma de entender a vida em sociedade, marcada, principalmente, pela acriticidade.

Desde 2016, com o afastamento compulsório da então presidenta Dilma Rousseff, acentuou-se no Brasil a polarização política e, com ela, as vozes austeras, que antes não tinham representatividade para ecoar a sua belicosidade, encontraram no atual chefe do Poder Executivo brasileiro a liberdade para romper o silêncio em que se encontravam. Situo o discurso de Silvio entre essas vozes. A energia do enfermeiro em ler um artigo que se distancia da sua área de trabalho, buscar o meu e-mail e escrever-me reflete a determinação dessas vozes em enfraquecer e intimidar os discursos, práticas e vivências que resistem e opõem-se ao neototalitarismo. Possivelmente, em outros tempos, o referido e-mail não tivesse existido.

Eu não lhe respondi o e-mail. Creio que ele teve a oportunidade de ler e compreender quem sou, o que faço, como penso e como atuo, visto que expressamente compartilho uma perspectiva político-pedagógica ostensiva e adversa à sua maneira de enxergar a vida. A resistência não cessa, soube ele. E a escola não está de fora. Menos ainda as gerações futuras, que lhe parecem ser uma preocupação.

No final, senti-me muito feliz por esse momento ter ocorrido. Sinto que o incômodo e a tristeza de Silvio energizaram a minha luta docente. Eu não consegui convencê-lo por meio das experiências compartilhadas do quão a colonialidade incide na vida das *gerações futuras* e do quão transformadoras podem ser as histórias. Porém consegui provocá-lo, perturbá-lo. Apesar disso, fica a certeza de que as nossas palavras são sempre lançadas, porém não é possível determinar onde e como precipitarão. Podem repousar sobre nossas cabeças como pedras ou como confetes.

6 REFLEXÕES FINAIS SOBRE *NUESTRO LUGAR*

A veces es muy difícil pensar cuál es nuestro lugar en el mundo. Tal vez la única respuesta firme para nosotros sea reconocer ese lugar como el de la subalternidad, o de los dominados, a sabiendas de que estamos inmersos en una trama compleja y heterogénea de relaciones sociales y que en algunas coyunturas o en algunos espacios no seamos dominados, sino que posiblemente estemos más cerca de los dominadores de lo que a veces queremos reconocer.

Zulma Palermo¹⁴⁴

Na seção três desta tese, ousei em caracterizar a minha filiação à Linguística Aplicada Militante. E não tenho dúvidas disso. A militância não é acientífica como muitos acreditam ser. Advoguei desde as primeiras páginas deste trabalho que não acredito no pressuposto da neutralidade. A militância é um exercício de mobilização coletiva sistemática e resistente para transformar a realidade. A militância parte dos oprimidos, dos condenados, dos subalternos, dos descartáveis, dos quase-humanos que, em posição desfavorável, lutam pelo direito à existência de seus corpos, pensamentos e saberes. Por isso, é necessário saber o nosso lugar no mundo, principalmente aqueles lugares em que tentam nos colocar.

No Exame de Qualificação, fui provocado por uma das examinadoras a discorrer sobre a seguinte pergunta: *Como fui atravessado por Taynara?* Busco responder ao instigante questionamento estendendo-o às/aos participantes protagonistas desta pesquisa: *Como fui atravessado por Taynara e por minhas alunas e alunos?* Ao encerrar esta pesquisa, sinto que as histórias de todas/os elas/es e os seus imbricamentos fortaleceram em mim um autoletramento de reexistência, o qual evidencia que “ainda que não se perceba ou não sejam valorizadas, há no cotidiano uma reinvenção de práticas de uso de linguagem que os sujeitos realizam e que estão ancoradas sobretudo nos referenciais e na história de vida das pessoas” (SOUZA, 2016, p. 70). Com elas/es, aprendi a ser um professor, um pesquisador e um cidadão mais com um olhar, uma escuta e uma fala mais sensível no tratamento com o outro.

As histórias desses sujeitos e as ressonâncias delas, lidas e debatidas no decurso da tese, fizeram-me ainda mais valorizar a importância do contar e do afeto no exercício do meu compromisso social e, nesse caminho, fortalecer, em práticas, o reconhecimento da minha negritude e dos demais traços identitários que atravessam a minha identidade, principalmente

¹⁴⁴ Cf. PALERMO, Z. *Para una pedagogía decolonial*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2014, p. 47.

aqueles que ainda ocupam espaços de exclusão ou subalternidade, isto é, “a necessidade não apenas de resistir a um modelo de letramento excludente, mas de, ao criticar, propor outras maneiras de agir, outras formas de fazer, ensinar. Não apenas resistir, como aprendemos com os passos que vieram antes de nós, mas reexistir” (SOUZA, 2016, p. 72). Nesse caminho, passei a interessar-me mais por histórias, histórias endereçadas.

Finalizo essa primeira ponderação sobre histórias com as palavras da escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, que tratam da importância das histórias e do risco de vivermos em meio a uma única história:

As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada. [...] Quando rejeitamos a história única, quando percebemos que nunca existe uma história única sobre lugar nenhum, reavemos uma espécie de paraíso (ADICHIE, 2019, p. 32-33).

Em se tratando especialmente da população negra, “os efeitos conhecemos na pele e nos dados estatísticos que insistem em estampar uma realidade ainda muito desfavorável” (SOUZA, 2016, p. 69).

Continuo essas reflexões reafirmando que todo trabalho decolonial necessita, prioritariamente, do exercício da autodecolonialidade, o qual, uma vez iniciado, não cessa nunca. A todo momento, estive (des-re)aprendendo a me relacionar com o outro, como docente, pesquisador e cidadão. Engana-se o sujeito decolonial ou pró-decolonial que acredita alcançar a decolonialidade apenas por citá-la nas suas práticas. Sempre haverá em nosso pensamento modelos de ser, estar e viver acomodados que, por acomodados estarem, estabelecem-se como verdades ou referências, fadados, assim, à reprodução e à uniformização. É por isso que a decolonialidade dorme na insônia das práxis, permanecendo em vigília. O primeiro exercício decolonial começa em nós mesmos, pois “quem não descoloniza seu pensamento não pode participar da descolonização da história, economia, educação, saúde, cooperação, agricultura” (SILVA, 2017, p. 6), corpo e mente. Portanto, voltar os olhos, os ouvidos e a boca a nós mesmos é um exercício decolonial indispensável e primeiro para a reflexão e a militância no espaço científico e fora dele. Caso contrário, torna-se “um discurso a mais, alienado e alienante” (FREIRE, 2021, p. 120).

Durante o processo de doutoramento, fui convidado algumas vezes a conversar com estudantes de Letras em palestras e mesas-redondas a respeito do desenvolvimento deste trabalho, principalmente no que se refere ao recorte preliminar publicado em Moreira Júnior

(2021). Sempre deixei muito claro o meu posicionamento político-teórico como cientista na construção de uma Linguística Aplicada transdisciplinar e militante. Em uma dessas ocasiões, fizeram-me a seguinte pergunta: “Quando tento impor uma visão, quer seja orientação, dimensão conceitual ou em qualquer perspectiva, estou sendo colonial?”

Desconsideremos o uso da palavra *impor* que, de entrada, nos levaria a uma resposta positiva sem espaço para reflexões mais profundas. Em seu lugar, consideremos a palavra *levar*. Destarte, apresento as palavras de Freire:

Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão de mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua *situação* no mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de fazer-se “bancária” ou de pregar no deserto (FREIRE, 2020, p. 120, grifo do autor).

No meu entendimento, está claro no discurso de Freire que nós, educadores, não buscamos que nossos estudantes pensem como nós, tampouco que pensem todos da mesma forma. Do mesmo modo, Freire indica que o professor, apesar de não ter o objetivo de produzir réplicas do seu pensamento, não deixa de ter uma visão de mundo. Contudo, o objetivo de uma educação libertadora, crítica e decolonial é fazer entender que nossas visões e discursos são sempre situados, repercutem em nossas ações e inspiram pessoas. Logo, não podemos reduzir o trabalho crítico ao nível intelectual, é necessário expandir, sobretudo, ao nível da ação (FREIRE, 2021). Por isso, acredito que podemos avançar na ideia de *impor* ou *levar* uma visão de mundo para *promover* opções de existência, no plural. Refaçamos a pergunta, então: “Quando tento promover opções de existência, estou sendo colonial?” Respondo que não. Por essa razão, sou intolerante à intolerância. A respeito dessa ideia, reproduzo as palavras de Rapha Prado, um jornalista brasileiro, que gravou um vídeo em uma rede social sobre ser intolerante à intolerância. Faço de suas palavras as minhas:

Se a gente discorda da opinião de alguém, tentar silenciar essa pessoa não torna a gente intolerantes? Esse questionamento levou o filósofo austríaco Karl Popper a desenvolver essa teoria chamada “Paradoxo da Tolerância”. Devemos ser tolerantes com quem é intolerante? E a resposta é não. Mas qual é o critério? Como saber se o que o outro está dizendo não é só uma opinião da qual eu discordo ou se ele está reproduzindo um discurso de ódio? [...] Eu pratico o seguinte raciocínio: o que o sujeito está dizendo impede a existência do outro, do jeito que ele se enxerga e que deveria ser respeitado? Se a resposta é sim, esse sujeito está sendo intolerante e não deve ter voz. [...] Então, esse discurso contra a existência do outro, do jeito que ele é, é um discurso de ódio, é um discurso intolerante, e a gente não só pode – como deve – ser intolerante contra ele. [...] Você está sendo assim para impedir que esse discurso se espalhe, se propague e, no futuro, se torne dominante. Então devemos

sim, sem nenhum peso na consciência, silenciar aqueles que não aceitam a existência do outro como ele é (RAPHA, 2020)¹⁴⁵.

A partir da experiência de ensino e aprendizagem de espanhol como língua adicional durante o distanciamento social da Covid-19 analisada nesta tese, preliminarmente, faz-se necessário salientar a importância de situar as minhas dificuldades e das/os alunas/os participantes na concretização das atividades remotas, que vão desde as limitações dos recursos tecnológicos à tensão físico-emocional na tentativa de construir um espaço aprazível e possível de (des-re)aprendizagem. Além disso, a novidade da interação remota e os rumores da possibilidade de retorno às aulas presenciais no início do distanciamento social certamente foram alguns dos fatores que contribuíram para a construção desse espaço e, conseqüentemente, na adesão das/os alunas/os à atividade proposta, o que, paulatinamente, foi comprometida com a extensão do distanciamento e a falta de perspectiva do seu fim.

Conforme foi salientado na seção introdutória, uma das questões que estão no cerne das reflexões desta tese é: Apesar das limitações de diversas ordens, que sentidos puderam ser construídos a partir de uma perspectiva de desconstrução de saberes por meio da língua espanhola em um ambiente remoto descendente de um espaço permeado por precariedades que é a escola pública? Nesse sentido, destaco algumas das características¹⁴⁶ dessa prática de orientação decolonial:

Cacos de força. A disposição e criatividade dos sujeitos envolvidos foram determinantes na concepção de uma sala de aula não antevista, com as sensibilidades restringidas e turbulências diversas, empreendida sobre a vontade de transpor as limitações físicas e sobre o desgaste psicoemocional que o distanciamento social impunha.

Extrapolamento. A atividade *Mi mensaje a Tayanara* transpôs as funções tradicionais de uma atividade escolar, a saber, a criação de situações fictícias ou modelares de aprendizagem para a avaliação do professor. No caso da atividade exemplificada, a situação real – a prática racista sofrida por Tayanara – tornou-se cardeal para as reflexões e experiências de estudar e produzir em uma língua adicional. A atividade extrapolou a sua função de instrumento avaliativo do professor para ser um instrumento agente de conscientização e emancipação, nos conceitos de Paulo Freire, mediado pelo professor.

¹⁴⁵ RAPHA PRADO. Paradoxo da Tolerância. 4 ago. 2020. Instagram: @rapha_prado. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CDekPkPALU8/>. Acesso em: 20 set. 2021.

¹⁴⁶ Preliminarmente, parte do texto desta seção foi publicada em: MOREIRA JÚNIOR, R. S. Por uma pedagogia decolonial no ensino de língua espanhola: uma experiência remota durante a pandemia da Covid-19. *Revista Humanidades & Inovação*, v. 8, n. 30, p. 63-81, 2021.

Histórias endereçadas. As intervenções didáticas proporcionaram um pensamento crítico e ecoconsciente sobre as vivências do local, da vida que ocorre do lado de fora da própria janela. Histórias de pessoas locais que refratavam problemas coloniais e globais. Por isso, reitero a necessidade de aulas temáticas que contenham histórias do endereço dos aprendentes. As escrevivências – histórias que narram vivências – compartilhadas têm a potencialidade de engendrarem narrativas sentipensantes, as quais, aquecidas pelas emoções, produzem novos sentidos. Pedagogicamente, essas histórias suscitam a responsabilidade ética desses aprendentes, concebida aqui como a capacidade de (se) reconhecerem, sensibilizarem-se e agirem perante o sofrimento do outro.

Língua que conta. O trabalho com o espanhol como língua adicional serviu não apenas para um aprimoramento linguístico-discursivo das/os participantes, mas também para contar vivências firmadas nas experiências de estar no mundo, salientar as limitações do trabalho linguístico nas condições que foram situadas e, principalmente, consolidar as/os aprendentes como produtoras/es e autoras/es de conhecimentos que se endereçam a pessoas que reexistem. Autoria e produção estas que se consagraram no livro digital intitulado *Mi mensaje a Taynara*. Nesse sentido, as bases colonialistas do uso “correto” da língua adicional deram lugar a uma prática translíngua “centrada não nas ‘línguas’ dos sujeitos, mas sim nas práticas que eles desenvolvem no aqui e agora da interação”, “considerando o seu propósito, sua localidade, sua representação e impacto que ela pode trazer nos mundos dos sujeitos/alunos envolvidos” (ESPÍRITO SANTO; SANTOS, 2018, p. 160).

São indubitáveis, nas condições anteriormente tecidas, os esforços dos professores na criação e sustentação de novos ambientes escolares. É precípuo o “papel dos professores como agentes de (des)invenção de discursos sobre o ensino e aprendizagem de ‘línguas’” (ESPÍRITO SANTO; SANTOS, 2018, p. 160). Para isso, reclama-se há muito a necessidade de refazer a *gramática da escola* (NÓVOA, 2020), convertendo-a em um espaço para semear vivências que falem de vidas frágeis, marginalizadas e ainda concebidas como descartáveis. Ecoando o pensamento do sociólogo peruano Aníbal Quijano, Cadilhe e Leroy (2020, p. 256) nos lembram que “mesmo sendo resultado ou estando neste mundo colonizado, devemos nos rebelar e insurgir contra o status-quo dominante e opressor”. Esta não é uma discussão ignota, mas a pandemia oportunizou falar articulada e energeticamente sobre o tema.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, C. N. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ALMEIDA FILHO, J. C. Notas para uma política de ensino de línguas. *Texto livre*, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 124-136, 2015.
- BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Tradução: Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. M. Tipos de discurso na prosa. O discurso dostoiévskiano. In: BAKHTIN, M. M. (org.). *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução: Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2018. p. 207-234.
- BARROS, A. M. *Repercussões, na prática pedagógica, da política de formação de professores de Educação de Jovens e Adultos na Secretaria Municipal de Educação – SEMED, Maceió AL*. 2013. 205f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.
- BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFUGUEL, R. Introdução: Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFUGUEL, R. (org.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p. 9-26. (Coleção Cultura Negra e Identidades).
- BEZERRA, S. S. Colonialidade do saber, quebra epistêmica e livro didático de língua inglesa como língua adicional. In: NATIVIDADE, S.; OLIVEIRA, A. P.; FREIRE, J. A.; SILVA, R. SILVA, C. (org.). *Estudos da linguagem: abordagens metodológicas e perspectivas teóricas*. Curitiba: Editora CRV, 2021. p. 211-222.
- BEZERRA, S. S. *Um estudo etnográfico em aulas de língua inglesa no ensino médio: reflexões sobre (de)colonialidade, prática docente e letramento crítico*. 2019. 194f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.
- BEZERRA, S. S.; AGRA, C. B.; ARAÚJO, J. N. M. Pedagogia decolonial e ensino/aprendizagem de línguas adicionais: reflexões sobre narrativas autoetnográficas. *Revista Sures*, Foz do Iguaçu, v. 1, n. 14, p. 95-106, jun. 2020.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRASIL. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as leis nos 9.394, de [...]. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 154, n. 35, p. 1-3, 17 fev. 2017.
- CADILHE, A.; LEROY, H. Formação de professores de língua e decolonialidade: o estágio supervisionado como espaço de (re)existências. *Revista Calidoscópico*, [S. l.], v. 18, n. 2, p. 250-270, mai/ago. 2020.
- CANAGARAJAH, S. *Translingual practice: global Englishes and cosmopolitan relations*. New York, Routledge, 2013.

- CELANI, M. A. A. Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (org.). *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 115-126.
- D'ÁVILA, M. A educação na pandemia. *Correio do Povo*, Porto Alegre, 21 jul. 2020.
- DEVULSKY, A. *Colorismo*. São Paulo: Jandaira, 2021. (Série Feminismos Plurais).
- ESPÍRITO SANTO, D.; SANTOS, K. A invenção do monolingüismo no Brasil: por uma orientação translíngue em aulas de “línguas”. *Revista Calidoscópico*, [S. l.], v. 16, n. 1, p. 152-162, 2018.
- FABRÍCIO, B. Linguística Aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 45-66.
- FALS BORDA, O. *Ante la crisis del país: ideas-acción para el cambio*. Bogotá: El Áncora Editores; Panamericana Editorial, 2003.
- FALS BORDA, O. Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular. In: BRANDÃO, C. R. (org.). *Pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1999[1981], p. 42-62.
- FALS BORDA, O. *El problema de como investigar la realidad para transformarla por la praxis*. 7. ed. Santafé de Bogotá: Tercer Mundo Editores, 1994.
- FALS BORDA, O. Experiencias teórico-prácticas. In: FALS BORDA, O. (org.). *Participación Popular: Retos del Futuro*. Bogotá: ICFES; IEPRI; COLCIENCIAS, 1998a. p. 169-236.
- FALS BORDA, O. La investigación, obra de los trabajadores. In: FALS BORDA, O. *et al.* *Investigación Acción Participativa: aportes y desafíos*. Bogotá: Dimensión Educativa, 1998b.
- FALS BORDA, O. *Socialismo raizal y el ordenamiento territorial*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo, 2007.
- FREIRE, P. Educação. O sonho possível. In: BRANDÃO, C. R. *et al.* (org.). *O Educador: vida e morte*. Rio de Janeiro: Edições Geral, 1982. p. 89-101.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 67. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021a.
- FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Notas de Ana Maria de Araújo Freire. 28. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021b.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 75. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.
- GALLO, S. A aprender em múltiplas dimensões. *Revista Perspectivas da Educação Matemática*, Campo Grande, v. 10, n. 22, p. 103-114, jan/abr. 2017.
- GOMES, N. L. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFUGUEL, R. (org.).

Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p. 223-246. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

GUAJAJARA, S. Educação indígena: esperança de cura para tempos de enfermidade. In: CÁSSIO, F. (org.). *Educação contra a barbárie*: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 171-173.

GULLO, A.; RODRIGUES, L. C. A Base Nacional Comum Curricular e a pergunta que não quer calar? Por que só uma língua estrangeira a aprender? In: GULLO, A.; RODRIGUES, L. C. (org.). *Políticas linguísticas e o ensino de LE no Brasil*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2017. p. 9-18.

HADDAD, F. Prólogo. In: CÁSSIO, F. (org.). *Educação contra a barbárie*: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 11-13.

HOOKS, B. *Ensinando a transgredir*: a educação como prática de liberdade. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

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

HOOKS, B. Eros, erotismo e processo pedagógico. In: LOURO, G. L. (org.). *O corpo educado*: pedagogias da sexualidade. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 143-156.

HOOKS, B. *Tudo sobre o amor*: novas perspectivas. Tradução: Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2020b.

IFA, S. *Ensino e formação de professores de línguas adicionais em tempos neoliberais*: que internacionalização queremos? No prelo.

JANKS, H. Panorama sobre o letramento crítico. In: JESUS, D. M.; CARBONIERI, D. (org.). *Práticas de multiletramentos e letramento crítico*: outros sentidos para a sala de aulas de línguas. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 21-39.

KILOMBA, G. *Memórias da plantação*: episódios de racismo cotidiano. Tradução: Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KLEIMAN, A. B. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Linguística Aplicada na modernidade recente*: festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 39-58.

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

KRENAK, A. *Ideias para adiar o fim do mundo*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020b.

LEFFA, V.; IRALA, V. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: LEFFA, V.; IRALA, V. (org.). *Uma espiadinha na sala de aula*: ensinando línguas adicionais no Brasil. Pelotas: Educat, 2014, p. 21-48.

- LIMA, J. C. M. *Perspectivas dialógicas e decoloniais sobre identidades e formação docente no ensino-aprendizagem de língua inglesa: um estudo autoetnográfico*. 2020. 141f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2020.
- LUCIANO, G. Educação para manejo do mundo. *Revista Articulando e Construindo Saberes*, [S. l.], v. 4, p., ago. 2019.
- MALDONADO-TORRES, N. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. (org.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p. 27-53. (Coleção Cultura Negra e Identidades).
- MARCHEZAN, R. C. Diálogo. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin: conceitos-chaves*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 115-131.
- MARQUES, S. S. *Letramento crítico e decolonialidade no ensino de língua inglesa na Educação de Jovens e Adultos (EJA)*. 2021. 121f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Literatura) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2021.
- MATURANA, H. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- MAXWELL, J. A. Designing a Qualitative Study. In: BICKMAN, L.; ROG, D. J. (org.). *The SAGE Handbook of Applied Social Research Methods*. 2. ed. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 2009. p. 214-253.
- MENICONI, F. et al. O ensino-aprendizagem de língua espanhola no Pibid: práticas de letramento crítico e decolonialidade na escola pública. In: BEZERRA, A. et al. (org.). *PIBID/UFAL no contexto do ensino remoto emergencial: vivências, práticas e aprendizagens*. Curitiba: CRV, 2022a. p. 39-50.
- MENICONI, F. et al. Pibid/Espanhol, diversidade cultural e experiências decoloniais de ensino: um novo olhar sobre o “outro”. *Diversitas Journal*, [S. l.], v. 7, n. 3, p. 2143-2159, jul/set. 2022b.
- MIGNOLO, W. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. Tradução: Marco Oliveira. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, [S. l.], v. 32, n. 94, p. 1-18, jun. 2017.
- MIGNOLO, W. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF*. Dossiê: Literatura, língua e identidade, [S. l.], n. 34, p. 287-324, 2008.
- MISKOLCI, R. *Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora: UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto, 2017. (Série Cadernos da Diversidade; 6).
- MOITA LOPES, L. P. Gênero, sexualidade, raça em contextos de letramentos escolares. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 227-247.

MOITA LOPES, L. P. Linguística Aplicada como lugar de construir verdades contingentes: sexualidades, ética e política. *Revista Gragoatá*, Niterói, n. 27, p. 33-50, 2009.

MOITA LOPES, L. P. Uma Linguística Aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 13-44.

MOITA LOPES, L. P.; FABRÍCIO, B. Por uma ‘proximidade crítica’ nos estudos em Linguística Aplicada. *Revista Calidoscópico*, [S. l.], v. 17, n. 4, p. 711-723, dez. 2019.

MONTOYA, I. Lengua y sociedad. In: VIII CONGRESO INTERNACIONAL DE LA LENGUA ESPAÑOLA, 8., 2019, Córdoba. *Panel: El poder de las palabras y las imágenes en la era digital*. Córdoba: Instituto Cervantes, 2019. Disponível em: <https://congresosdelalengua.es/cordoba/paneles-ponencias/sociedad-digital/montoya-indira.htm>. Acesso em: 07 mai. 2022.

MOREIRA, A. *Racismo recreativo*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

MOREIRA JÚNIOR, R. S. As perspectivas dos outros: uma necessidade na pesquisa em Linguística Aplicada. *Revista Leitura*, Maceió, v. 1, n. 60, p. 62-68, jan/jun. 2018.

MOREIRA JÚNIOR, R. S. Por uma pedagogia decolonial no ensino de língua espanhola: uma experiência remota durante a pandemia da covid-19. *Revista Humanidades e Inovação*, Palmas, v. 8, n. 30, n. p., 63-81, jan. 2021.

MOREIRA JÚNIOR, R. S. *Português como língua adicional e letramento crítico: ensino-aprendizagem com participantes falantes de outras línguas na Universidade Federal de Alagoas*. 2016. 190f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2016.

MOTA NETO, J. C. *Por uma pedagogia decolonial na América Latina: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda*. Curitiba: Editora CRV, 2016.

NASCIMENTO, L. C. P. Eu não vou morrer: solidão, autocuidado e resistência de uma travesti negra e gorda para além da pandemia. *Revista Inter-legere*, [S. l.], v. 3, n. 28, p. 1-22, set. 2020.

NOVIKOFF, C.; CAVALCANTI, M. A. Pensar a potência dos afetos na e para a educação. *Revista Conjectura*, [S. l.], v. 20, n. 3, p. 88-107, 2015.

NÓVOA, A. A pandemia de Covid-19 e o futuro da educação. *Revista Com Censo*, [S. l.], v. 7, n. 3, p. 8-12, ago. 2020.

OLIVEIRA, L. F. O que é uma educação decolonial?. *Revista Nuevamérica*, Buenos Aires, n. 149, p. 35-39, jan/mar. 2016.

OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*, [S. l.], v. 16, n. 1, p. 15-40, 2010.

OLIVEIRA, M. B. F. A Linguística Aplicada, o Círculo de Bakhtin e o ato de conhecer: afinidades eletivas são possíveis?. In: RODRIGUES, R.; ACOSTA PEREIRA, R. (org.).

Estudos dialógicos da linguagem e pesquisas em Linguística Aplicada. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016. p. 47-66.

ORTIZ, A.; ARIAS, M. I.; PEDROZO, Z. Hacia una pedagogía decolonial en/desde el sur global. *Revista nustrAmérica*, [S. l.], v. 6, n. 12, p. 195-22, jul/dez. 2018.

PALERMO, Z. *Para una pedagogía decolonial*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Del Signo, 2014.

PENNYCOOK, A. Uma Linguística Aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 67-84.

PUZZO, M.; BERTI-SANTOS, S. Gênero discursivo e as novas linguagens no ensino de língua portuguesa. *Revista Linha D'Água*, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 26-43, dez. 2015.

QUIJANO, A. Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú Indígena*, [S. l.], v. 12, n. 29, p. 11-20, 1992.

REIS, M.; GRANDE, G. A translinguagem como ferramenta de aprendizagem e identidade na escrita acadêmica. *Revista Papéis*, Campo Grande, v. 21, n. 41, p. 129-150, 2017.

ROCHA, C.; MACIEL, R. Ensino de língua estrangeira como prática translíngua: articulações com teorizações bakhtinianas. *Revista Delta*, [S. l.], v. 31, n. 2, p. 411-445, 2015.

SANTOS, B. S. Corpos, conhecimentos e corazonar. In: SANTOS, B. S. (org.). *O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do sul*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 135-158.

SANTOS, B. S. *Na oficina do sociólogo artesão: aulas 2011-2016*. São Paulo: Cortez, 2018.

SANTOS, B. S. *Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 2001.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. Língua Espanhola e Língua Inglesa – Referencial Curricular. In: RIO GRANDE DO SUL. *Lições do Rio Grande*. Porto Alegre, SE/DP, 2009. p. 125-172.

SILVA, J. S. Construindo caminhos decoloniais para o Bem Viver: Alternativas de ou alternativas ao desenvolvimento? Intervenção na Mesa Redonda Aprendizagem Coletiva e Construção Social do Saber Local – Caminho do Bem Viver, no *VIII Workshop Nacional de Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido*, realizado em Juazeiro-BA, de 30 de agosto a 1º de setembro de 2017. Disponível em: <http://docplayer.com.br/75481591-Construindo-caminhos-decoloniais-para-o-bem-viver-alternativas-de-ou-alternativas-ao-desenvolvimento-1-jose-de-souza-silva-2-introducao.html>. Acesso em 20 set. 2021.

SIMAS, L. A.; RUFINO, L. *Encantamento: sobre política e vida*. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2020.

SOUZA, A. L. Linguagem e letramentos de reexistências: exercícios para reeducação das relações raciais na escola. *Revista Linguagem em Foco*, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 67-76, 2016.

STELLA, P.; IFA, S. Uma perspectiva letrada para o referencial curricular de línguas estrangeiras em Alagoas: questões e desafios. *In: STELLA, P. et al. (org.). Transculturalidade e de(s)colonialidade nos estudos de inglês no BraZil*. Maceió: Edufal, 2014, p.163-178.

TANZI NETO, A.; MAZUCHELLI, L.; MOTA, V. Linguística Aplicada de resistência: agência radical, transgressões e política para transformação social escolar. *In: TANZI NETO, A. (org.). Linguística Aplicada de resistência: transgressões, discursos e política*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021, p. 25-46.

VOLÓCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

WALSH, C. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re-existir y re-vivir. *In: MEDINA, P. (org.). Educación intercultural en América Latina: memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*. México, DF: UPN, CONACYT, Plaza y Valdés Editores, 2009.

WALSH, C. Introducción – Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos. *In: WALSH, C. (org.). Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* – Tomo I. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013. p. 23-68. (Serie Pensamiento Decolonial).

WALSH, C. Pedagogías decoloniales caminando y preguntando. Notas a Paulo Freire desde Abya Yala. *Revista Entramados – Educación y Sociedad*, Mar del Plata, n. 1, año 1, p. 17-31, 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – PROJETO: LAS VIDAS NEGRAS IMPORTAN**PROJETO ESCOLAR MULTIDISCIPLINAR – 2020:
LAS VIDAS NEGRAS IMPORTAN****Coordenação do Projeto:**

Rusanil Moreira Júnior
Professor Efetivo de Língua Espanhola
rusaniljunior@semed.maceio.al.gov.br

A Assembleia Geral da ONU proclamou o período entre 2015 e 2024 como a Década Internacional de Afrodescendentes (Resolução 68/237) citando a necessidade de reforçar a cooperação regional, nacional e internacional em relação ao pleno aproveitamento dos direitos econômicos, sociais, culturais, civis e políticos de pessoas de afrodescendentes, bem como sua participação plena e igualitária em todos os aspectos da sociedade. Tal como foi proclamada pela Assembleia Geral, o tema para a Década Internacional de Afrodescendentes é “reconhecimento, justiça e desenvolvimento”.

Objetivo geral:

- Celebrar a Década Internacional de Afrodescendentes em nível local a fim de promover o reconhecimento e respeito pela cultura, história e patrimônio dos

povos afrodescendentes e a sensibilização dos alunos do Ensino Fundamental II (6º e 7º anos) por meio de reconhecimento das vítimas e as práticas de racismo.

Objetivos específicos:

- Divulgar as atividades realizadas pelos professores e alunos do Ensino Fundamental II a respeito do tema (racismo);
- Lançamento do livro de mensagens de autoria dos alunos dos 6º e 7º anos para a professora Taynara Silva: uma tarde de autógrafos, partilha de experiências dos alunos que produziram as mensagens;
- Promover uma palestra com a professora Taynara Silva com a entrega do livro de mensagens em versão impressa, com perguntas.

Público-alvo:

- Toda a comunidade escolar que envolve o Ensino Fundamental II (pais, alunos, professores, coordenação, direção e representante da Semed).

Metas:

- Impressão de versões impressas do livro (para Taynara, para os autores do livro, para a equipe pedagógica da Escola, para a biblioteca da Escola e para o representante da Semed – aprox. 100 volumes);
- Convite a uma TV local para registro do evento; objetivo: divulgar os alunos como produtores de conhecimentos durante o distanciamento social.

Cronograma:

- Culminância do projeto: sexta-feira (20 ou 27 de novembro)
- 20 de novembro – Dia da Consciência Negra – Excursão com alunos (?)

Procedimentos metodológicos – Preparação à culminância:

- SETEMBRO: Desenvolver a ideia com os alunos e fazer oficialmente os convites;

- OUTUBRO: Atingir as metas (impressão dos livros e a presença da TV) e conseguir o auxílio para a estrutura do evento (aparelho de som, microfones e, talvez, um *coffeebreak*);
- NOVEMBRO: Realização do evento
 - ✓ QUINTA-FEIRA: Arrumação do espaço físico da Escola (pátio).
 - ✓ SEXTA-FEIRA: Realização do evento (13h às 17h).
 - 13h às 13h30: Apresentação de Taynara (Talvez com uma apresentação de alunos: apresentação de um *rap* por uma aluna);
 - 13h30 às 14h: Fala de Taynara;
 - 14h às 15h: Interação com a Taynara (perguntas);
 - 15h às 15h30: Entrega do livro impresso à Taynara;
 - 15h30 às 16h30: Momento com os autores do livro (6º e 7º anos);
 - 16h30 às 17h: Encerramento do evento.

Avaliação e acompanhamento – I BIMESTRE:

- Desenvolvimento das atividades promovidas pelos professores tendo como foco ou pano de fundo o tema Racismo;
- Participação no evento;
- Avaliação SISLAME do evento: 0,0 – 10,0
 - ✓ 0,0 – 5,0 → Atividades desenvolvidas pelos professores concernentes ao tema.
 - ✓ 0,0 – 5,0 → Envolvimento com evento:
 - Produção da ornamentação do espaço físico (as artes dos alunos);
 - Convite feito aos familiares;
 - Construção das perguntas de interação com a Taynara.

APÊNDICE 2 – ATIVIDADE SOBRE O TEXTO *LA CONVERSACIÓN*¹⁴⁷

LA CONVERSACIÓN - PARTE 1/6

Estamos na PARTE 1 da história. São 6 partes no total.

Leia a PARTE 1 da história e responda às perguntas:



- 1) O que você acha que o PADRE quer conversar com o seu HIJO?¹⁴⁸
- 2) O CHICO diz: "LA POLICÍA ESTÁ AQUÍ PARA SALVARLOS". Você concorda com essa afirmação?
 - () Sí.
 - () No.
 - () Quizá.
 - () Depende.
 - () No lo sé.
- 3) Explique a resposta que você marcou na questão 2. Por que você deu aquela resposta?*

¹⁴⁷ Originalmente, esta atividade foi construída e compartilhada nos *Formulários Google*.

¹⁴⁸ Em forma de descrição, as perguntas acompanham a seguinte orientação: "Responda em PORTUGUÊS. Você também pode tentar responder em ESPANHOL se quiser."

LA CONVERSACIÓN - PARTE 2/6

Estamos na PARTE 2 da história. São 6 partes no total.

Leia a PARTE 2 da história e responda às perguntas:



- 4) O que o PADRE está ensinando ao seu HIJO?*
- 5) O PADRE está ensinando algo ao seu HIJO. E diz que aprendeu os conselhos que vai ensinar ao seu HIJO com outra pessoa. Com quem?
- () Com o ABUELO do CHICO.
- () Com o TÍO do CHICO.
- () Com o HERMANO do CHICO.
- () Com LA POLICÍA.
- () Com ninguém. O PADRE aprendeu SOLO.
- 6) Explique a resposta que você marcou na questão 5. Por que você (não) concorda?*

LA CONVERSACIÓN - PARTE 3/6

Estamos na PARTE 3 da história. São 6 partes no total.

Leia a PARTE 3 da história e responda à pergunta:



- 7) O balãozinho da direita é a fala do PADRE do CHICO. O que você entendeu do que está escrito no balão?*

LA CONVERSACIÓN - PARTE 4/6

Estamos na PARTE 4 da história. São 6 partes no total.

Leia a PARTE 4 da história e responda à pergunta:



8) Neste quadrinho, o PADRE dá o seu primeiro ensinamento. Que ensinamento é esse?*

LA CONVERSACIÓN - PARTE 5/6

Estamos na PARTE 5 da história. São 6 partes no total.

Leia a PARTE 5 da história e responda às perguntas:



- 9) Nestes quadrinhos, o pai dá mais 4 ensinamentos. Quais são eles?*
- 10) A cena entre LOS POLICÍAS e o CHICO acontece na rua. Mas de onde vinha o CHICO? (Responda em ESPANHOL.)

LA CONVERSACIÓN - PARTE 6/6

Estamos na PARTE 6 da história. São 6 partes no total.

Leia a PARTE 6 da história e responda às perguntas:



- 11) Por que você acha que o CHICO está com essa cara triste?*
- 12) Você acha que ele ainda quer ser um POLICÍA?*

LA POLICÍA EN TU BARRIO¹⁴⁹

Aqui vamos discutir um pouco sobre o que acha da POLICÍA.

1 - Assim como o CHICO, você já teve o sonho de ser um/uma POLICÍA? Você ainda tem? Se não, por quê? Conta um pouco pra mim!*

2 - Quais dessas imagens você acha que representa a POLICÍA. Pode marcar mais de uma foto.

Foto 1



Foto 2



Foto 3



Foto 4



Foto 5



Foto 6



Foto 7



Foto 8



Foto 9



Foto 10



3 - O que você observou nas fotos para marcar as fotos que você marcou na questão 2?*

4 - Você já teve contato com a POLICÍA ou já foi abordada/abordado por ela? Como foi?*

5 - Alguma pessoa próxima a você já foi abordada pela POLICÍA? Como foi esse momento para você?*

6 - Você acha que a polícia trata todas as pessoas da mesma forma: os BRANCOS e os NEGROS, os POBRES e os RICOS? Por quê?*

7 - Você se sente SEGURA/SEGURO com a POLICÍA? Por quê?*

¹⁴⁹ Na seção de interpretação de dados, estou chamando esta parte da atividade de SEÇÃO 1.

AVALIANDO A "TAREA DE HOY"¹⁵⁰

Responda com sinceridade para que o professor possa melhorar as próximas atividades. O objetivo dessa avaliação é saber o que você achou da tarefa.

É hora de você avaliar a atividade de hoje!

1 - Você acha que aprendeu algo com essa atividade?

- () Sí, mucho.
 () Sí, un poco.
 () No.
 () Quizá.
 () No sé.

2 - Se você acha que aprendeu algo, escreva o que aprendeu. Se acha que não aprendeu, explique o porquê.*

3 - O que você achou desta atividade?

- () Muy buena.
 () Buena.
 () No tan buena.
 () Mala.
 () Pésima.
 () No lo sé.

4 - Como você avalia o grau de dificuldade desta atividade?

- () Muy fácil.
 () Más o menos.
 () Difícil.
 () Muy difícil.
 () No lo sé.

5 - Explique o que você GOSTOU na atividade.*

6 - Explique o que você NÃO GOSTOU na atividade.*

7 - Quer fazer algum comentário sobre a atividade? Um elogio? Uma reclamação? Uma sugestão? Este é o teu espaço livre para comentar.*

¹⁵⁰ Na seção de interpretação de dados, estou chamando esta parte da atividade de SEÇÃO 2.

APÊNDICE 3 – ATIVIDADE: *LA SEÑORA Y EL HOMBRE NEGRO*

LA SEÑORA Y EL HOMBRE NEGRO – PARTE 1/5

Estamos na PARTE 1 da história. São 5 partes no total.

Leia a PARTE 1 da história e responda às perguntas:



- 1) Pesquise o significado de AZAFATA e escreva abaixo. Responda em PORTUGUÊS.
- 2) Em que ambiente parecem estar os personagens (no ônibus, numa loja, na rua, no shopping...)? Onde? Responda em ESPANHOL.
- 3) O que a SEÑORA está pedindo à moça? Responda em PORTUGUÊS.

LA SEÑORA Y EL HOMBRE NEGRO – PARTE 2/5

Estamos na PARTE 2 da história. São 5 partes no total.

Leia a PARTE 2 da história e responda às perguntas:



- 4) O que significa LO SIENTO? Escreva abaixo o significado. Responda em PORTUGUÊS.
- 5) O que a AZAFATA quer dizer com "LO SIENTO, LA CLASE ECONÓMICA ESTÁ LLENA"? Para responder melhor essa questão, pesquise o significado de LLENO. Vai te ajudar bastante.
- () Que todos os lugares estão ocupados.
- () Que ela vai buscar um lugar mais barato.
- () Que a senhora tem que pagar uma nova quantia para conseguir outro lugar.
- () Que ela economizou muito no valor pago.
- 6) Qual era o motivo do pedido da senhora? Melhor dizendo, por que a senhora quer outro ASIENTO? Responda em PORTUGUÊS.

LA SEÑORA Y EL HOMBRE NEGRO – PARTE 3/5

Estamos na PARTE 3 da história. São 5 partes no total.

Leia a PARTE 3 da história e responda às perguntas:



- 7) O que a SEÑORA solicita dessa vez? Responda em PORTUGUÊS.
- 8) O que a AZAFATA diz que vai fazer? Responda em PORTUGUÊS.

LA SEÑORA Y EL HOMBRE NEGRO – PARTE 4/5

Estamos na PARTE 4 da história. São 5 partes no total.

Leia a PARTE 4 da história e responda às perguntas:



EL CAPITÁN MANDA A DECIR
QUE HAY ASIENTOS EN PRIMERA CLASE.

Y LE PEDIMOS DISCULPA
POR TENER QUE

VIAJAR AL LADO DE UNA PERSONA
TAN DESPRECIABLE

- 9) O que o CAPITÁN pediu pra informar? Responda em PORTUGUÊS.
- 10) De acordo com o que você leu, QUAL das palavras abaixo tem o significado da palavra DESPRECIABLE usada pela AZAFATA?
- () desprezível
 () dedicado
 () delicado
 () decente
 () divertido
- 11) Você acha que a AZAFATA e o CAPITÁN estão pedindo desculpas pra quem?
- () a la SEÑORA
 () al HOMBRE NEGRO
- 12) POR QUE você acha que a AZAFATA e o CAPITÁN estão pedindo desculpas?
 Responda em PORTUGUÊS.

LA SEÑORA Y EL HOMBRE NEGRO – PARTE 5/5

Estamos na PARTE 5 da história. São 5 partes no total.

Leia a PARTE 5 da história e responda às perguntas:



13) Quem falou a frase "SEÑOR, ACOMPÁÑAME POR FAVOR"?

- () la SEÑORA
- () la AZAFATA
- () el CAPITÁN
- () el HOMBRE NEGRO

14) Onde está o HOMBRE NEGRO no segundo quadrinho? Responda em PORTUGUÊS.

VÍDEO DE LA HISTORIA

Agora assista ao vídeo completo da história que você leu.

Agora assista ao vídeo completo da história que você leu!

[Vídeo]

15) O que você sentiu quando leu e assistiu a história? Responda em PORTUGUÊS.

16) Você gostou da história? Por quê? Responda em PORTUGUÊS.

17) Lembra as palavras que a gente aprendeu em espanhol nas nossas aulas... as que você utilizou na sua "nube de palabras"? Escreva pelo menos 2 (DOS) PALABRAS que combinam com a atitude da SEÑORA. Responda em ESPANHOL.

AVALIANDO A "TAREA DE HOY"

Responda com sinceridade para que o professor possa melhorar as próximas atividades. O objetivo dessa avaliação é saber o que você achou da tarefa.

1 - Você acha que aprendeu algo com essa atividade?

- Sim, pouco.
- Sim, muito.
- Não.
- Talvez.
- Não sei.

2 - Se você acha que aprendeu, escreva o que aprendeu. Se acha que não aprendeu, explique o porquê. Responda em PORTUGUÊS.

3 - O que você achou desta atividade?

- Muito boa.
- Boa.
- Não tão boa.
- Ruim.
- Péssima.

4 - Como você avalia o grau de dificuldade desta atividade?

- Muito fácil.
- Fácil.
- Mais ou menos.
- Difícil.
- Muito difícil.

5 - Explique o que você GOSTOU na atividade. Responda em PORTUGUÊS.

6 - Explique o que você NÃO GOSTOU na atividade. Responda em PORTUGUÊS.

7 - Quer fazer algum comentário sobre a atividade? Um elogio? Uma reclamação? Uma sugestão? Este é o teu espaço livre para comentar. Responda em PORTUGUÊS ou ESPANHOL.

APÊNDICE 4 – MOSTRA DE UM DOS DIÁRIOS REFLEXIVOS

DIÁRIO 4 – 10/06/2020

Quantos participantes havia nos grupos: 6º ano (61 participantes) | 7º ano (63 participantes)

Foi um dia muito estressante, porque eu tinha muitos compromissos pessoais, de trabalho e acadêmicos para lidar. 1) Meu pet que precisa da minha atenção porque está doente (úlceras no olho), então tendo que dar a medicação. 2) O meu trabalho com os alunos (preparar vídeo, atividade, deixar tudo pronto para a aula). 3) O meu envolvimento com a Apeel (gerenciamento das redes sociais), principalmente hoje que houve a divulgação de um indicativo de lei para a implantação do espanhol na rede municipal 6º-9º anos no município de Campo Alegre. 4) Minha preocupação com os vários e-mails e compromissos com o grupo de pesquisa. 5) Minha saúde: dores lombares pelo excessivo tempo sentado e, por conta das aulas *on-line* e todos os afazeres, só almocei às 17h. Eu estava tão estressado que, nos primeiros minutos, esqueci de liberar a sala de aula para interação após o meu “buenas tardes”.

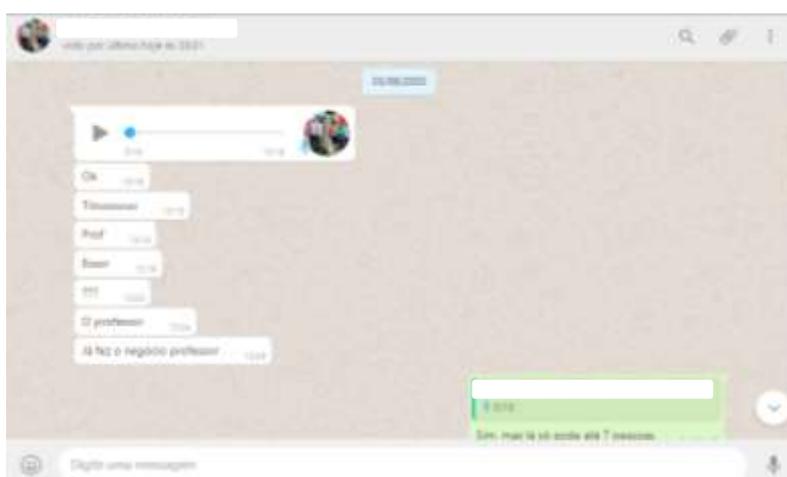
7º ano:

Fiquei muito frustrado com minha aula porque eu havia preparado tudo com tanto esforço, mas houve muitos problemas. Minha tela estava cheia de janelas abertas com milhões de coisas para dar conta ao mesmo tempo durante a aula: links de sites, planilhas de quem fez atividades, formulário da nova e antigas tarefas, WhatsApp aberto, rede social, plano de aula (sequência), registros das aulas passadas para eu me orientar...

Para tentar dar uma nova cara às aulas, resolvi de fato colocar a cara, ou seja, tentar uma conferência em vídeo com os alunos, com o novo recurso do WhatsApp junto com o Messenger. Não deu certo. Apenas 5 alunos (tenho foto no telefone) puderam se conectar. Acredito que muitos tiveram problemas com internet, por não ter uma boa conexão. Até mesmo quem tinha uma internet melhor teve problemas com o navegador não compatível e com a memória do telefone. Ou seja, as mensagens em texto e de voz são as mais democráticas no acesso. No caso do **6º ano**, tem um aluno, Caio, que não acompanha muito as aulas. Hoje, em contato com ele a respeito da atividade, ele tem uma internet extremamente limitada que é muito difícil até de enviar um áudio.



Voltando ao 7º ano, tivemos que mudar de rota e voltarmos ao WhatsApp. Iniciei a aula com o roteiro de praxe: discussão sobre a tarefa de casa e introdução do tema de discussão do dia. Eu havia preparado com muito esforço vários vídeos que explicavam a atividade passada. Gravei e compilei em um só. Acreditei que daria tudo certo. Não deu. Na hora de enviar o vídeo, o WhatsApp avisa que o vídeo era grande demais. Tinha mais do que os 64MB permitido. Tentei reajustar o vídeo, mas não deu certo porque eu já tinha eliminado os vídeos menores. Enquanto isso, os alunos me esperavam. E um me mandou uma mensagem privada:



Em outro momento, Jonas no grupo da turma: “Ta sumido prof ”.Eu já estava nervoso e super frustrado comigo. “Como eu não pensei em testar o envio do vídeo?” A parte boa da história é que entre as tantas janelas abertas que eu tinha, eu fui buscando reduzir a qualidade do vídeo para “pesar” menos. Consegui, mas para o 6º ano. No final do dia, consegui enviar para o 7º também.

Ao falar sobre o tema do dia: Taynara Cristina. Me surpreendeu muito que uma das alunas, Sara, lembrasse o nome de Taynara quando indaguei os alunos sobre uma professora em Alagoas que sofreu racismo. Ela sabia nome e sobrenome antes mesmo de eu compartilhar o vídeo.

Interessante que para um dos alunos, o momento de discussão não é considerado aula. Ele pede e pergunta: “Bora começa a aula ou a aula ja e essa”.

Ao tentar mostrar para ele que tem casos de racismo bem próximos de nós, fazendo uma conexão com o caso de George Floyd. Um aluno diz “Tbm teve o caso no menino que caiu do prédio do nono andar”, “Ele era filho da empregada e era negro tbm”.

Resistência de alguns alunos em produzir em espanhol: “Nao vou escreve em espanhol nao ta?”. Quando flexibilizo o uso da língua, ele diz “Eu nao sei muito eu esquecii”, “Como escrever espanhol” (Jonas).

Os alunos se engajaram rápido: “Eu Vii Aquii Um Poema E Eu Gostei Demais.”, “Eu Posso Escreve Em Espanhol Professor?” (Ynara).

Sara já compartilha suas frases: “enquanto a cor da pele for mais impontante que o brilho dos olhos, haverá guerra”. Sinaliza que vem pesquisando. Ynara sinaliza que gostou: “Um Gostei.”

Samara compartilha outra frase: “eu tenho um sonho que os negros e os brancos andassem em irmandade e se sentasse-se na mesma mesa em paz”. Wesley diz: “Meu deus vc não dorme para ficar sonhando com isso”. Uma utopia não realizável?

Obs.: Senti que Janaína não apareceu mais depois de quando ela revelou que não estava gostando das aulas no WhatsApp.

Uma constatação: ninguém perguntou quanto vale a atividade.

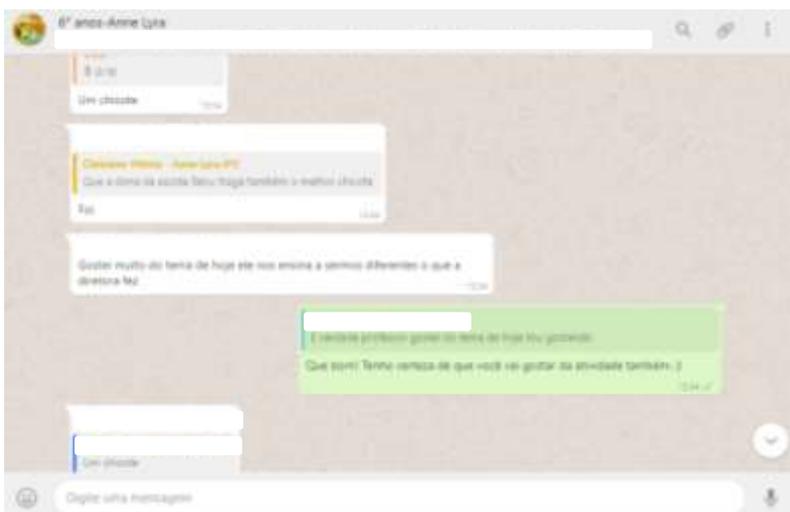
6º ano:

Sinto o 6º ano mais expressivo. Eles são mais participativos, expressam muito mais os sentimentos. Como eu trabalho com o mesmo tema e condução com ambos os grupos, com o 6º ano eu estava mais tranquilo. Dou “buenas tardes” e vem uma enxurrada de mensagens. Sempre são mais participativos.

Comecei a aula perguntando sobre o desenvolvimento da atividade 3. Analisando a atividade, percebi muitas respostas “ideais” com a história. Eu dividi as partes da história para que causasse uma expectativa diferente do que na verdade iria acontecer. Pelas respostas, não houve os “erros de expectativa”. Eles me confirmaram a hipótese de que ao ver a parte seguinte da história, eles voltavam para corrigir a anterior. Espertos: “- SIM PROFESSOR ACONTECEU COMIGO 😊”, “Eu voltei sim mais o meu do mesmo jeito estava certo eu só tinha voltado pra entender a história mesmo”, “Só em um”. Algo que não foi notório nas respostas do 7º ano.

Quando perguntei sobre o nível de dificuldade da atividade, Clarice respondeu: “Tava muito fácil só era a gente **comprender** a atividade”. Esse compreender me traz uma visão não conteudista.

A aluna faz uma avaliação da aula sem eu ter fomentado isso:



Dayane: “Após se eu tivesse no lugar da professora eu pegava esse chicote e jogava na cara da diretora (eu discuto o **revanchismo**)”

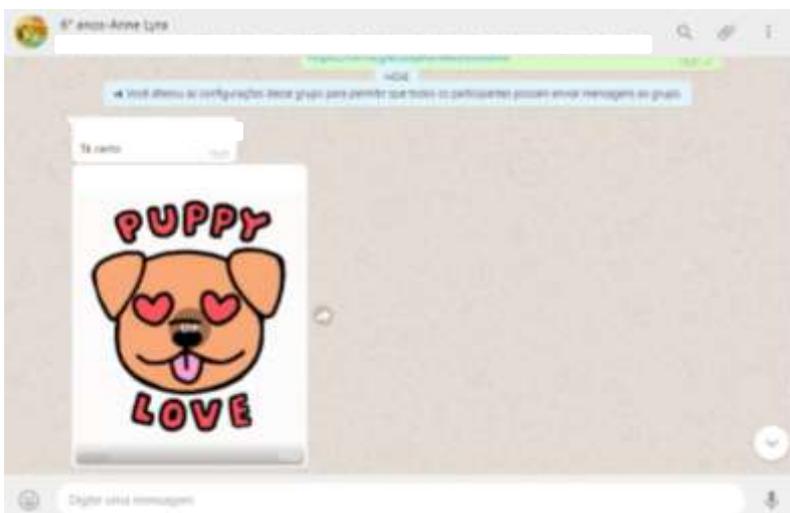
Luísa retruca: “Mas aí já seria agressão.”

Denise: “Verdade Professor temos que ter empatia um pelo outro Nós temos que nos colocar o lugar do outro por que não sabemos o que eles estão sentindo se eles estão sofrendo ou se eles estão felizes”

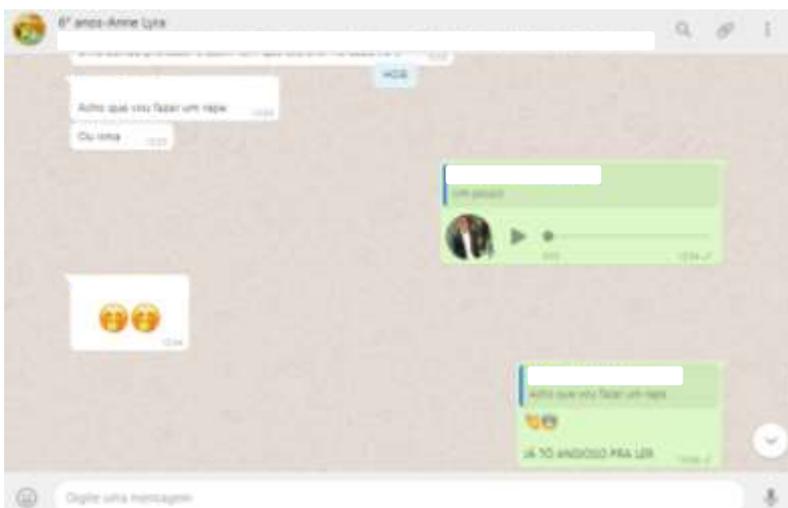
Caio e outros alunos: “Qual é a atividade pq meu celular vai descarregar”

Denise: “A gente tem que fazer a nossa parte” = áudio (15:41)

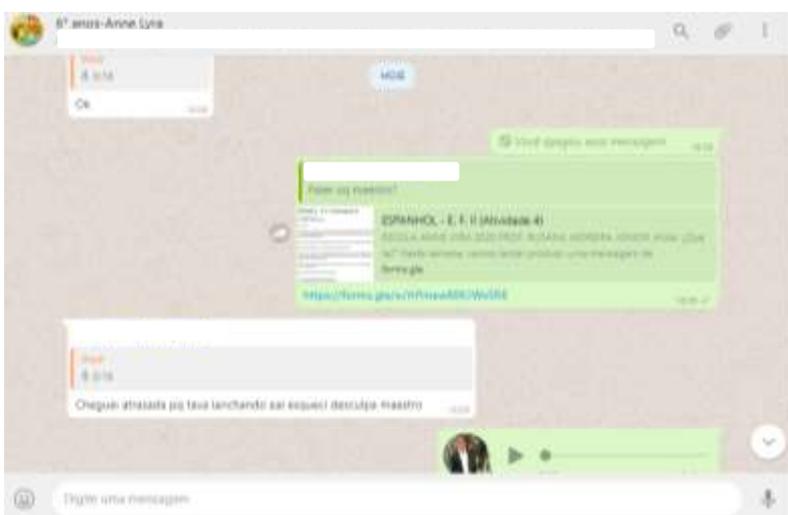
Denise ama a ideia:



Fazer um gênero não proposto:



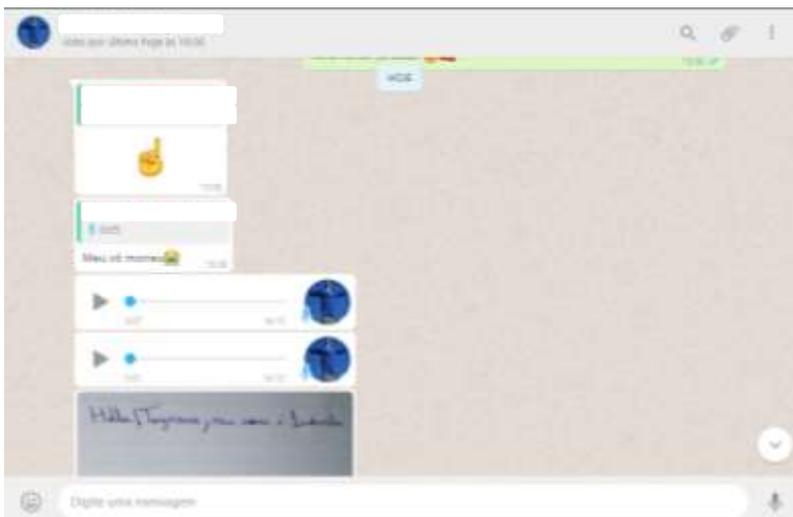
Gleiciane chega atrasada (agiu de maneira responsável):



Observação: Larissa entrou depois de a aula finalizar.

Constatação: Caio saiu.

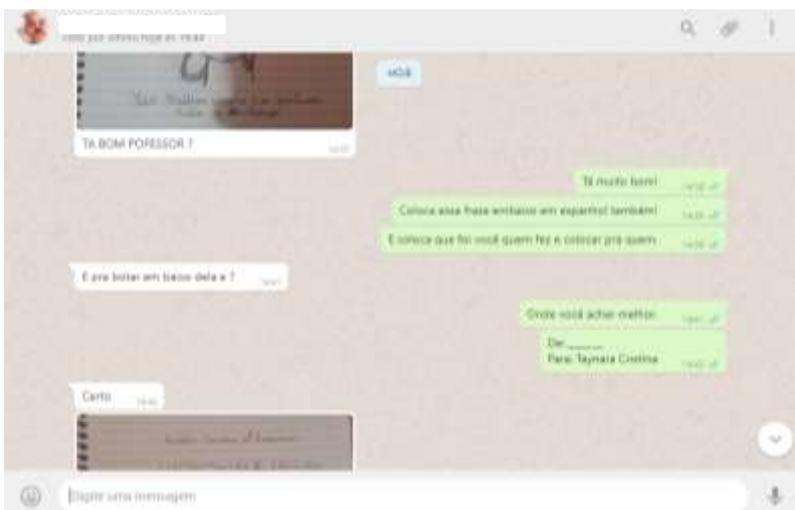
Luísa não fez a atividade da semana passada porque seu avô morreu:



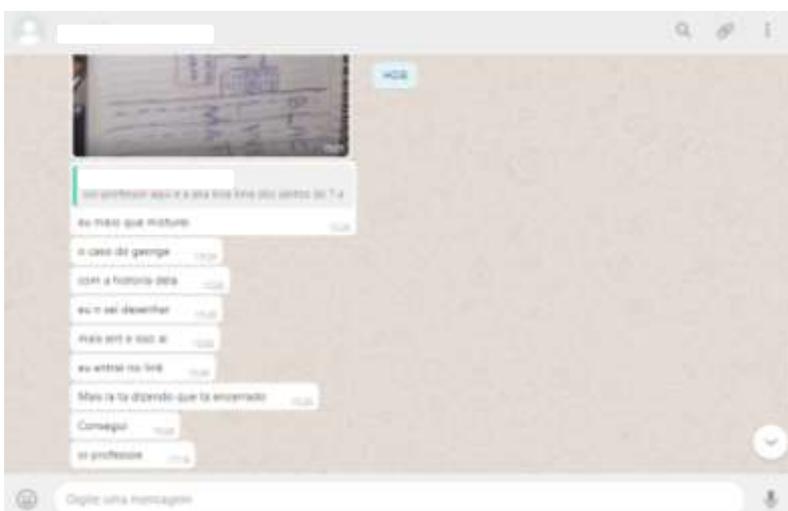
CONDUÇÃO DA ATIVIDADE PARA TAYNARA:

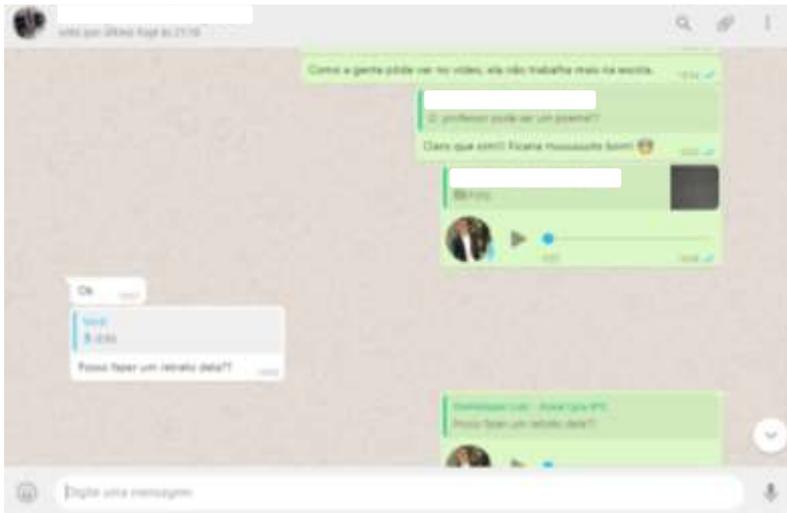


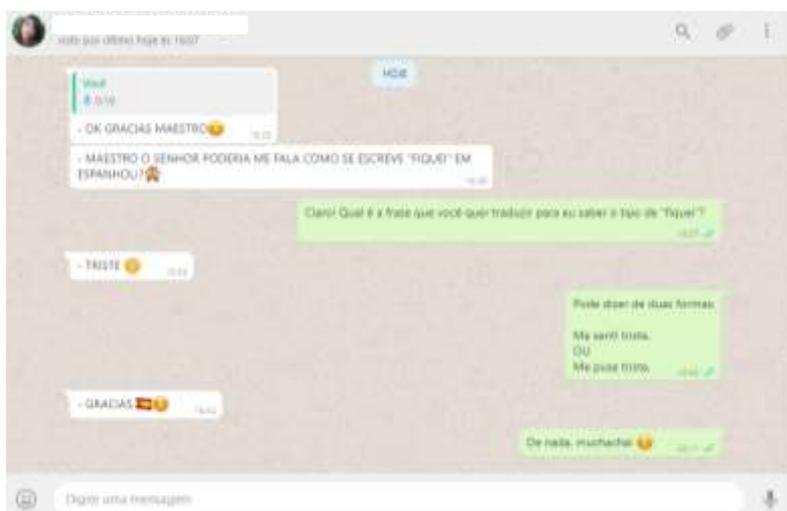
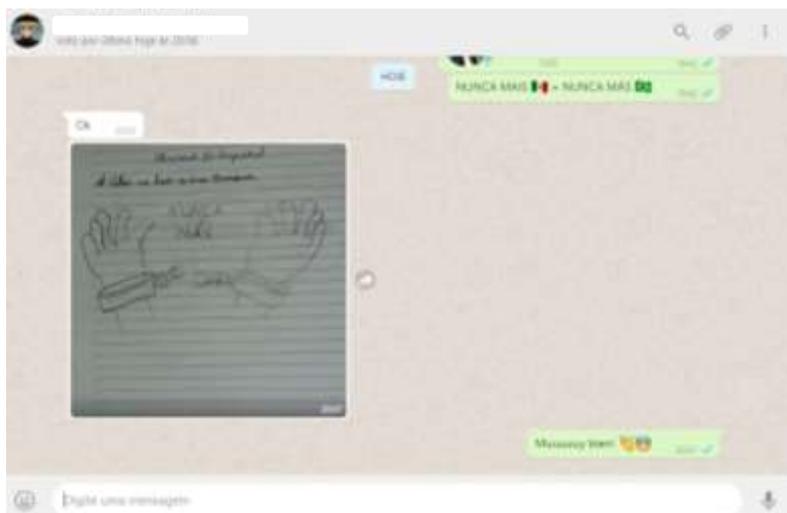
Samara não sabe a diferença entre os gêneros: “só estou escrevendo”.



Análise de Amanda:

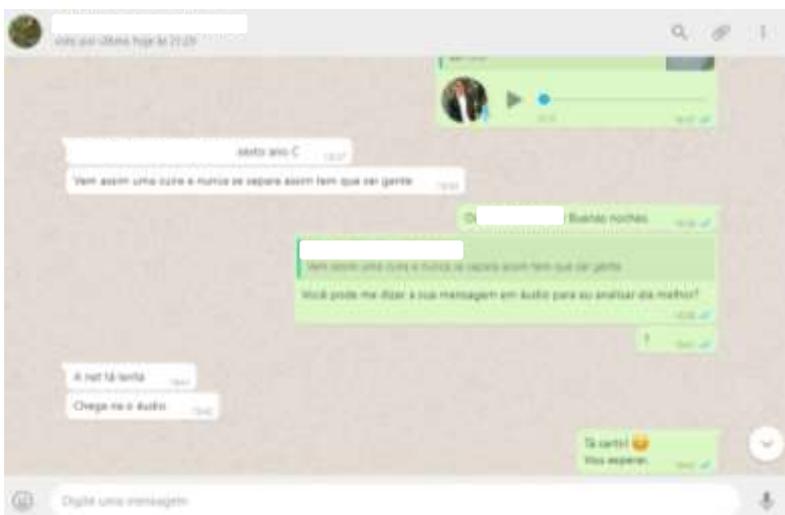








Caso de Caio:



Fazer pesquisa remotamente é muito mais difícil. Desgaste físico, mental, sensação de impossibilidade, limitações, enxurrada de informações, medo de perdê-las como pesquisador. Sensação de impotência.

Só parei para comer, rever as aulas, no próprio app, e escrever este diário. Minha jornada que começou um às 11h30 com ajustes finais antes da primeira aula iniciar às 13h00, terminou agora, às 21h41 (com a escrita do diário e reflexão sobre as aulas).

Constatação: não ter domínio da língua portuguesa vem se tornando um problema para o avanço na língua espanhola.

ANEXOS

ANEXO 1 – APROVAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA PELO COMITÊ DE ÉTICA



The screenshot displays the 'Plataforma Brasil' interface. At the top, there is a green header with the logo and navigation buttons for 'Público', 'Pesquisador', and 'Atual Meus Dados'. The user 'RUSANE DOS SANTOS' is logged in. The main content area is titled 'DETALHAR PROJETO DE PESQUISA' and contains the following information:

DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A carreira de uma pedagoga decedonal no ensino de língua espanhola: uma experiência no Ensino Fundamental II de uma escola pública e periférica de Maracá

Pesquisador Responsável: RUSANE DOS SANTOS MOREIRA JUNIOR

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 20100913 5 0055 3013

Submetido em: 30/03/2020

Instituição Proponente: Faculdade de Letras

Situação da Versão do Projeto: Aprovado

Localização atual de Versão do Projeto: Proponente Responsável

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

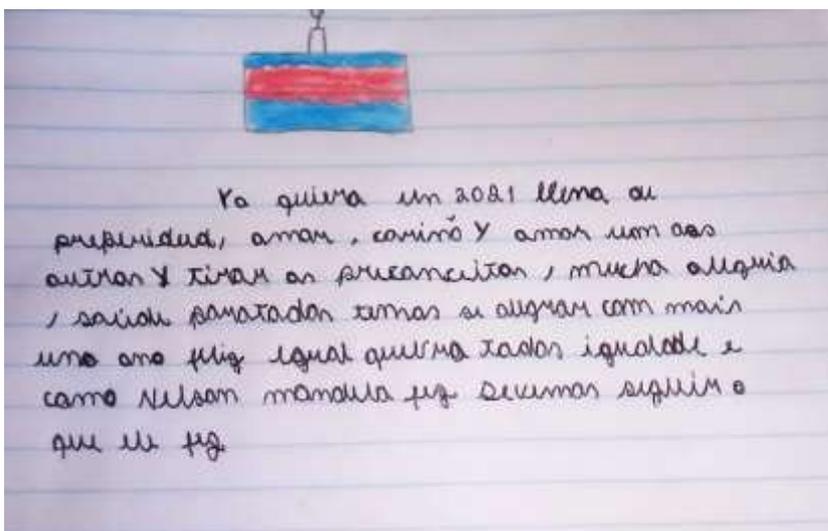
At the bottom right, there is a circular stamp that reads 'COORDENADOR' and a 'Comprovante de Recepção' (Receipt Confirmation) with the ID 'PE_COMPROVANTE_RECEPCAO_1483261'.

ANEXO 2 – MATERIAL DA ATIVIDADE: LAS APARIENCIAS ENGAÑAN

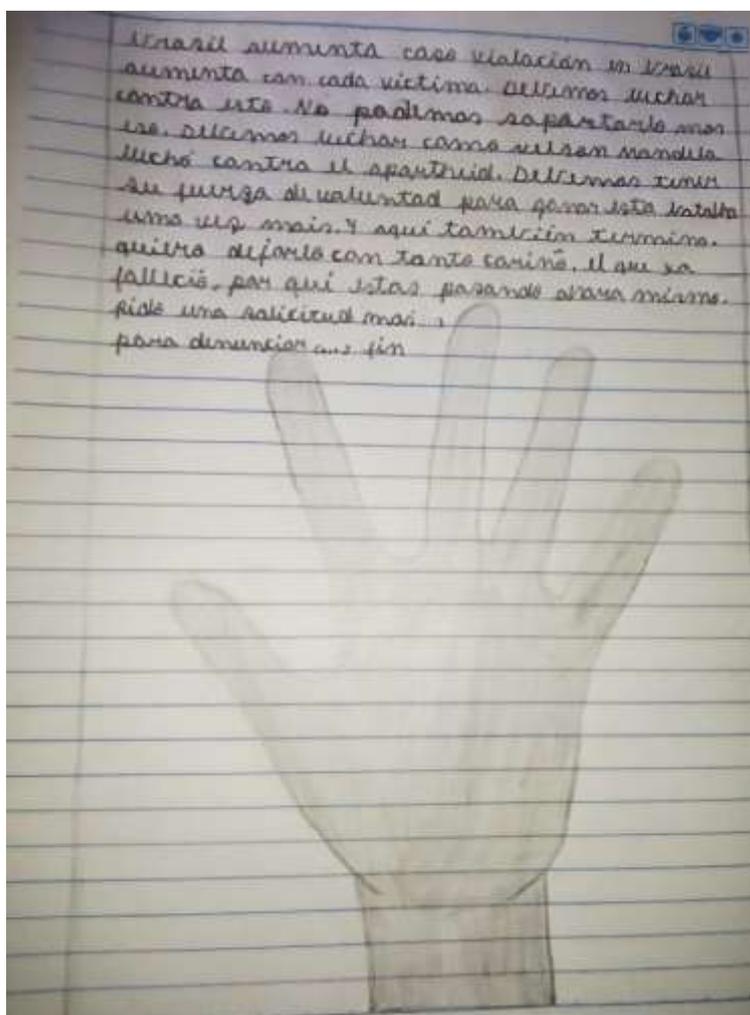


ANEXO 3 – PRODUÇÕES DE CAIO

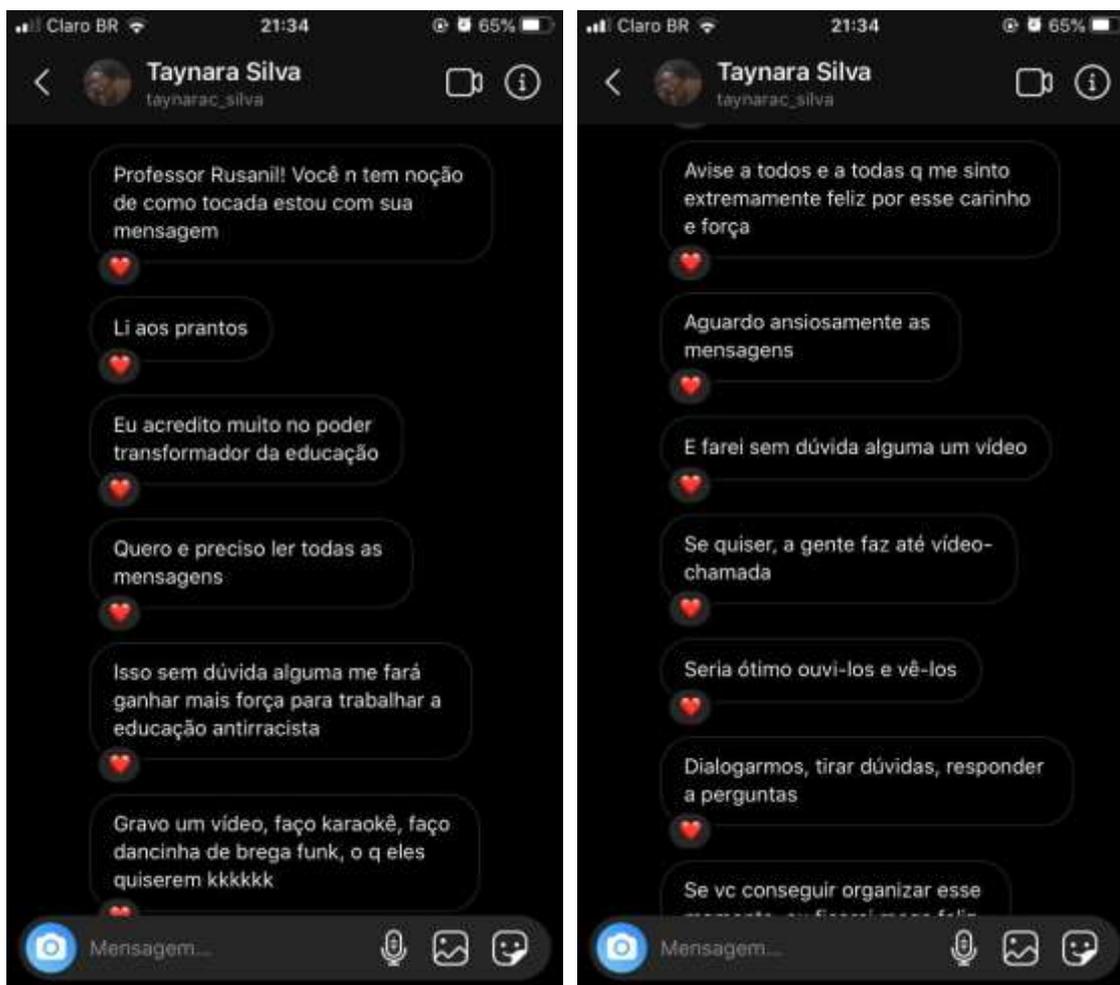
Produção de 2020:



Produção de 2021:



ANEXO 4 – RESPOSTAS DA PROFESSORA TAYNARA SILVA AO CONTATO DO PROFESSOR RUSANIL¹⁵¹



¹⁵¹ Respostas enviadas em 13 de junho de 2020, via *Instagram*.

ANEXO 5 – TRANSCRIÇÃO DA MENSAGEM GRAVADA PELA PROFESSORA TAYNARA SILVA

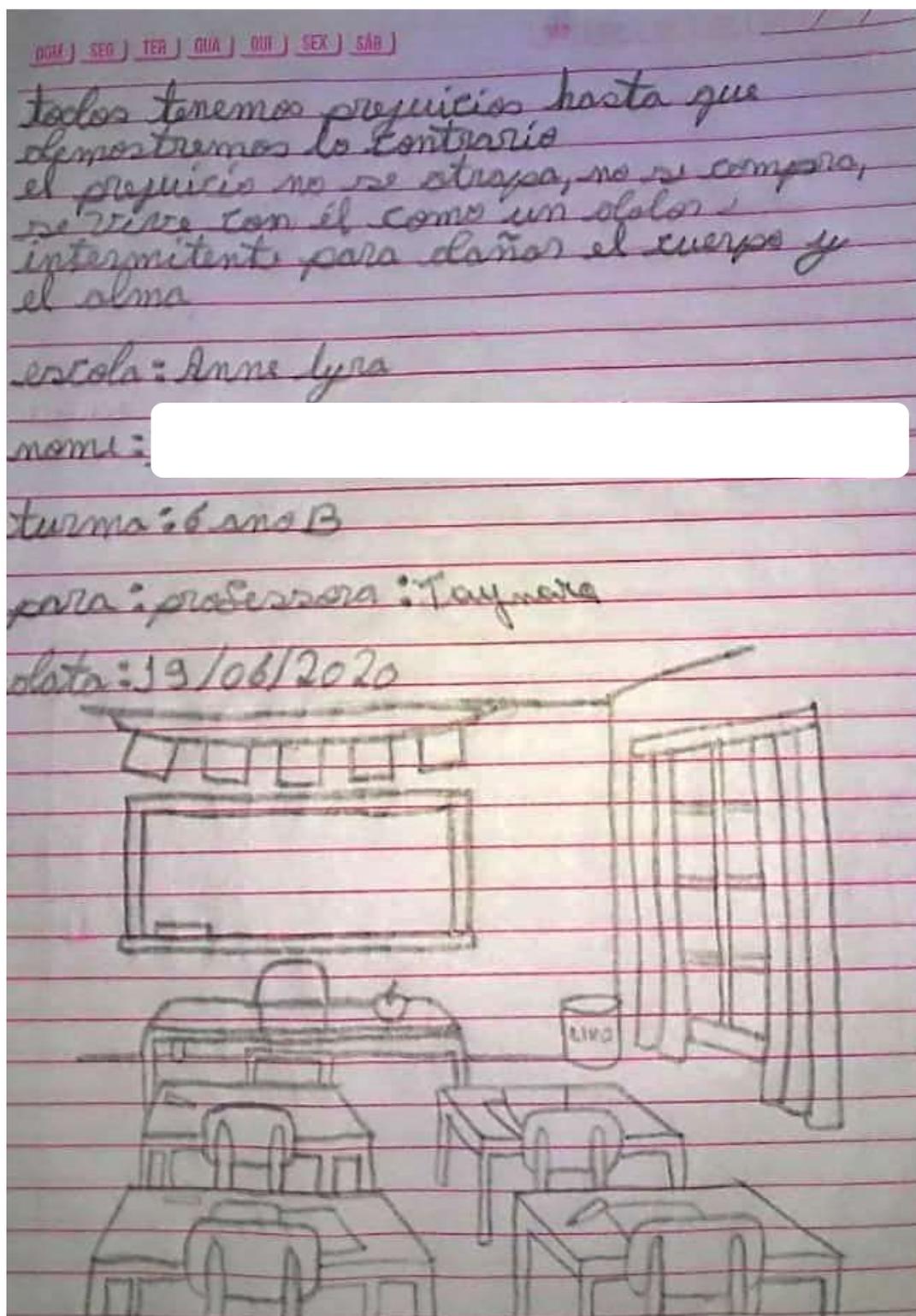
No dia 13 de agosto de 2020, via *WhatsApp*, a professora Taynara Silva enviou ao professor Rusanil uma mensagem em vídeo de agradecimento à Escola, em especial às alunas e alunos autores do livro digital *Mi mensaje a Taynara*, dedicado a ela. O vídeo se encontra disponível publicamente no *YouTube*, neste endereço eletrônico: <https://youtu.be/IJe0ztEDmYQ>.

Abaixo, segue a transcrição da mensagem:

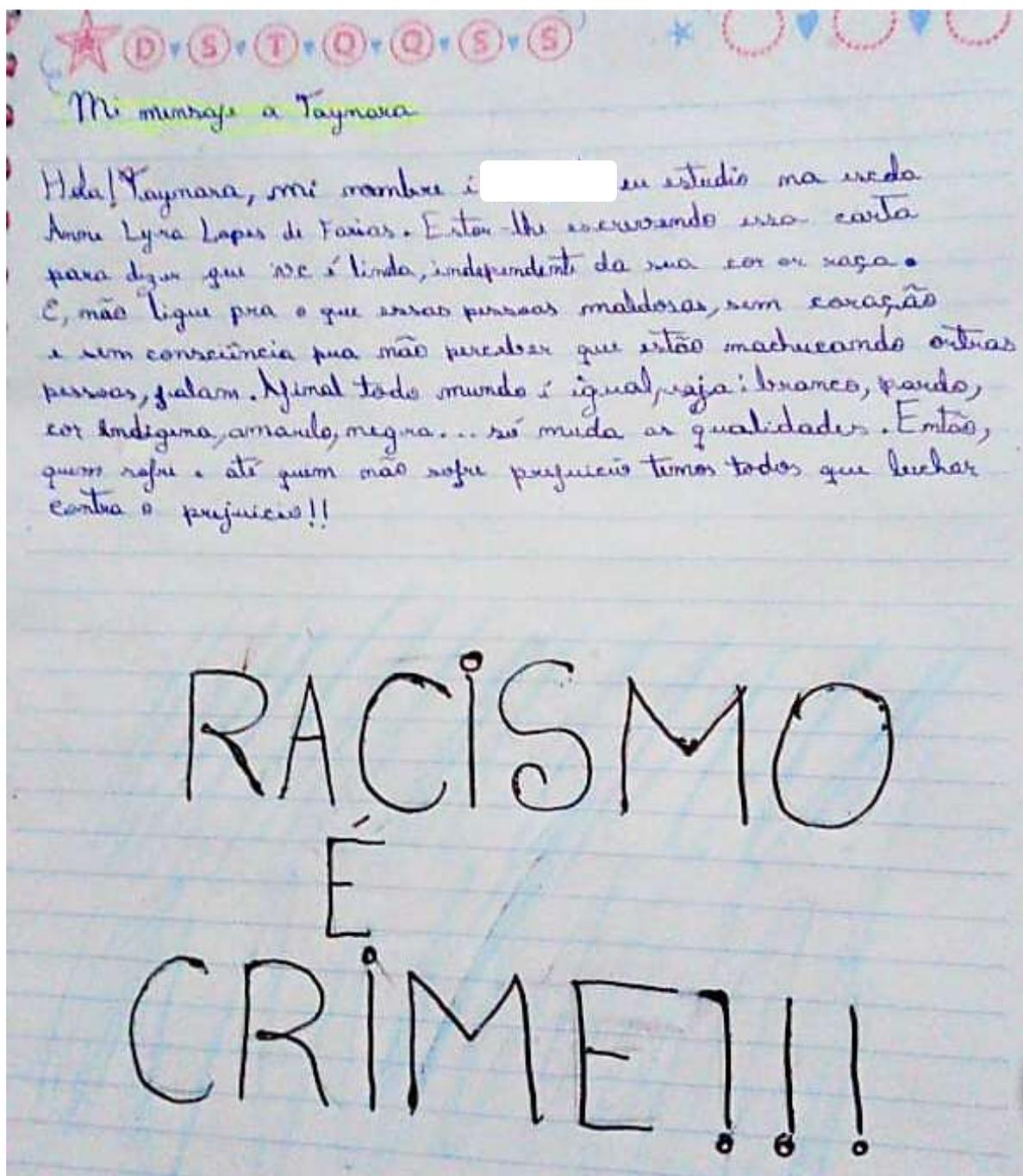
Olá, galerinha do Anne Lyra! Tudo bem com vocês? Bom, para quem não me conhece, eu sou a professora Taynara Silva. Mas acredito que a maioria me conheça porque vocês fizeram um trabalho INCRÍVEL, um livro, com o professor Rusanil, sobre mim. Vocês não têm noção, assim, da alegria que eu fiquei ao ler esse livro! Inclusive quero marcar um encontro presencial com vocês pra que a gente - pra que eu pegue o livro, e vocês assinem, sabe?, deem o autógrafa de vocês porque eu vou guardar com muito carinho. Vocês me deram muita força. Me dão muita força. Me faz querer continuar. São vocês, pessoas, crianças, adolescentes como vocês, que me fazem acreditar numa sociedade antirracista, que a gente respeite ao outro, que a gente entenda que o outro merece respeito, né? Merece cuidado, proteção... E que a gente lute sempre contra o racismo, né? Contra todo tipo de preconceito. Muito obrigado! Eu tô muito, mas muito, mas muito feliz por saber que vocês acompanham a minha história. Alguns de vocês vieram falar comigo no Instagram. A gente conversou, eu mandei um áudio pra alguns. Muito obrigada pelo carinho, tá bem? Vocês são pessoas INCRÍVEIS! E são - graças a pessoas como vocês, me fazem querer lutar sempre, querer continuar. Quero mandar um beijo pra coordenação, pra a direção, pra equipe da Escola Anne Lyra, escola que tem pensado, né, e trabalhado na proposta antirracista. Fico muito feliz! Contem comigo a hora que vocês precisarem! Nós estamos aqui para ir a esses espaços. Porque espaços pedagógicos são fundamentais e minha prioridade. Tá bem? Quero muito ocupar esses espaços. Quero muito conversar com vocês sobre a proposta antirracista. Vocês, professoras, professores, né?, a parte pedagógica, galera de modo geral da escola, conta comigo! Eu tô muito feliz por poder contar com esse apoio significativo, tá bem? É isso! Beijinho!

ANEXO 6 – ALGUMAS DAS MENSAGENS QUE COMPUSERAM A ANTOLOGIA MI MENSAJE A TAYNARA

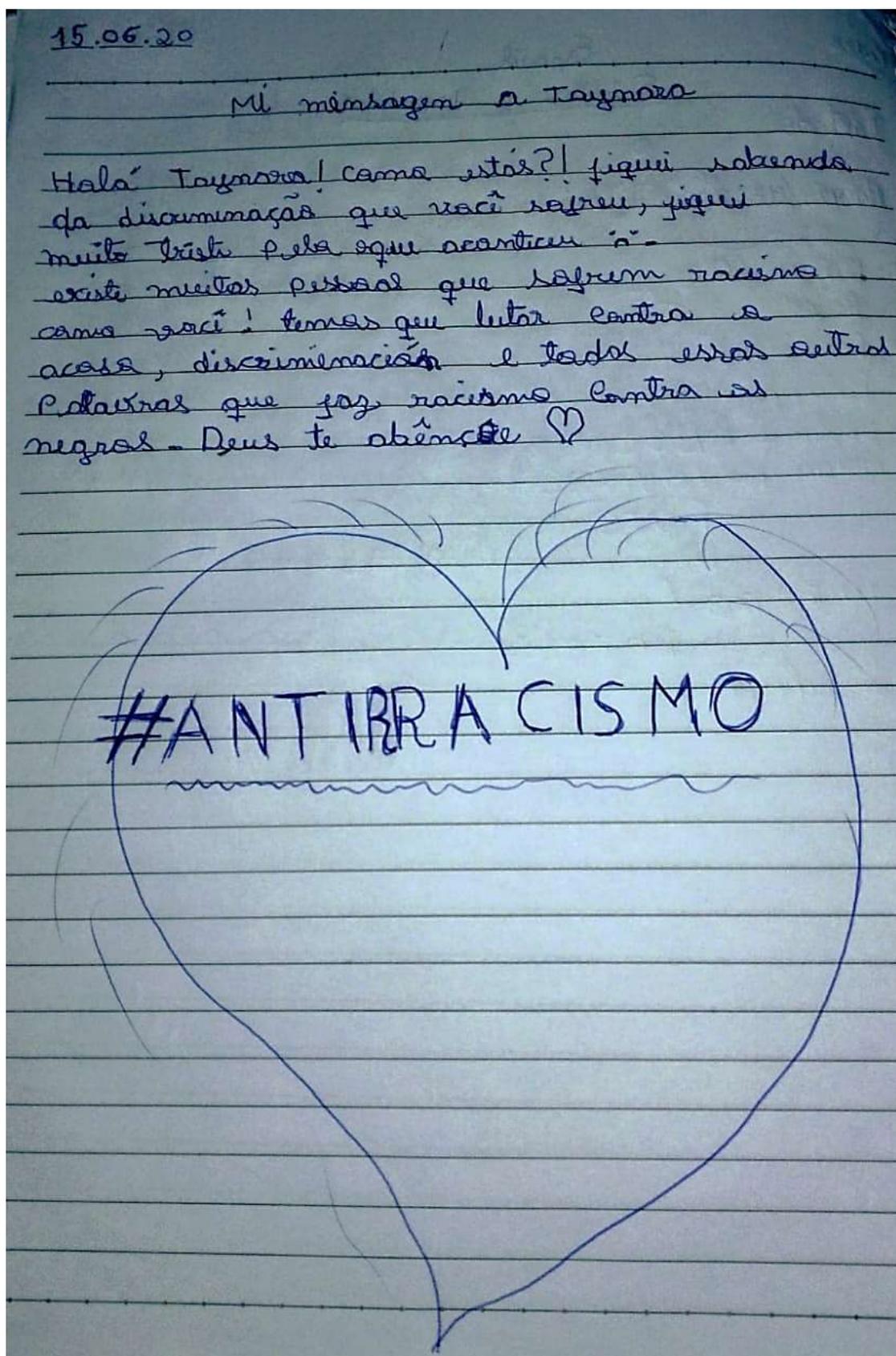
Mensagem de DAYANE – 6º ano



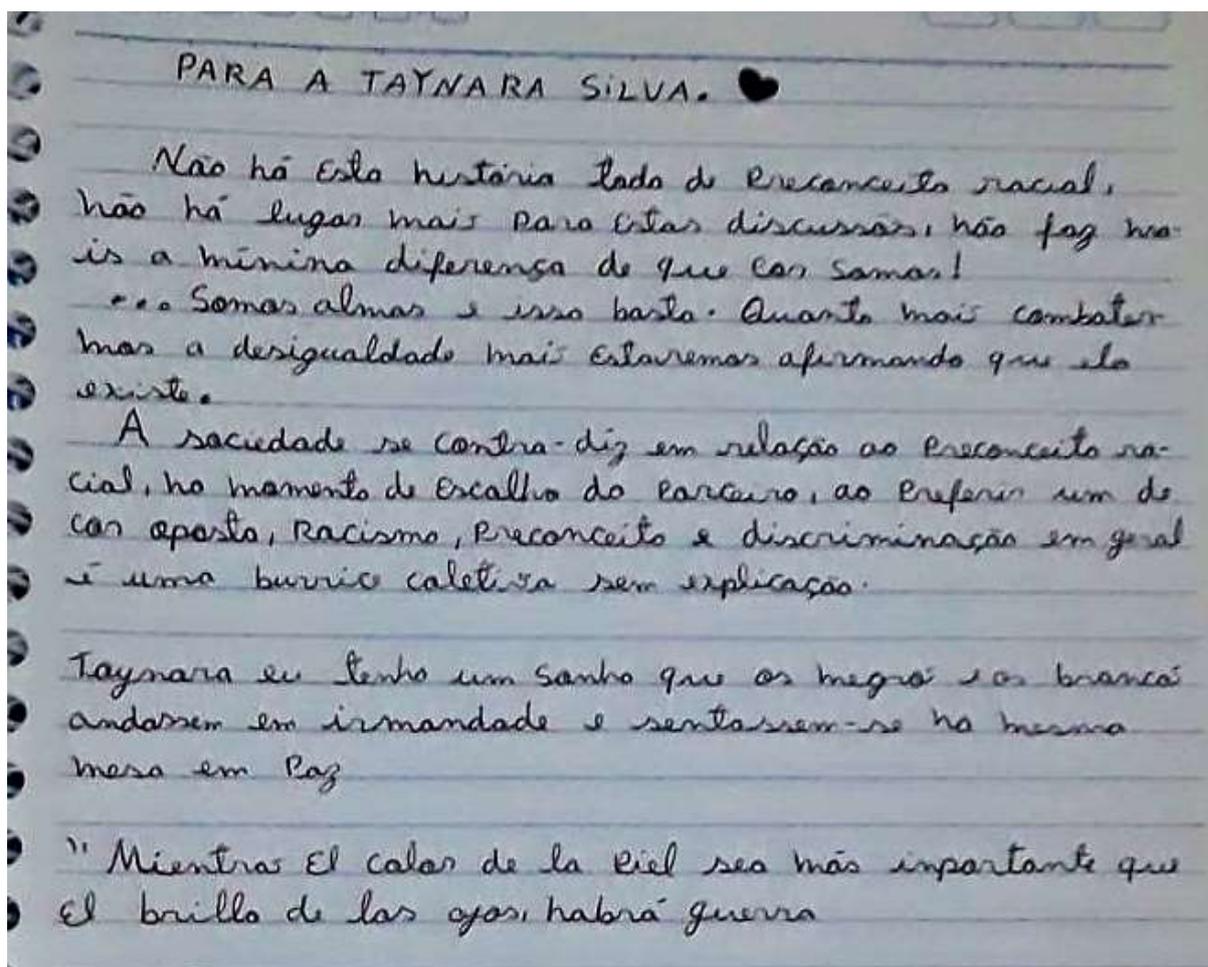
Mensagem de LUÍSA – 6º ano



Mensagem de PAULO – 6º ano



Mensagem de SAMARA – 7º ano



Mensagem de ANDERSON – 7º ano

MI MENSAJE A TAYNARA

Hola TAYNARA! meu nome é [redacted] estou passando aqui pra dizer que fiquei muito triste com que aconteceram com você, espero que a justiça seja feita e que você continue correndo atrás dos seus direitos.

Não se cale, porque que você não tem vergonha de ser o que é sabe que você é linda por ter uma pele negra e o cabelo crespo.

JUSTIÇA

"El prejuicio racial es una enfermedad que debe ser eliminada de la sociedad brasileña."

DECIR NO AL RACISMO



Mensagem de KAMILI - 6º ano

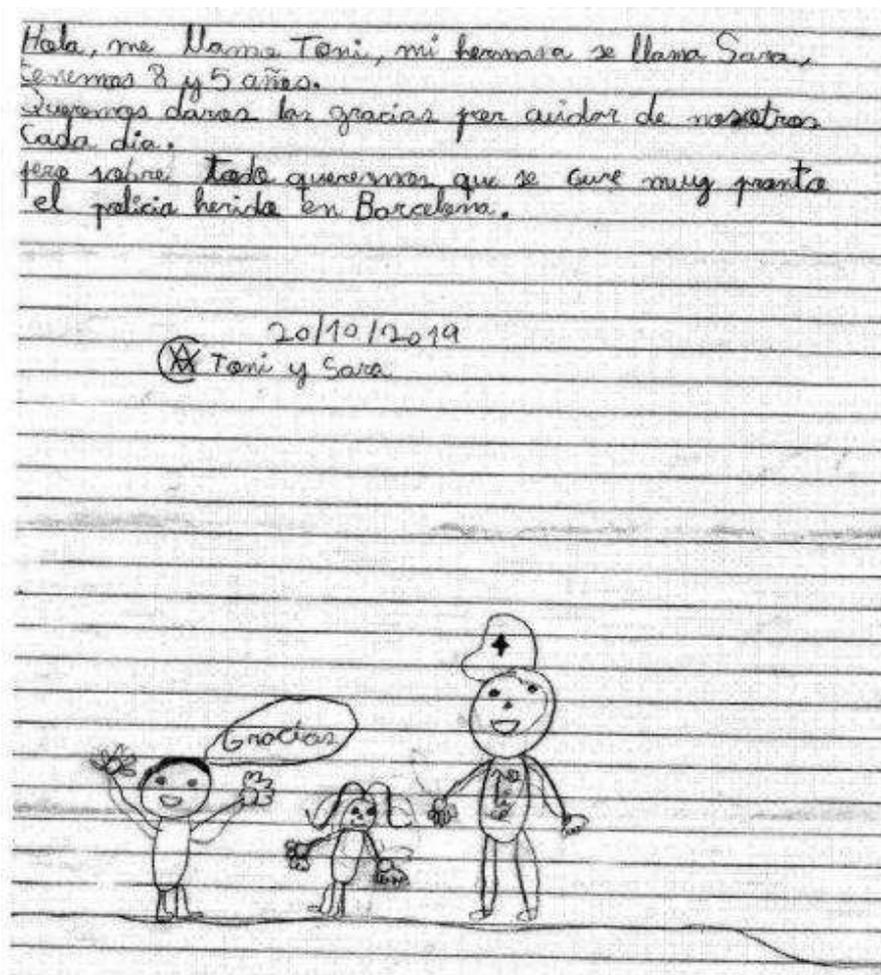
Oi Senhora Sanyda meu nome é [redacted]
 Minha idade é 12 ANOS Meu bairro
 é no Bemedito Bentes ainda eu estudo
 na escola de ensino fundamental Dra Elizabeth
 Ana e gosto muito de ler as conta vamos voltar as
 coisas Eu não tinha assistido o programa
 nesse dia mais muito pelo meu professor
 Rudson ele é de Espanha quando eu li e me
 deu muito pão daquele fato que ele escreveu de
 novo olha eu fiquei admirado com que a ditadura
 na parte muitos gente tinha reagido diferente
 seria melhor a não seja mais você fez diferente
 você não sulgar ela nem pela cor na pele
 pois de novo muda o mundo realista
 eu é você e nós vamos acabar com o mundo realista

Queria com vida quando acaba a quarentena
 Vou dar uma palestra ou vou lutar em nome de todos
 os alunos do esado como lyra

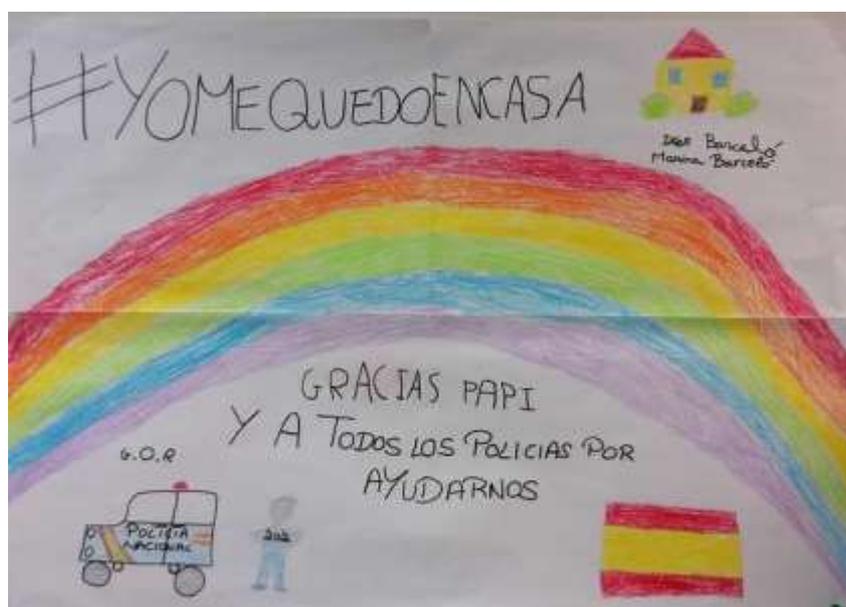
Algumas coisa que eu aprendi em espanhol: O caso Racismo
 Preconceito, Libertad del Racismo
 Traduzindo em português: Bullying, Racismo, Preconceito
 Libertando o racismo

ANEXO 7 – CARTAS DE CRIANÇAS ESPANHOLAS

CARTA I

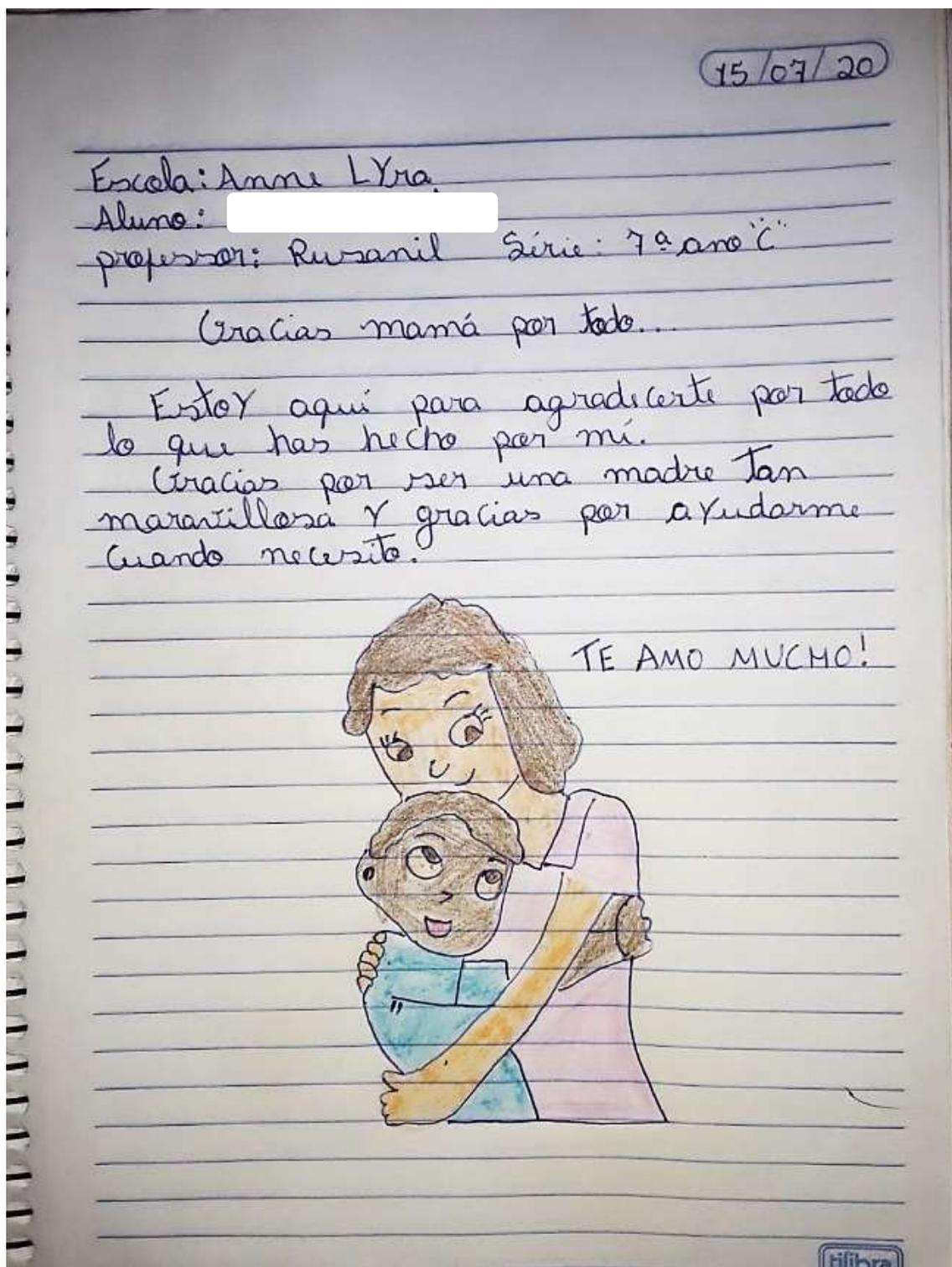


CARTA II

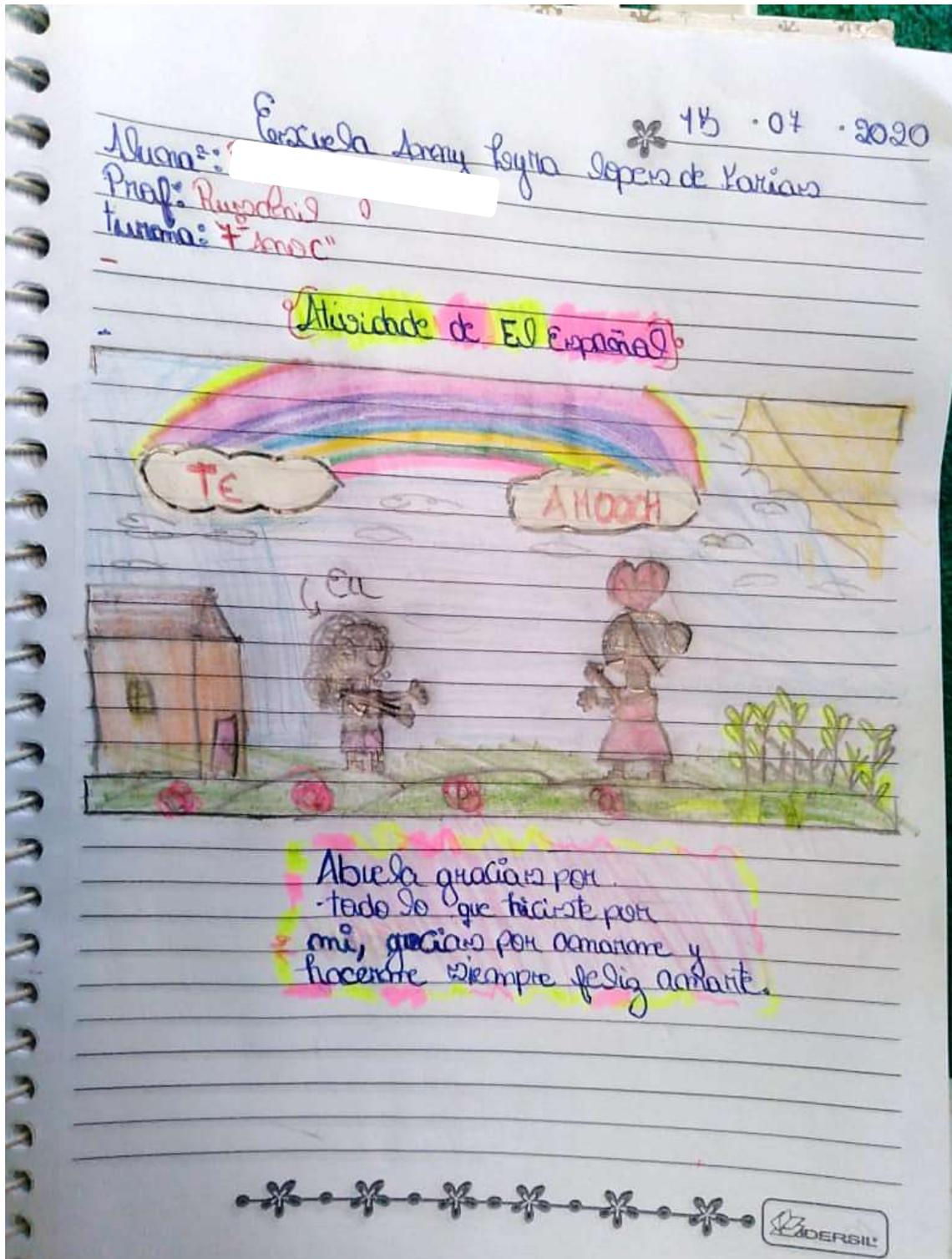


ANEXO 8 – MENSAGENS DE GRATIDÃO

Texto de ANDERSON – 7º ano



Texto de RITA – 7º ano



Texto de TACIANA – 7º ano

21.09.20

GRACIAS ❤️

mama

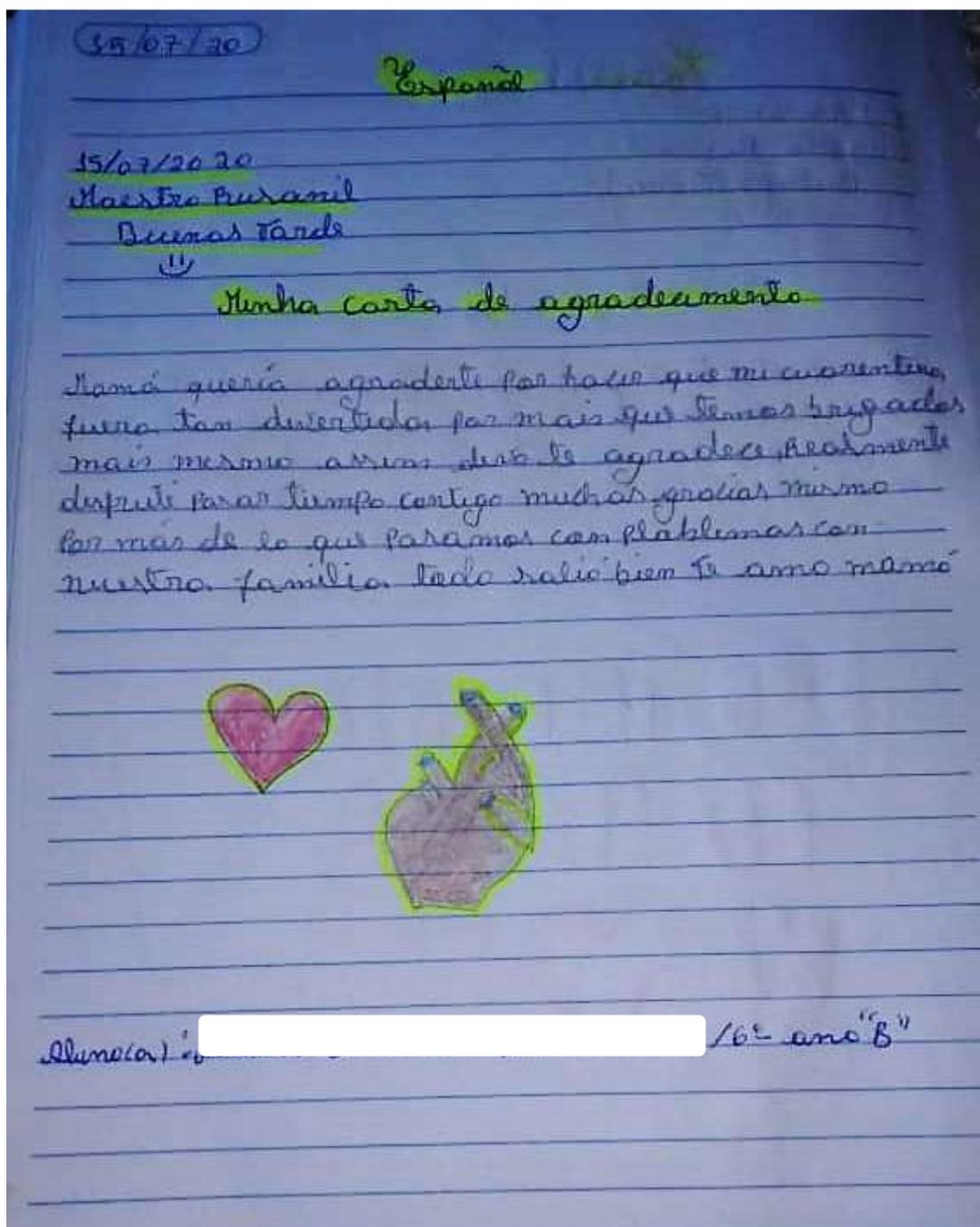
En esta pandemia, mi madre me ayudo de muchos maneras, como lavarse los manos, usar gel de alcohol y usar una máscara cuando salga.

Estoy agradecido porque cada día preguntaba cuando iba a terminar, y ella dijo no sabia pero que pronto pasaria.

Lo bueno es que pasamos más tiempo juntos y ella siempre fue paciente sobre todo que estaba pasando, sin poder comer más me dio mucha fuerza y estemos bien con nuestra familia.

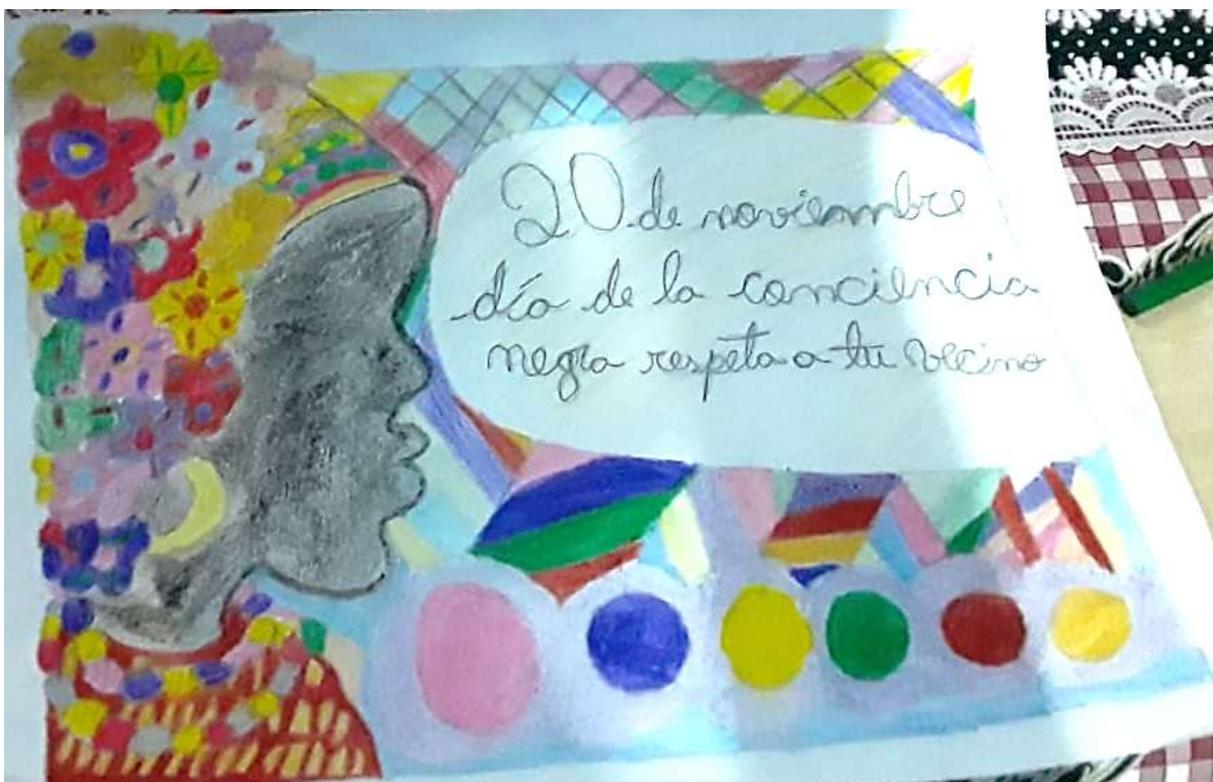
My mood today: 😊😊😊😊😊

Texto de Michele – 6º ano

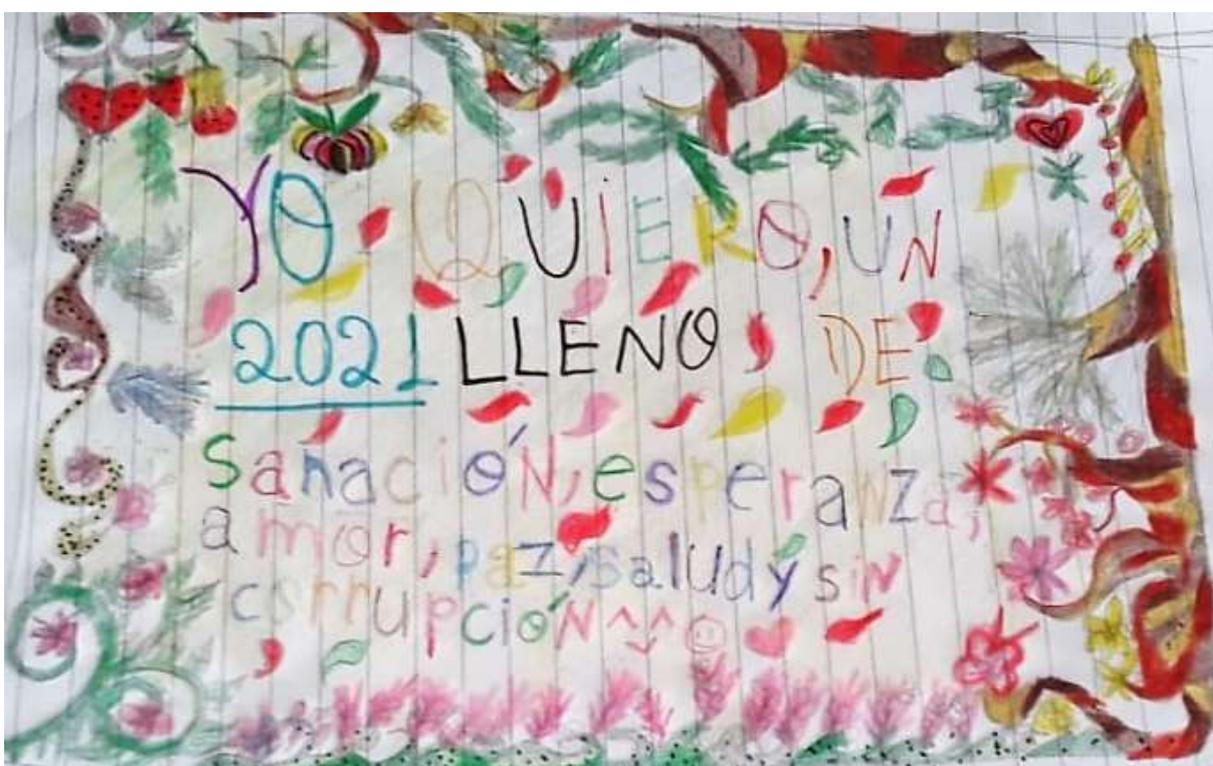


ANEXO 9 – PORTFÓLIO DE GLEICIANE

Texto 1 de Gleiciane



Texto 2 de Gleiciane



Texto 3 de Gleiciane



Texto 4 de Gleiciane

