

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS

MARIANA RUIZ NASCIMENTO

EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA EM PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA
PARA FINS ACADÊMICOS: QUAL MUNDO SUSTENTAR?

UBERLÂNDIA

2024

MARIANA RUIZ NASCIMENTO

**EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA EM PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA
PARA FINS ACADÊMICOS: QUAL MUNDO SUSTENTAR?**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Estudos Linguísticos.

Linha de pesquisa: Linguagem, ensino e sociedade

Orientadora: Profa. Dra. Simone Tiemi Hashiguti

UBERLÂNDIA

2024

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

N244 2024	Nascimento, Mariana Ruiz, 1993- Educação linguística em português como língua estrangeira para fins acadêmicos: [recurso eletrônico] : Qual mundo sustentar? / Mariana Ruiz Nascimento. - 2024. Orientadora: Simone Tiemi Hashiguti. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Estudos Linguísticos. Modo de acesso: Internet. Disponível em: http://doi.org/10.14393/ufu.te.2024.534 Inclui bibliografia. Inclui ilustrações. 1. Linguística. I. Hashiguti, Simone Tiemi, 1974-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Estudos Linguísticos. III. Título. CDU: 801
--------------	---

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos

Av. João Naves de Ávila, nº 2121, Bloco 1G, Sala 1G256 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902

Telefone: (34) 3239-4102/4355 - www.ileel.ufu.br/ppgel - secppgel@ileel.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Estudos Linguísticos				
Defesa de:	Tese de doutorado - PPGEL				
Data:	Dois de agosto de dois mil e vinte e quatro	Hora de início:	14:00	Hora de encerramento:	18:00
Matrícula do Discente:	12023ELI005				
Nome do Discente:	Mariana Ruiz Nascimento				
Título do Trabalho:	Educação linguística em português como língua estrangeira para fins acadêmicos: qual mundo sustentar?				
Área de concentração:	Estudos em Linguística e Linguística Aplicada				
Linha de pesquisa:	Linguagem, ensino e sociedade				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Lingua(gem) e/como acolhimento				

Reuniu-se, por videoconferência, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, assim composta: Professores Doutores: Simone Tiemi Hashiguti - UFU, orientadora da Tese; Cristiane Carvalho de Paula Brito - UFU; Alexandre Cadilhe - UFJF; Simone Batista da Silva - UFRRJ.

Iniciando os trabalhos a presidente da mesa, Dra. Simone Tiemi Hashiguti, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu à Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir, o senhor presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos examinadores, que passaram a arguir a candidata. Ressalta-se que foi lido o parecer circunstanciado enviado pela Profa. Dra. Valeska Soares de Souza (UFU), a qual não estava presente por motivo de força maior. Leu-se também o parecer circunstanciado enviado pelo membro suplente, o Prof. Dr. Flavius Almeida dos Anjos (UFRB). Ambos pareceres foram favoráveis à aprovação. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando a candidata:

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutora.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar, foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que, após lida e achada conforme, foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Simone Tiemi Hashiguti, Usuário Externo**, em 02/08/2024, às 19:36, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Cristiane Carvalho de Paula Brito, Professor(a) do Magistério Superior**, em 05/08/2024, às 07:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Alexandre José Pinto Cadilhe de Assis Jácome, Usuário Externo**, em 05/08/2024, às 12:55, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Simone Batista da Silva, Usuário Externo**, em 05/08/2024, às 17:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Valeska Virginia Soares Souza, Professor(a) do Magistério Superior**, em 29/08/2024, às 11:50, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5571580** e o código CRC **597AE864**.

Dedico este trabalho às guardiãs da nossa terra e das nossas florestas, cuja sabedoria e conexão com a natureza são exemplos inestimáveis de respeito pelo nosso planeta. Que suas vozes ecoem fortemente e sua sabedoria ancestral continuem a nos inspirar na construção de um futuro mais justo e sustentável para todos.

AGRADECIMENTOS

O processo de escrita certamente não é solitário.

Enquanto escrevia esta tese, ressoavam em mim comentários da minha orientadora, Simone; falas de professoras em aulas e eventos que participei; memórias e experiências de ensino com minhas alunas e colegas; mensagens de apoio de minhas amigas. Em todas as versões desse texto, encontrei sugestões das professoras que participaram das bancas de qualificação (Cláudia, Cristiane, Daniel, Valeska) e leram meu trabalho com muito cuidado e atenção. Em diferentes momentos, a parceria do Michael e Cassius. No dia a dia, as preces e palavras de encorajamento de minha mãe, Ivone, e de meu irmão, Natan, que me acompanharam e me deram força quando pensei em jogar tudo para o alto. E, por toda uma vida, o interesse pela leitura e pelo conhecimento que meu pai, Balthasar (*in memoriam*), pode me proporcionar.

A todos vocês, meu carinho e gratidão por me acompanharem nessa jornada. O trabalho que se segue é, em grande parte, reflexo e resultado de todas essas interações, diálogos e afetos.

Agradeço também à Capes, pelo investimento financeiro nessa pesquisa.

*É preciso sair da ilha para ver a ilha. Não nos
vemos se não saímos de nós.*

José Saramago, 1998.

RESUMO

Neste trabalho, trato da educação linguística voltada para a produção de materiais didáticos, em uma perspectiva decolonial e sustentável. Relaciono esses aspectos a partir do meu percurso profissional e acadêmico e com o meu corpo, a partir das minhas experiências e de alguns incômodos que transformei em inquietações de pesquisa. O objetivo da pesquisa foi pensar em alternativas de se educar linguisticamente a fim de se desconstruir práticas linguísticas opressoras e coniventes com a colonialidade; e discutir alguns desdobramentos para a produção de um livro didático de Português como Língua Estrangeira (PLE) para fins acadêmicos quando nos baseamos nas filosofias e epistemologias de autores que se localizam no Sul Global e, mais importante, de tradições ancestrais de existência coletiva e ligada à Terra (Krenak, 2019, 2020, 2022; Santos, 2023; Brum, 2021). Ao refletir teoricamente sobre propostas de atividades para o livro didático em formato de Recurso Educacional Aberto (REA), defendo a tese de que, educar linguisticamente com vistas à sustentabilidade, na área de línguas estrangeiras, implica, necessariamente, em aplicar um dispositivo de sustentabilidade, que funcione ao mesmo tempo como lente crítica e como ferramenta de proposição. Para isso, como metodologia, realizei uma autoetnografia para a reflexão sobre o meu próprio corpo de pesquisadora e professora de inglês e português e para a elaboração do material didático, em que múltiplas identificações e reflexões se encontram e conflitam. Para analisar o diário de campo e os artefatos culturais, me utilizei da análise de discurso (Pêcheux, 1983, 1991, 2009; Bakhtin, 2016), buscando, sobretudo, entender os efeitos e os deslocamentos de sentidos e posições discursivas. Logo, é uma proposta de natureza qualitativa com caráter descritivo e interpretativo (Gerhardt; Silveira, 2009; Merriam; Tisdell, 2016; Creswell; Creswell, 2018). Situo o presente trabalho no campo da Linguística Aplicada (LA) brasileira denominada crítica, transgressiva e inter/trans/indisciplinar (Celani, 1992, 2000; Moita Lopes, 2006; Signorini, 2006) e, no decorrer do trabalho, também considero contribuições de pesquisadores que se identificam com o pensamento decolonial (Quijano, 2007, 2000; Maldonado-Torres, 2007; Mignolo, 2003). Por fim, a pesquisa permitiu que fossem lançados novos olhares no processo de elaboração de materiais didáticos de línguas, principalmente para mostrar que ele inevitavelmente revela posicionamentos da produtora do material e que não é um processo neutro, em que é possível haver distância entre a autora e o produto. No caso da presente pesquisa, foi um processo que me invocou a refletir e desempenhar minha responsabilidade política enquanto professora de línguas estrangeiras.

Palavras-chave: ensino de línguas; sustentabilidade; material didático; português como língua estrangeira; REA.

ABSTRACT

In this work, I address linguistic education aimed at the production of teaching materials, from a decolonial and sustainable perspective. I relate these aspects based on my professional and academic background and my body, based on my experiences and some discomforts that I transformed into research concerns. The objective of the research was to think of alternatives for linguistic education in order to deconstruct oppressive linguistic practices that are complicit with coloniality; and to discuss the production of a Portuguese as a Foreign Language textbook for academic purposes when we consider the philosophies and epistemologies of authors from the Global South and, more importantly, from ancestral traditions of collective existence and connected to the Earth (Krenak, 2019, 2020, 2022; Santos, 2023; Brum, 2021). When reflecting theoretically about the activities for the textbook in an Open Educational Resource (OER) format, I argue that to educate linguistically with a view to sustainability in foreign languages implies applying a sustainability device that functions at the same time as a critical lens and as a propositional tool. To this end, as a methodology, I carried out an autoethnography to reflect on my own body as a researcher and teacher of English and Portuguese and to prepare the teaching material, in which multiple identifications and reflections meet and conflict. I used discourse analysis to analyze the field diary and the cultural artifacts (Pêcheux, 1983, 1991, 2009; Bakhtin, 2016), aiming to understand the effects and displacements of meanings and discursive positions. Therefore, it is a qualitative proposal with a descriptive and interpretative approach (Gerhardt; Silveira, 2009; Merriam; Tisdell, 2016; Creswell; Creswell, 2018). I situate this work in the field of Brazilian Applied Linguistics, which is critical, transgressive and inter/trans/indisciplinary (Celani, 1992, 2000; Moita Lopes, 2006; Signorini, 2006) and, throughout the work, I also consider contributions from researchers who identify with decolonial thinking (Quijano, 2007, 2000; Maldonado-Torres, 2007 Mignolo, 2003). Finally, the research allowed new perspectives on the process of developing language teaching materials, mainly to show that it inevitably reveals the positions of the material's producer and that it is not a neutral process in which there may be a distance between the author and the product. In the case of this research, it was a process that called me to reflect and fulfill my political responsibility as a foreign language teacher.

Keywords: language teaching; sustainability; teaching materials; Portuguese as a foreign language; OER.

CONTEÚDOS

MOTIVAÇÕES DE PESQUISA	1
AUTOETNOGRAFIA E DISCURSO: O ANALISAR E FALAR DE SI (E DOS OUTROS).....	11
Outras pesquisas autoetnográficas na LA	12
Embasamentos teóricos da autoetnografia	14
Validação e legitimidade.....	18
A coleta de dados: o diário e artefatos culturais	21
Analisando discursos	23
O PROCESSO DE PRODUÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO.....	28
Contexto de produção de materiais de PLE	29
A proposta do material	32
O conceito de língua	35
O pensamento decolonial	39
Educação linguística sustentável.....	42
REGISTROS AUTOETNOGRÁFICOS.....	46
Relações entre língua, memória e identidade	46
Reflexões sobre a elaboração das atividades	54
Dispositivo de sustentabilidade.....	68
ESCREVER, REFLETIR, TRANSFORMAR: EBULIÇÕES AUTOETNOGRÁFICAS.....	73
REFERÊNCIAS.....	76
ANEXO A – MATERIAL DIDÁTICO	86

MOTIVAÇÕES DE PESQUISA

Sou mulher, nascida e crescida no Estado de Minas Gerais, formada em Letras numa universidade pública e licenciada para a docência de inglês e português. Sou professora dessas duas línguas como línguas estrangeiras há mais ou menos dez anos. A língua estrangeira, além de meu objeto de trabalho e pesquisa, tem constituído também minha identidade, de diferentes maneiras. Acredito que, ao descrever como minha relação com a língua estrangeira tem sido estabelecida em minha vida pessoal e no meu trajeto acadêmico, demonstro como cada um desses caminhos e escolhas me influenciaram e moldaram a presente pesquisa, como se fossem peças de um quebra-cabeça até então não finalizado, mas que está sempre em construção.

De acordo com Tavares (2020, p. 322), “uma língua estrangeira enseja tanto um encontro como um confronto para aquele que se engaja no processo de inscrição em seu campo discursivo”. E, nesse primeiro momento, são desses encontros e confrontos que tento capturar por meio da memória e torná-los visíveis em forma de palavras. Aqui, embarco em um mergulho em que tento compreender como minha identidade foi sendo (re)descoberta e (trans)formada durante o processo de escrita do recurso didático, e como o trânsito de ideias, de práticas, de territórios, têm transformado minhas práticas docentes nessas línguas.

Nesta tese, reflito sobre educação linguística, produção de materiais didáticos, decolonialidade e sustentabilidade. Eu relaciono esses aspectos a partir do meu percurso profissional e acadêmico e com o meu corpo, a partir das minhas experiências e de alguns incômodos que transformei em desafios e inquietações de pesquisa. Um primeiro incômodo é a questão de ser/estar estrangeira em línguas, territórios ou instituições. Um segundo se refere ao meu lugar no complexo contexto social, político e ambiental contemporâneo como educadora linguística e à minha responsabilidade social nessa função.

Para explicar como o primeiro incômodo vem a se tornar suficientemente inquietante a ponto de ser abordado na pesquisa, compartilho algumas experiências relativamente mais recentes. Em 2021, decidi me inscrever no *Foreign Language*

Teaching Assistant (FLTA) da Fulbright¹. O programa permite que professoras² de língua inglesa atuem como professoras de suas respectivas línguas maternas nos Estados Unidos, o que me parecia uma oportunidade interessante para adquirir experiência no exterior, algo desejado por várias escolas de idiomas e por alunas que tive no passado.

O fato de nunca ter morado em outro país antes dessa oportunidade me fazia sentir uma lacuna na minha história com a língua inglesa, não por não saber a língua adequadamente, mas porque o meu próprio alunado, por vezes, perguntava sobre isso com grandes expectativas de que eu tivesse vivência no exterior. Eu me sentia desconfortável com essa expectativa deles, porque, em alguns momentos, eu percebia que minhas alunas não acreditavam no que eu dizia por não ser supostamente “nativa”³ desse idioma. Alguns questionavam a minha pronúncia, ou mencionavam o que *influencers* (geralmente americanos ou ingleses) falavam sobre a maneira correta de aprender inglês. Mesmo com minha formação na área de ensino de línguas, eu não tinha a mesma credibilidade que supostos falantes “nativos” (que, inclusive, muitas vezes não eram professoras). Até mesmo as escolas de idiomas davam preferência a esses professores. Assim, apesar de eu ser formada na área e saber a língua, o efeito dessa cobrança acabava por me fazer questionar sobre minha própria prática docente. Hashiguti (2017) explica que é muito comum que brasileiras não se reconheçam como falantes legítimos de língua inglesa, e que a história colonial do Brasil, suas políticas linguísticas, e a imagem construída de falante idealizado (o nativo) dificultam esse reconhecimento. Assim, poder dar esse “*check*” na lista de exigências na carreira imaginadas pela maioria das pessoas foi também uma das minhas motivações para participar do programa. Além disso, os relatos e as fotos instagramáveis de colegas da Letras que participaram no passado também me motivaram bastante.

¹ A Fulbright, criada em 1946, é um programa de intercâmbio educacional e cultural do governo dos Estados Unidos, criado pelo Senador J. William Fulbright. Ele oferece bolsas de estudos para alunas de pós-graduação, professoras e pesquisadoras. De acordo com a página oficial, suas bolsas já levaram mais de 4.900 brasileiras para estudar nos Estados Unidos e trouxeram quase 3.400 norte-americanas para o Brasil.

² No decorrer do trabalho, optei aqui por utilizar “a(s) professora(s)”, “a(s) aluna(s)” e “a(s) pesquisadora(s)”, no feminino, em uma tentativa de subverter a forma masculina dominante da língua portuguesa.

³ “Nativo” aparece aqui entre parênteses porque acredito ser um termo inadequado. Apesar de muito utilizado no senso comum e em pesquisas acadêmicas, sua utilização reproduz pressupostos normativos sobre proficiência e identidade, não considera a diversidade e diferentes experiências linguísticas entre falantes, e geralmente implica que aqueles que não possuem determinada língua como língua materna (chamados de “não nativos”) são menos competentes (Cheng *et al.*, 2021).

Com a aprovação da minha candidatura, fui selecionada para participar do programa na *University of Iowa*. Lá, participei de disciplinas como aluna da pós-graduação e ministrei aulas de português para estudantes da graduação e pós-graduação. Essa experiência como professora de português lá me fez pensar muito sobre o status linguístico da língua portuguesa no exterior e, conseqüentemente, compará-lo com o status linguístico da língua inglesa no Brasil e refletir sobre o meu status como professora dessas línguas nos dois contextos. O interesse na aprendizagem de cada uma dessas línguas era completamente diferente: as alunas de língua inglesa que tive no Brasil se apresentavam muito mais motivados do que as alunas de português nos Estados Unidos. Lá, quando questionados do porquê elas queriam aprender a língua, a maioria respondia, friamente: “*credits*”. Ou seja, elas só se inscreviam no curso para cumprir o requerimento de língua estrangeira imposto pela universidade. Isso mostra diferenças nas políticas linguísticas, nas relações de poder que essas línguas possuem, e a posição que elas ocupam em um mundo dito globalizado e moderno. Além dessas situações, outra dificuldade que encontrei enquanto ministrava aulas de PLE⁴, tanto no Brasil e nos Estados Unidos, era encontrar materiais atualizados que atendessem às necessidades dos alunos, e que estivessem de acordo com as teorias de linguagem que me oriento e acredito, as quais serão tratadas nos próximos capítulos. Percebia que grande parte do conteúdo cultural disponibilizado nesses materiais reforçava estereótipos sobre o Brasil e a brasileira (Nascimento; Brito, 2023) que eu queria desvincular. Porém, em vários momentos, mesmo incomodada com as unidades de Carnaval e futebol, eu acabava me voltando a elas como estratégia para motivar as alunas a se engajarem nas aulas.

Essa experiência em Iowa mudou a forma que eu entendia o ensino de línguas e, principalmente, a forma com que eu me enxergava como professora de línguas. Não à toa, incluí a frase de Saramago na epígrafe desse trabalho, pois saí da minha ilha e pude, assim, pensar sobre ela, sobre eu nela, sobre eu fora dela, sobre as relações entre línguas e falantes. Lembro que o escritor Amos Oz (2022), em uma conversa com sua editora, comenta que o contato com o estrangeiro sempre representa um convite para explorar o que nos é familiar, e concordo bastante com essa fala já que, durante minha estadia em

⁴ Existem várias nomenclaturas que se referem ao ensino de português: Português Língua Estrangeira (PLE); Português Segunda Língua (PL2); Português Língua não Materna (PLnM); Português Língua de Herança (PLH); Português Língua de Acolhimento (PLAc); Português Língua Adicional (PLA); Português para Fins Específicos (PFE), entre outras. No decorrer desse trabalho, utilizo PLE por me referir a uma língua que não é a materna de uma determinada comunidade, mas retorno a discussão mais à frente, na seção sobre material didático.

Iowa City, refleti muito sobre minha língua materna e minha(s) identidade(s) e questioneei meu papel em cada um desses contextos. Primeiramente, apesar de já saber disso teoricamente, senti mais intensamente na carne que nossas identidades são fluídas. Lembro de ter lido, estudado, e até mesmo apresentado capítulos do Hall (2015) sobre a identidade cultural na pós-modernidade, mas foi somente após vivenciar isso, literalmente, na pele, que entendi o que realmente significa. No Brasil, eu me identificava como mulher branca, hétero, jovem. Ao me mudar para os Estados Unidos, a minha identidade já não era mais a mesma. Me descobri *international student*, *first-generation student*⁵, e *non-white*, estive em conflito com ser ou não latina, me despindo de todas as identificações mais confortáveis que tinha no meu país.

Isso ocorre porque a noção de raça é compreendida de formas diferentes nos dois países. No Brasil, a cor de nossa pele é um dos principais, se não o único, indicador de raça, enquanto nos Estados Unidos, a raça de alguém está associada à sua origem. Hanchard (2020) explica essas complexidades muito bem no texto “*Racism, Eroticism, and the Paradoxes of a U.S. Black Researcher in Brazil*” ao descrever sua dificuldade em se inserir em uma comunidade negra no Brasil por não ter uma equivalência entre esses dois constructos. Em Iowa, em inúmeros formulários que temos que preencher (para ir ao médico, para acessar o sistema da universidade, para participar de uma pesquisa, etc.), uma das primeiras perguntas era: “Qual é a sua raça?”. Para complicar mais, geograficamente, o Brasil faz parte da América Latina, mas somos o único país que não fala espanhol. Por causa disso, sempre que estou em grupos de pessoas latinas, elas se comunicam em espanhol, e eu acabo me sentindo um pouco deslocada. Dessa forma, ser latina me parece algo distante e que não diz muito sobre quem eu sou, porque implica uma língua que eu não falo. Porém, para fins administrativos, eu tinha que ter uma identidade inteligível para eles, e assim, me *tornei* latina.

Além de latina, passei a ser estudante internacional, uma “caixinha” mais abrangente ainda, e que implica menos características em comum entre os participantes do que a identidade de latina. É curioso observar o funcionamento desses rótulos. Por exemplo, eu me identifiquei muito mais com a identidade ‘imigrante’, mas como eu estava com o *status* de estudante internacional, administrativamente para a universidade,

⁵ *First-generation college student* é uma categoria que representa alunas que têm pais que não completaram o ensino superior. É muito comum usar esse termo em universidades norte-americanas, mas não temos uma equivalência no Brasil.

eu era considerada *non-immigrant*! Não se reconhecer nessas caixinhas traz um sentimento de isolamento muito grande e torna a vivência no exterior e a relação com a língua desafiadora – algo muitas vezes romantizado por quem não passa pela mesma experiência. Todas essas identidades foram, de certa forma, impostas a mim. Pessoalmente, percebo que minha principal identidade adotada foi a de estrangeira – porque, de fato, foi preciso estar fora da minha ilha para descobrir o que significa ser estrangeira fora dos muros da universidade.

Aqui, não se trata apenas de uma nomeação, mas dos efeitos políticos e excludentes para a vivência coletiva e das sensações que ela causa no sujeito. Esse deve ser o caso também para várias outras pessoas em trânsito ou situação de migração. Por exemplo, em eventos organizados pelo International Writing Program⁶ (IWP) que assisti, observei que vários escritores, ao iniciarem suas falas introdutórias, se apresentavam e logo se desculpavam: “*I am not a native speaker. I am sorry for my bad English*” (Eu não sou um falante nativo, desculpe-me pelo meu inglês ruim). Isso foi algo que me chamou muito a atenção. O que fazia escritores tão influentes em seus respectivos países não se sentirem bons o suficiente? Em conversas informais com alguns deles, percebi que eles não achavam que mereciam estar lá, porque suas línguas de origem não eram o inglês e porque eles eram sujeitos nacionais de outro lugar. Assim, ser posicionada como estrangeira é sempre ser colocada numa relação de poderes que retoma um funcionamento colonial entre as partes e que mantém diretamente o racismo, a xenofobia, o preconceito e, muitas vezes, a violência.

Com relação à segunda inquietação, escrevi esta tese e revisei-a acompanhando tragédias que têm marcado esse período histórico, que é de “queda do céu”, expressão de David Kopenawa (2015). Em seu livro, ele aponta que nosso mundo pautado no capitalismo extremo e no consumo, numa ideia de globalização controlada por grandes corporações e na exploração da Terra, não se sustenta mais. Ailton Krenak também explica esse termo: a “queda do céu” significa que a Terra não é uma fonte inesgotável e que a ação humana tem provocado consequências dramáticas para a nossa existência no planeta. Foi com dor e angústia que nós que sobrevivemos acompanhamos a pandemia de Covid-19 e as consequências mortais de sistemas de saúde privados em vários países

⁶ O programa consiste em uma residência de aproximadamente dois meses que reúne escritores proeminentes do mundo inteiro. Nesse período, os escritores podem dar palestras em uma disciplina de literatura, ler e discutir suas obras em eventos organizados pelo programa para a comunidade acadêmica e local.

ditos desenvolvidos e do negacionismo científico fortalecido por governos de extrema direita. É com tristeza que acompanhamos as notícias de inundações devastadoras em estados do Brasil, e, mais particularmente, no estado do Rio Grande do Sul, em que vemos claramente como os corpos periféricos sofrem mais. É com apreensão que vemos os diferentes biomas no mundo se alterarem e algumas espécies estarem em maior risco de extinção ainda. É com um ímpeto de refletir sobre essas questões na sala de aula de línguas e sobre o meu lugar nessa discussão que trago esse incômodo à baila, por entender que não podemos nos eximir mais.

Esta tese nasce, então, dessas duas inquietações principais, quais sejam: (1) diante de uma geopolítica em que a questão da estrangeiridade é determinante para a constituição e ocupação de lugares de fala e de posições em relações de poder, como educar linguisticamente para desconstruir práticas linguísticas opressoras e coniventes com a colonialidade? e (2) diante de um contexto em que “o céu” começa “a cair”, como professora de línguas estrangeiras, o que essa realidade implica na produção de materiais didáticos de línguas? Mais especificamente, quais são os desdobramentos para a produção de um livro didático de português como língua estrangeira para fins acadêmicos quando nos baseamos nas filosofias e epistemologias de autores como esses, que se localizam no Sul Global e, mais importante, vêm de tradições ancestrais de existência coletiva e ligada à Terra? Como isso pode ser traduzido em conteúdos e atividades dentro de um livro que tenha por objetivo uma educação linguística (Menezes de Souza; Hashiguti, 2023) crítica e responsiva (Moita Lopes, 2006) às urgências sociais, que hoje são da ordem da crise climática, dos deslocamentos humanos por tragédias ambientais e de uma dimensão política na qual movimentos de extrema direita e corporações bilionárias cooperam para a manutenção do neoliberalismo alinhado ao fascismo, ao racismo e à xenofobia? Essas foram as minhas questões motivadoras para iniciar este estudo e se tornaram as minhas questões de pesquisa.

Como professora de línguas, como membro da equipe⁷ de produção de um recurso educacional aberto (REA), em formato de livro didático de português como língua estrangeira para fins acadêmicos, e, sobretudo, como pesquisadora que vem sendo afetada pelas leituras sobre decolonialidade e sustentabilidade, ao mesmo tempo em que reflete sobre sua experiência de estrangeira num país de língua e política de domínio colonial,

⁷ A equipe conta com três outras pesquisadoras da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

objetivei, nesta pesquisa, pautar-me nas minhas experiências de (trans)formação docente e pessoal no contexto do trânsito entre países e entre as funções de professora de inglês e de professora de português e em questionamentos e proposições de autores(as) do Sul Global para desenvolver uma reflexão sobre o processo de criar alguns dos conteúdos para esse material.

Como é tanto um processo pessoal e íntimo, por tratar das minhas próprias sensações, emoções e associações conceituais e teóricas, numa primeira parte, elegi a autoetnografia para falar do meu lugar, em que múltiplas identificações e reflexões se encontram e conflitam. Para além de expor e detalhar o meu lócus enunciativo (Menezes de Souza; Hashiguti, 2023), essa parte aborda os desconfortos sentidos por corpos periféricos como o meu no território do outro, que me nomeia a todo momento como estrangeira, de outro lugar, em outra posição de poder. Esses desconfortos se transformam em inquietações de pesquisa e as traduzo, numa segunda parte, em temas a serem abordados no livro didático. Num terceiro momento, ao refletir teoricamente sobre esses conteúdos como propostas de temas para o livro didático, elaboro a tese de que, educar linguisticamente com vistas à sustentabilidade, na área de línguas estrangeiras para fins acadêmicos, implica, necessariamente, em aplicar um dispositivo de sustentabilidade, que funcione ao mesmo tempo como lente crítica e como ferramenta de proposição. Esta é a tese que defendo neste trabalho.

Meu objetivo geral, portanto, foi o de investigar o meu processo de produção de um material didático de português para fins acadêmicos orientado para a promoção de uma educação linguística sustentável. Meus objetivos específicos foram os de: (b) analisar o efeito do meu próprio corpo de pesquisadora para a elaboração do material didático; e (a) identificar, nos conteúdos didáticos elaborados, soluções para educar linguisticamente e desconstruir práticas linguísticas opressoras e coniventes com a colonialidade.

Como metodologia, escolhi realizar uma pesquisa referencialmente híbrida, lançando mão: (1) da autoetnografia para a reflexão sobre o meu próprio corpo de pesquisadora e professora na e para a elaboração do material didático, (2) da análise de discurso, na maneira de ler essas notas buscando, sobretudo, entender os efeitos e os deslocamentos de sentidos e posições discursivas. Na parte de metodologia, explico como penso ser possível e potente essa combinação de aparatos teórico-metodológicos e o ganho que ele traz, como argumento, para as pesquisas em Linguística Aplicada. A escolha pela autoetnografia se deve ao fato de que ela pode promover o aprimoramento

das práticas de ensino e aprendizagem, já que nos fornece subsídios para que possamos promover transformações a partir de reflexões críticas acerca da nossa atuação na condição de professoras/pesquisadoras (Pardo, 2019; Ono, 2017). Já a escolha pela análise de discurso se refere à prática de análise discursiva que já me constitui, desde o estudo anterior (Nascimento, 2020), na minha posição de pesquisadora. Como entendo, o mergulho nas memórias e nas anotações, pela perspectiva autoetnográfica, não se opõe à forma de lidar com os dados como discursos praticados em determinadas condições. De forma mais geral, portanto, em termos de tradições de pesquisa, é uma proposta de natureza qualitativa com caráter descritivo e interpretativo por tentar entender os significados atribuídos às experiências (Gerhardt; Silveira, 2009; Merriam; Tisdell, 2016; Creswell; Creswell, 2018). Assim, por meio de anotações no diário e artefatos culturais, analisei os significados atribuídos a essa experiência, já que essa forma de investigação se importa em relatar a complexidade de uma situação.

Cabe apontar que muito do que me inquieta para essa pesquisa se relaciona com as leituras que realizei, tanto na graduação como na pós-graduação e que, juntamente com as discussões em grupos de pesquisa que participei, me sensibilizaram e me tornaram mais crítica em relação aos meus posicionamentos enquanto professora de línguas. E por isso me identifico muito com a concepção de ‘teoria’ de hooks (2017). Para ela, a produção teórica é uma prática social que representa a busca por uma compreensão. hooks vê a teoria como uma ferramenta de análise crítica, prática política e transformação, que nos permite analisar e entender as estruturas de poder e opressão que permeiam a sociedade. Ela acredita que a teoria nos permite questionar e desafiar as normas dominantes, e é por meio dela que obtemos uma compreensão mais profunda das formas como a opressão funciona e, assim, inspirar a ação e a mudança social.

Além de considerar essa noção de teoria, situo o presente trabalho no campo da Linguística Aplicada (LA) brasileira⁸ denominada crítica, transgressiva e inter/trans/indisciplinar (Celani, 1992, 2000; Moita Lopes, 2006; Signorini, 2006). Essa escolha se dá porque ela considera a heterogeneidade da linguagem, se interessa por

⁸ Acho relevante especificar que me baseio na LA brasileira por perceber que as pesquisas em LA realizadas em outros países apresentam focos e objetivos diferentes. Como apontado por Borges et al. (2021, p. 99), “Isso ocorre porque as pesquisas brasileiras apresentam especificidades do momento histórico pelo qual o Brasil atravessa, e que são diferentes da realidade europeia ou asiática, por exemplo. Consequentemente, isso se reflete no desenvolvimento de outras teorias, metodologias e objetos de pesquisa, que começam a se adaptar às necessidades do contexto local e se diferenciar do que é postulado inicialmente.”

questões sociais, e busca compreender como as forças sociopolíticas estão ligadas a teorias de aprendizagem e práticas pedagógicas, e em como as questões de poder e desigualdade são centrais no ensino-aprendizagem de línguas. Ou seja, a preocupação está em como somos afetados pela linguagem, ao invés de pensar somente em como os falantes de uma língua devem falar ou escrever. Além de sua característica inter/transdisciplinar ao se entrelaçar com outras disciplinas, uma LA transgressiva está sempre engajada em práticas problematizadoras, e considera o papel do discurso na constituição de um sujeito múltiplo e conflitante, e a necessidade de reflexividade na produção do conhecimento (Pennycook, 2006).

Um dos desafios da LA é produzir conhecimentos com base no que Moita Lopes (2006) chama de “vozes do Sul”⁹. Para ele, é preciso pensar o mundo por um olhar não ocidentalista. Nessa tese, a proposta é problematizar a produção de material didático através de um olhar “do Sul”. Também vinculo essa pesquisa na LA por considerar que esse trabalho trata de linguagem e ensino de língua estrangeira, em que inevitavelmente estão atreladas questões políticas, identitárias e sócio-históricas. Isso significa considerar as relações de poder e desigualdade, a identidade na contemporaneidade enquanto múltipla e multifacetada, e priorizar um projeto mais crítico do que quantitativo. Nesse sentido, concordo com Mendes (2004) quando ela afirma que o linguista aplicado tem uma responsabilidade política enquanto agente transformador com participação direta em movimentos de mudança ligados à área de ensino-aprendizagem de línguas, tais como a construção de abordagens de ensino, elaboração de materiais didáticos, e avaliação.

Por me posicionar dentro dos estudos linguístico-aplicados, acredito ser importante também explicitar, já nessa introdução, minha noção de linguagem. Adoto uma visão bakhtiniana (Bakhtin, 1993, 2016) que rejeita noções positivistas e cartesianas e critica a visão estruturalista de Saussure, que entendia a língua somente como estrutura e sistema abstrato; e estabelece que a língua se origina de interações sociais e da luta, e que elas estão sempre implicadas no uso e no significado. Nessa visão, há a priorização do singular em vez do universal, e do individual em oposição ao sistemático e à estrutura. Logo, há uma noção mais interativa e recíproca de como a língua funciona. Além disso, a linguagem, nesse posicionamento, não é neutra e nem transparente, pois entende-se que

⁹ Termo utilizado pelo autor ao fazer referência aos grupos colonizados, colocados à margem, que não são beneficiados economicamente ou que são marginalizados. Similarmente, Sousa Santos (2014) cunhou o termo “epistemologias do Sul”. Ambos consideram ‘Sul’ uma metáfora para se referir àquilo que é menos valorizado quando comparado ao que é produzido no Norte.

ela funciona no meio de relações de poder e ideologias (em uma dinâmica entre forças centrípetas e centrífugas), e os significados são negociados a partir das interações e do contexto, ou seja, as palavras não carregam um significado único e pré-estabelecido. Cada interação e cada enunciado traz consigo enunciados que foram emitidos anteriormente, e que estão sempre em diálogo com outros enunciados. A linguagem, nesse caso, possui natureza sócio-ideológica e dialógico-polifônica.

No decorrer do trabalho, também considero contribuições de pesquisadores que se identificam com o pensamento decolonial (Quijano, 2007, 2000; Maldonado-Torres, 2007; Mignolo, 2003), movimento criado e assim nomeado por pesquisadores latino-americanos na década de 1990, que propõe uma leitura crítica de teorias e conceitos majoritariamente eurocêntricos, e um resgate e reconhecimento das epistemologias dos povos originários das américas, além de problematizar as questões ideológicas, políticas e econômicas que se entrelaçam com a produção e circulação do conhecimento. Considerar o pensamento decolonial em consonância com a LA nos permite refletir sobre questões políticas, identitárias e sócio-históricas, dentre outros conceitos que se imbricam com a questão da linguagem, e sobre as possibilidades de *desprendimento* (Quijano, 1991) do eurocentrismo e das formas opressoras da colonialidade na sala de aula de línguas. Tanto as teorias em LA e decoloniais serão apresentadas nas seções seguintes de forma “diluída” na investigação autoetnográfica.

Esse estudo permite que sejam lançados novos olhares no processo de elaboração de materiais didáticos, uma prática muito comum no ensino de línguas. Aqui, demonstro que ele não é nunca um processo neutro, em que a professora (produtor de material) consegue se distanciar do seu objeto (o material). Além disso, a pesquisa também gera contribuições para a área de ensino de PLE, que tem demandado cada vez mais profissionais e recursos (didáticos e financeiros) no Brasil, principalmente com a produção do REA situado dentro dessas teorias. Assim, as reflexões elencadas aqui podem contribuir para os estudos de formação de professores e para o ensino de língua estrangeira, dentro da Linguística Aplicada.

AUTOETNOGRAFIA E DISCURSO: O ANALISAR E FALAR DE SI (E DOS OUTROS)

Na primeira vez que ouvi o termo ‘autoetnografia’, me recordo que eu tinha uma noção do que poderia ser, a partir da combinação de ‘auto’ + ‘etnografia’, mas não sabia o que significava *realizar* uma pesquisa autoetnográfica. Quando a Prof. Simone sugeriu que usássemos essa metodologia na pesquisa para responder às minhas inquietações que, de fato, eram tão pessoais e tão epistemicamente complexas de serem formuladas naquele momento, abracei a ideia sem saber muito bem o que era: eu entendia o conceito, mas a prática seria uma nova experiência científica (e desafiadora). Essa metodologia estava sendo sugerida também porque, de uma posição decolonial, entendemos que, em nossos estudos na área de Linguística Aplicada, o corpo da pesquisadora, sua história, suas percepções e emoções fazem parte das condições de e para a pesquisa e podem, inclusive, ser o seu foco de pesquisa.

Em uma busca rápida, descobri que, por definição, a autoetnografia é um método de pesquisa qualitativa que combina elementos da etnografia e da narrativa pessoal para explorar e compreender uma experiência individual dentro de um contexto. Nela, a pesquisadora desempenha o papel de participante-observador no contexto que está estudando e usa sua própria experiência pessoal como fonte de dados, explorando suas próprias experiências e interpretando como elas se encaixam em contextos culturais e sociais.

A partir disso, foi necessário ler outras pesquisas autoetnográficas para me familiarizar com essa nova forma de escrita, e compreender a fundamentação teórica desse método para iniciar minha pesquisa. Inclusive, é relevante explicar que pesquisadoras frequentemente se referem à autoetnografia tanto como *método* quanto como *abordagem*, dependendo da área de pesquisa e de como é utilizada. Nesse trabalho, da forma que a conduzi, entendo que ela é um método que utiliza uma abordagem etnográfica ao incorporar a subjetividade e as experiências pessoais da pesquisadora como parte integrante da pesquisa. Isso porque compreendo que ‘método’ se refere à uma estratégia específica que uma pesquisadora utiliza para coletar dados e interpretar fenômenos culturais. Nas linhas a seguir, apresento algumas pesquisas que utilizaram essa metodologia na LA e discorro sobre seus conceitos teóricos, questões de validação e legitimidade, e a coleta e análise de dados.

Outras pesquisas autoetnográficas na LA

Ao pesquisar o termo “autoetnografia” em bases de dados científicas, percebi que ela é um método frequentemente usado em disciplinas como Antropologia, Sociologia, Estudos Culturais e Educação para explorar questões de identidade, subjetividade, cultura e poder. Na área da LA não é diferente, principalmente em pesquisas qualitativas e de caráter interpretativo. Ao ler esses trabalhos, verifiquei que elas geralmente apresentam um posicionamento mais crítico com a intenção de decolonizar práticas de ensino. Nesse caso, acredito que as pesquisadoras veem a autoetnografia como um método que pode promover a justiça social ao oferecer um “terreno fértil” para interrogar posições teóricas dominantes e paradigmas hegemônicos, como apontado por Lapadat (2017).

Várias dessas pesquisas focam na formação continuada de professoras de línguas, como um processo significativo e profundo de análise e reflexão teórica sobre suas práticas educacionais. Ono (2017), por exemplo, investiga sua formação enquanto formador de professoras a partir de questionamentos impulsionados pelas teorias dos multiletramentos e experiências de ensino; Pereira (2020) aborda suas experiências como docente da disciplina de estágio em língua inglesa através da análise de planos de ensino; e Santos (2019) discute os significados construídos a partir de suas práticas de ensino em uma escola pública no município de Maceió, no Estado de Alagoas.

No caso de Fadini (2020), um dos pontos interessantes em sua pesquisa é a transição entre memória pessoal e coletiva. A fim de investigar sua própria subjetividade durante o que ela chama de processo de (trans)formação docente, ela utiliza questionários escritos abertos e rodas de conversa, diários de campo e gravações em áudio, com narrativas da autora e das participantes-personagens (alunas e ex-alunas, colegas e ex-colegas de profissão e estudos, professoras e ex-professoras); ou seja, pessoas que compartilharam histórias vividas pela autora ao longo de sua formação e prática como professora de línguas. Quanto a isso, Adams, Ellis e Jones (2017) apontam como a autoetnografia é capaz de humanizar a pesquisa ao focar na vida como “vivida de fato”, considerando suas complexidades e demonstrando que outras pessoas envolvidas, mesmo que indiretamente, também são importantes no processo.

O trabalho de Mota (2022) é um exemplo de pesquisa em autoetnografia que foca na elaboração de materiais didáticos. Ela discute a produção de materiais didáticos de inglês como parte da formação para a docência em Letras, e descreve sua experiência no

processo de elaboração de atividades para um ambiente virtual¹⁰ que utiliza um sistema de inteligência artificial e propõe a aprendizagem de língua inglesa através de temas de relevância social. De acordo com a autora, a escolha pela autoetnografia é pertinente para o processo de produção de materiais didáticos, pois esse método permite reconhecer a identificação da pesquisadora com as teorias que orientaram o material. Em sua pesquisa, ela não só precisou compreender como e porquê estava propondo um determinado tema ou exercício, mas também perceber o desenrolar do próprio processo de elaboração de materiais, identificando suas etapas e desafios. Ler esses trabalhos foi interessante para perceber que, no caso de materiais, as escolhas feitas no processo de elaboração refletem algumas das identidades das autoras, suas crenças e a visão de ensino e aprendizagem em que acreditam (Tilio, 2008), e por isso torna-se relevante avaliar essas crenças e posicionamentos por meio da autoetnografia.

Em relação ao ensino de PLE, especificamente, temos as pesquisas de Souza (2022), Bottura (2019), e Sampaio (2015). Em Souza (2022), a autora relata atividades que buscam estabelecer um diálogo capaz de promover a reflexividade crítica e desconstruir estereótipos que fortalecem discursos e práticas discriminatórias acerca do Brasil e do povo brasileiro. Enquanto isso, Bottura (2019) fala de sua experiência como professora de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) em um curso exclusivo para mulheres imigrantes em vulnerabilidade e refugiadas em uma universidade pública brasileira. Já Sampaio (2015) analisa as categorias de pertencimento que emergem na interação entre estudantes que não compartilham dos mesmos sistemas simbólicos e experiências culturais, promovendo uma reflexão a respeito da comunicação intercultural na sala de aula de língua estrangeira em contexto multicultural. Todos esses trabalhos mostram como é relevante usar a autoetnografia no ensino, e como o uso no ensino de PLE pode ser promissor.

Pardo (2019) discute as implicações do uso da autoetnografia como metodologia de pesquisa em LA, e de sua experiência como autoetnógrafo. Para ele, esse método tem o potencial de promover o aprimoramento das práticas de ensino e aprendizagem, pois nos “fornece subsídios para que possamos promover transformações a partir da reflexão crítica acerca da nossa atuação na condição de professores/pesquisadores” (Pardo, 2019, p. 35), e isso pode ser percebido nos trabalhos citados anteriormente.

¹⁰ O ambiente virtual em questão é o *English Language Learning Laboratory* (ELLA).

Foi interessante ler essas pesquisas para perceber que a autoetnografia tem crescido na área de LA e, conseqüentemente, sido cada vez mais aceita na academia. Apesar de ainda existir resistência e ceticismo (como discutirei mais à frente), Doloriert e Sambrook (2009) apontam que tem sido um método de pesquisa mais frequente por apresentar mais acessibilidade em sua realização em relação a custos, participantes de pesquisa e comitês de ética. Mais importante do que essa aceitação é perceber que tem sido uma prática que, de acordo com as autoras, tem trazido reflexões pertinentes às suas práticas de ensino.

Se entendemos a formação docente como um processo de reflexão sobre as práticas (e não somente como a aquisição de técnicas ou de modelos pedagógicos), a autoetnografia se mostra como uma possibilidade onto-epistemológica em que o falar de si leva a uma identificação profissional que pode contribuir para mudanças nas práticas pedagógicas (Basoni; Merlo, 2022). Logo, é um método adequado na área de ensino e formação de professoras porque contribui para a formação de uma professora mais prático-reflexivo. E, de fato, é um método que permitiu que eu refletisse sobre diversas questões para produzir o material didático e compreender meu papel como professora de línguas. Antes de discutir essas reflexões, me aprofundo nos aspectos teóricos que sustentam essa prática metodológica.

Embasamentos teóricos da autoetnografia

Apoiado por Boylorn e Orbe (2014), Miranda (2022, p. 71) compreende a autoetnografia como “uma análise cultural elaborada por meio da narrativa pessoal, onde é possível desenvolver uma lente crítica em uma práxis dentro ↔ fora, de modo a entender quem somos nas nossas comunidades”. Por meio dela, analisamos questões pessoais e culturais e percebemos que somos atravessados por diversas dimensões e apresentamos múltiplos pontos de vista sobre nós mesmos e nossas localizações culturais. Assim, é possível empreender um entendimento interseccional de nossas práticas, considerando as diferentes circunstâncias que atravessam simultaneamente as nossas identidades. Nesse processo, questionamos como afiliações de identidade sobrepostas e aparentemente opostas influenciam nossas vidas, relacionamentos e narrativas pessoais.

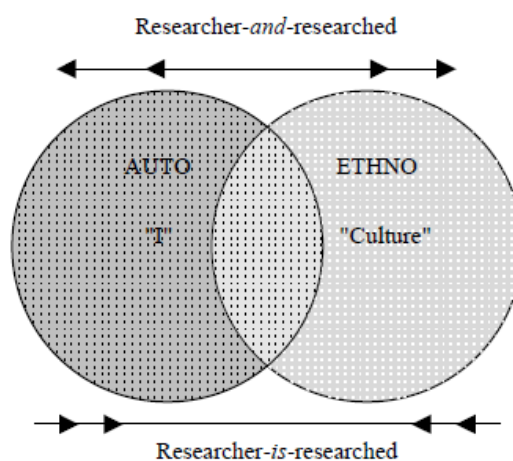
Para Ono (2017), a autoetnografia é um exercício. Concordo com essa caracterização, já que é uma prática que deve ser constante durante o processo que a

pesquisadora se dedica a ela. Além disso, ele também a define como uma experiência incômoda e que reivindica entrega, já que “sua intimidade é desvelada, ao passo que suas histórias de vida funcionam como um pano de fundo para caracterizar o objetivo da pesquisa” (Ono, 2017, p. 10). Para ele, a autoetnografia permite uma recuperação do passado com o intuito de buscar sentidos que justifiquem a pesquisa – o que tentei realizar na introdução desse trabalho.

O método em questão transita entre a etnografia e a autobiografia e inclui observações e auto-observações. Ela é uma proposta que se encaixa dentro da tradição de pesquisa subjetiva e interpretativa, na qual o foco está na compreensão profunda e na interpretação das experiências humanas, e por isso se difere de métodos mais tradicionais de pesquisa qualitativa, como a etnografia convencional, que se concentra principalmente na observação e descrição dos outros, em vez da pesquisadora, o que certamente desafia a pesquisa científica canônica de base positivista.

De acordo com Doloriert e Sambrook (2009), não há um único tipo de estudo autoetnográfico, pois existem diferentes relações *auto-etno*. Essas diferentes relações podem ser observadas na Figura 1, abaixo:

Figura 1 – Perspectivas da autoetnografia



Fonte: Doloriert e Sambrook (2009).

Na imagem, vemos um continuum que vai de auto a ethno, o que reflete no que as autoras denominam *pesquisador-e-pesquisado* e *pesquisador-é-pesquisado*. Nesse estudo, me posiciono mais com o segundo, já que é uma investigação que se constrói por meio de uma narrativa introspectiva em que sou o único participante do estudo, e que Pardo (2019) chama de *eutnografia*. Neste caso, o investigador é o foco da investigação,

e sua experiência é co-construída através de múltiplas reflexões. No primeiro, pesquisador-e-pesquisado, a pesquisadora não é a única participante do estudo, mas compartilha o que as autoras chamam de “ideia intelectual” ou “denominador comum conceitual” com a cultura em que realiza a pesquisa.

Independente do modelo adotado, na pesquisa autoetnográfica, é preciso adotar uma “perspectiva dialógica e polifônica de investigação, em que há um estreitamento da distância entre o pesquisador/observador e o pesquisado/observado” (Pardo, 2019, p. 21). Eriksson (2010) defende que, nesse processo, o objetivo não é adentrar o universo do outro, um universo diferente ou estranho para nós, mas de observar nós mesmos e como nossas práticas emergem a partir de determinado contexto. Para ele, na etnografia, a pesquisadora é vista como uma estranha (uma *outsider*), mas na autoetnografia a pesquisadora é familiar, já que geralmente é membro do grupo que está sendo pesquisado (uma *insider*).

Nessa perspectiva, qual é a relação da autoetnografia com a teoria? Jones (2016) acredita que teoria não é um conjunto de ideias, objetos, e práticas, e nem um apanhado de conhecimentos que é dado e estático. Pelo contrário, o ato de teorizar é contínuo e constante, que liga o concreto e o abstrato, e o pensamento e a ação. Com base em Butler, ela afirma que contar histórias é uma forma de teorizar, e a teoria é a linguagem disponível que temos para contar histórias:

Para investigadores qualitativos que utilizam técnicas narrativas – autobiografia, narrativa pessoal, histórias orais e o método que escolhi – autoetnografia crítica – teoria e histórias partilham uma relação recíproca e inter-animadora. A teoria questiona e explica as nuances de uma experiência e os acontecimentos de uma cultura; a história é o mecanismo para ilustrar e incorporar essas nuances e acontecimentos.¹¹ (Jones, 2016, p. 229, tradução minha).

Como, para ela, a teoria e a história existem nessa relação mútua, e a teoria não pode ser considerada um complemento ou extensão da história. Nesse entendimento, não se pode simplesmente adicionar teoria a uma história, já que elas são construídas e existem em conjunto. Por meio de relatar histórias e teorizar, podemos re-imaginar as

¹¹ Trecho original em inglês: “For qualitative researchers who use narrative techniques—autobiography, personal narrative, oral histories, and my chosen method—critical autoethnography— theory and story share a reciprocal, inter-animating relationship. Theory asks about and explains the nuances of an experience and the happenings of a culture; story is the mechanism for illustrating and embodying these nuances and happenings”.

possibilidades de ser e agir, alcançar mais entendimento e compreensão, e trabalhar para realizar mudanças em nossa cultura e em nós mesmos. Além de um olhar para dentro, as histórias nos “acordam” para a existência de experiências dos outros, especialmente os que são diferentes de nós (Jones, 2016).

Em minha vivência, e conforme também apontado por Hashiguti (2023), percebo que, na ciência moderna, a localização espacial e corporal da pesquisadora é geralmente apagada. Porém, de acordo com Basoni e Merlo (2022, p. 82), por meio da autoetnografia, “abre-se um diálogo com as noções de geo-política e corpo-política do conhecimento (Grosfoguel, 2011)”, pois coloca em evidência seu corpo, sua história e seus locais de fala”. Falar de nossos corpos enquanto professoras/pesquisadoras e de nossa história é certamente um desafio em uma pesquisa acadêmica, ainda mais entendendo que teoria e história não se separam, como apontado por Jones (2016).

Além desses aspectos, a autoetnografia tem se mostrado um método que permite reflexões de forma que haja rupturas paradigmáticas e que a construção de sentido não fique limitada a convenções consideradas universais (Ono, 2017). Isso ocorre porque ocupar a posição de pesquisadora/observadora/participante nesse processo permite construir um conhecimento que não é pautado em modelos que validam um estudo de aplicação generalista, mas que releva a subjetividade dos envolvidos e permite releituras, adaptações e o desenvolvimento de estratégias diferentes mediante cada contexto de ensino-aprendizagem (Souza, 2022). Ao focar em suas próprias experiências cotidianas, professoras podem desenvolver um olhar mais investigativo e deixar de ser consumidoras de pesquisas dos outros, para que possam gerar conhecimento em favor de sua auto(re)avaliação, até chegar (ou se aproximar) às mudanças desejadas (Fadini, 2020). É, portanto, apropriado vincular a autoetnografia ao pensamento decolonial, pois ela subverte a perspectiva científica moderna, pretensamente impessoal e neutra.

Através dessa desvinculação a conceitos ditos universais, Miranda (2002) afirma que a autoetnografia permite legitimar relatos de discriminação e, consequentemente, auxiliar na crítica ao colonialismo, racismo, sexismo, nacionalismo, regionalismo e etnocentrismo, permitindo exercer o dever de confrontar suposições de verdade (Boylorn; Orbe, 2014). Logo, ela defende que a autoetnografia é um método que oportuniza um procedimento contra-hegemônico na pesquisa científica e torna-se, portanto, uma prática contra-hegemônica.

Um dos benefícios desse método é a possibilidade de que seus leitores reflitam e tenham empatia com as narrativas apresentadas, pois através da leitura de relatos culturais

ou sociais de uma experiência, é possível que se tome consciência de outras realidades que não foram vivenciadas pelo leitor (Méndez, 2013). Similarmente, apesar de hooks (2019) não tratar diretamente da autoetnografia, ela afirma que é nesse espaço de compreensão de quem somos, de exploração de nossa subjetividade, que articulamos nosso sentido no mundo.

Validação e legitimidade

Recordo que, ao comentar com um professor nos Estados Unidos que eu estava fazendo uma pesquisa autoetnográfica, ele disse que não via sentido em analisarmos nós mesmos, já que há tantos outros objetos de pesquisa a serem considerados: “Não entendo. Você vai... analisar você mesma?”. Esse rápido episódio vivenciado por mim dentro da universidade demonstra que há resistência e que é preciso convencer pesquisadoras, dentro dos estudos da linguagem, de que a autoetnografia é tão válida quanto outros métodos de pesquisa. Esse ceticismo em relação a métodos de investigação científica envolvendo a pesquisadora enquanto indivíduo participante, tornando-a um instrumento de pesquisa não muito desejado, é também apontado por Eriksson (2010).

Como visto, tem-se uma forte ênfase na subjetividade da pesquisadora, incentivando-a a explorar e refletir sobre suas próprias experiências e perspectivas, e isso certamente a diferencia de métodos mais objetivos que buscam minimizar a sua influência na pesquisa. Em relação a essa falta de distância entre pesquisadora e objeto de pesquisa, Lapadat (2017) aponta que um dos desafios é “traduzir” experiências pessoais de forma a transformá-las em uma ação política e sociocultural.

Outras críticas à autoetnografia se referem a cientificidade e rigor de sua abordagem. Ellis (2009) compartilha que no início do seu processo de escrita, ela se preocupava se seu trabalho poderia ser considerado interessante pela área da Sociologia, se ela não estava focando somente em si ao invés de focar no social, e se o que ela estava fazendo era, de fato, pesquisa. Porém, ela percebeu que sua forma de escrita é, de fato, relevante:

Logo passei a acreditar que tudo o que escrevi deveria ser terapeuticamente útil, capaz de ajudar e mudar as pessoas, proporcionando companheirismo e cura. Eu me preocupava que minhas histórias fossem vistas como sendo apenas sobre mim. Logo compreendi que o eu e o outro estão interligados e que não é possível

conhecer um sem o outro. Fiquei preocupada se o que escrevi era representativo; Logo passei a me preocupar mais se o que escrevia evocava reconhecimento, histórias e respostas de outras pessoas. Isso nos estimulava a continuar conversando? Mais tarde, preocupei-me com o fato de o meu trabalho não abordar a injustiça social e a mudança social. Logo passei a acreditar que a mudança social envolve emotividade e pode ocorrer em uma pessoa de cada vez, pois uma coisa leva a outra. Finalmente, eu me preocupava se que o que escrevi era visto como fixo, como algo que sufoca o movimento das histórias e da interpretação; Em breve eu escreveria histórias revisadas e revisadas que evocavam outras histórias e mostravam o eu e as histórias em movimento, recusando-se a ser finalizadas¹² (Ellis, 2006, p. 374, tradução minha).

Ao relatar como a escrita autoetnográfica transformou sua vida e a ajudou a lidar com a dor de perdas, o mais interessante ao ler o artigo de Ellis (2006) é perceber que não há como apagar as emoções, o lado humano, da pesquisadora. O fato de ser uma abordagem que foca em relatos e percepções pessoais não impede que ela seja significativa e que faça a diferença no social. Ao lermos narrativas de outras pessoas, embarcamos em uma jornada de comparação e contraste com nossa própria existência.

Em seu relato sobre sua experiência no ensino superior, hooks (2008) conta como se deparou com situações em que percebeu que somente o lado intelectual do professor era valorizado, ou seja, sua produção e desempenho acadêmico. Ela defende que é importante valorizar a conexão entre corpo, mente, e espírito, mas que existe uma tendência em apagar as emoções na academia, consequentemente na produção científica. E Tagata (2022), a partir de um projeto de pesquisa autoetnográfica, realizou um trabalho sobre as emoções no ensino de língua inglesa, baseado nas teorias de letramento emocional e crítico. Diferentemente de compreender emoções como um estado psicológico, experienciado de forma privada, para ele, as emoções são construções sociais e discursivas localizadas na intersecção da mente e do corpo, ou seja, são processos

¹² Trecho original em inglês: “I soon came to believe that everything I wrote should be therapeutically useful, capable of helping and changing people, providing companionship and healing. I worried that my stories were seen as being only about me. I soon came to understand that the self and other are intertwined and that you can’t know one without the other. I worried whether what I wrote was representative; I soon came to care more about whether what I wrote evoked recognition, stories, and responses from others. Did it stimulate us to keep talking? Later, I worried that my work did not address social injustice and social change. I soon came to believe that social change involves emotionality and can occur one person at a time, as one thing leads to another. Finally, I would be concerned that what I wrote would be seen as fixed, as choking out the movement of stories and interpretation; I would soon come to write revised and revisioned stories that called forth other stories and showed the self and stories in motion, refusing to be finalized.”

sociais de criação de significado que podem gerar mudanças: “As emoções são políticas e estão inextricavelmente ligadas aos seus contextos sociais e políticos, o que sugere que não podem ser investigadas sem as relacionar com questões de poder e resistência” (Tagata, 2022, p. 23, tradução minha). A partir disso, defendo que investigar as emoções em uma autoetnografia é relevante e pode ser parte do quadro teórico de uma investigação científica.

Para Honan e Bright (2016), em pesquisas educacionais qualitativas, há uma ortodoxia convencional, reducionista, hegemônica e às vezes opressiva que determina como as pesquisas devem ser realizadas e escritas. Essa ortodoxia é resultado da repetição e reprodução de modelos e estruturas de textos acadêmicos que encontramos em livros, guias, manuais, e artigos sobre escrita acadêmica, reforçados em cursos de métodos qualitativos de pesquisa que estudantes de pós-graduação são obrigados a participar. O problema, de acordo com as autoras, é que essa repetição consolida a ortodoxia e determina o que pode e o que não pode ser escrito, direcionando a pesquisadora a produzir algo específico dentro desse modelo, e restringindo as possibilidades criativas de se pensar e escrever diferente.

Elas se apoiam nas teorias e filosofias de Deleuze e Guattari e se situam em um movimento pós-qualitativo, onde as autoras incentivam que doutorandas realizem uma investigação que possa produzir conhecimentos diferentes e de formas diferentes, ampliando e rompendo as práticas impostas pelo chamado “método científico”. Em seu artigo, elas não propõem rejeitar completamente a escrita acadêmica, mas convidar as pesquisadoras a interferir nas normatividades da prática que sancionam o que é reconhecível como escrita acadêmica.

Deterritorializar pesquisas e experimentar nossas formas de re-apresentação de pesquisas acadêmicas significa não escrever de acordo com o que é esperado, mas escrever para criar (Honan; Bright, 2016). Além disso, elas nos convidam a reconsiderar o que ‘escrita’ significa, e ressignificar termos como ‘conhecimento’, ‘verdade’, ‘realidade’, ‘razão’, ‘ciência’, ‘progresso’, ‘sujeito’ e ‘método’. No texto “*Blue-Collar Qualitative Research: A Rant*”, Saldaña (2014) utiliza uma linguagem informal, ofensiva e não acadêmica para criticar a maneira que as pesquisas qualitativas são realizadas atualmente, e contesta os conceitos de método, teoria e posicionalidade. A escolha da linguagem e a maneira irônica com que escolheu compor sua crítica (criticando a academia, mas ao mesmo tempo vinculando seu texto a um periódico) são um exemplo

de como é possível explorar a linguagem de forma criativa e ainda assim atender aos requisitos da academia.

De fato, é desafiador o exercício de expansão dos limites do texto em uma tese, ao mesmo tempo em que se precisa escrever uma pesquisa seguindo diretrizes e convenções de um determinado modelo para que o texto seja considerado, lido, e aceito na academia. Parece um movimento oposto, como se estivéssemos nadando contra uma maré. Por mais que a presente tese siga, em vários momentos, o modelo normativo de um texto acadêmico (possui uma seção introdutória, seguida de metodologia e referencial teórico, análise, e conclusão, que segue normas de formatação ABNT), acredito que a autoetnografia nos convida a adentrar um campo mais crítico-reflexivo sobre a realidade ao nosso redor e sobre nós mesmos. O mergulho em nossa subjetividade, o questionamento de verdades, a diminuição da distância entre pesquisador e objeto, e a possibilidade de escrita em primeira pessoa são alguns aspectos que fazem com que uma pesquisa autoetnográfica desafie o que se entende como ciência no senso comum, principalmente ao não apresentar números e prometer generalizações de seus resultados.

A coleta de dados: o diário e artefatos culturais

Após ler várias pesquisas autoetnográficas e me aprofundar em suas fundamentações teóricas, aprendi que a coleta de dados pode ser realizada de diferentes maneiras. Similarmente, percebi que não existe uma única maneira de analisar os dados, pois isso depende de cada contexto e objetivo de pesquisa. A “flexibilidade” ou o “ser flexível” é visto como uma característica positiva e desejada em diferentes contextos, mas após anos seguindo modelos de escrita acadêmica em que ela não é permitida – além do desejo de controle que nos é inato –, coletar dados e analisá-los dentro dessa perspectiva foi muito desafiador para mim.

Primeiramente, optei por manter um diário de campo para registrar minhas experiências, reflexões e sentimentos durante a elaboração das atividades do material didático. Tenho mais facilidade com a expressão escrita do que falada, então senti facilidade nesse processo. Depois de iniciar e adentrar a escrita da pesquisa, em vários momentos senti necessidade de escrever no diário pensamentos, perguntas, ou *insights* que não apareciam somente durante o processo de elaboração. Assim, comecei a carregar o diário comigo ou fazer anotações no celular e depois transferi-las para o diário.

Esse processo de escrita em um diário não consiste somente em anotar as situações observadas, mas representa a sistematização das situações observadas, de maneira que a pesquisadora possa se apropriar de sua própria experiência em campo para construir sentido das vivências observadas (Pardo, 2019). Ele também é um espaço para que a pesquisadora possa avaliar sua conduta, seus erros e acertos, a fim de planejar e fazer redirecionamentos em suas ações futuras, numa vigilância epistemológica contínua (Rocha; Eckert, 2008).

Para essa pesquisa, a fim de “organizar” a autoetnografia, ou seja, sistematizar minhas observações para que eu pudesse aprofundá-las durante a escrita da tese, busquei registrar a maioria das escolhas e seleções durante a elaboração do material didático, e responder perguntas como: Por que tomei essa decisão e não outra? O que eu senti ao fazer a atividade? O que está “em jogo”? Qual está sendo minha tomada de posição? O que isso diz sobre mim? Qual(is) narrativas estou tentando manter ou reforçar? Após a elaboração do material, também realizei reflexões sobre as atividades como um todo, pensando no dispositivo de sustentabilidade defendido nessa tese.

Outros tipos de textos podem ser interpretados, inclusive memórias e outros eventos retirados de seu contexto para serem reinterpretados futuramente (Clifford, 1998). Nessa pesquisa, além de registrar anotações e reflexões no diário após reuniões com a equipe de elaboração do material didático e ao elaborar as unidades do material, inclui também poemas, ilustrações, músicas e fotos, pois me alinho com expressões artísticas (escrita criativa, música e fotografia, principalmente). Esses elementos foram considerados artefatos culturais, pois são manifestações que carregam significados, influenciam a formação de subjetividades individuais e coletivas, desempenham um papel na construção e na expressão das identidades culturais, na transmissão de valores, na negociação de significados e na moldagem das experiências emocionais (Rolnik, 1989).

Como dito anteriormente, um dos desafios da autoetnografia é interpretar experiências de forma significativa, e depois transformá-las em ação política. Por isso, para Clifford (1998), a observação participante que a autoetnógrafa adota precisa ser entendida de forma hermenêutica, como uma dialética entre experiência e interpretação. Segundo ele, a experiência deve assumir um *status* de autoridade e credibilidade por meio da garantia de que se estava presente e situado em no contexto em observação. Isso sugere a necessidade de uma descrição densa de situações observadas, um termo cunhado por Geertz (2008) que enfatiza a importância de uma interpretação detalhada e profunda dos eventos e práticas culturais.

Para Geertz (2008), a cultura é essencialmente um sistema de significados, e compreendê-la requer a interpretação desses significados. Ele usa o termo “descrição densa” para descrever a prática de coletar dados etnográficos detalhados e, em seguida, interpretar esses dados em termos de seus significados culturais mais amplos. Ele defende que devemos entender a visão de mundo dos membros de uma cultura, suas crenças, valores e símbolos, para ser possível interpretar os padrões de comportamento observados. A descrição densa, portanto, envolve a imersão no contexto cultural, a análise cuidadosa dos símbolos e das práticas locais, e a interpretação dos significados culturais incorporados nas ações e eventos observados. Já Chang (2016) afirma que cultura é um conceito ligado ao coletivo por ser resultado de interações humanas, e por isso o ‘eu’ está sempre inevitavelmente conectado com os outros; enquanto a *cultura individual* se refere às versões que são formadas, compartilhadas e alteradas de culturas de um grupo. Assim, a escrita de narrativas em um diário de campo, por exemplo, permite examinarmos a cultura de um grupo, já que a cultura individual reflete o coletivo e não se trata de um acontecimento isolado. Para ela, compreender a relação entre o eu e o coletivo é uma das tarefas do autoetnógrafo.

Nessa pesquisa, decidi não inserir todas as imagens dos diários por considerar que são anotações pessoais, e muitas vezes se apresentam de forma ilógica e que causaria confusão e estranhamento no leitor. Entretanto, trago as reflexões expandidas que se desenvolveram a partir dessas anotações nas seções seguintes. Em relação à análise das anotações dos diários e dos artefatos culturais, optei por utilizar uma abordagem discursiva para analisá-las, que é descrita a seguir.

Analisando discursos

Primeiramente, preciso dizer que a forma que compreendo ‘discurso’ se dá pela junção de duas vertentes: a da Análise do Discurso de linha francesa, atravessada pela psicanálise (para a concepção de sujeito), o materialismo histórico (para a concepção de ideologia) e a linguística estruturalista (para o tratamento linguístico dos textos) (Pêcheux, 1983); e da Análise Dialógica do Discurso (ADD), baseada na concepção de língua(gem) e na teoria dialógica do Círculo de Bakhtin. No caso de Bakhtin, é importante ressaltar que ele não produziu obras em que se encontra um conceito e uma teoria explicitamente discursiva, mas esses conceitos são tratados aqui a partir da interpretação

de seu conjunto de obras e de trabalhos de outros estudiosos que se debruçaram sobre os seus livros.

No caso da ADF, de acordo com Pêcheux, o **discurso** não é apenas um conjunto de enunciados ou falas, mas uma prática social que está intrinsecamente ligada às condições históricas, sociais e ideológicas de produção. O discurso não é um reflexo da realidade, mas uma construção dela. As palavras e frases usadas num discurso são selecionadas e moldadas pelas condições sociais e históricas em que o discurso é produzido.

Para Pêcheux, o sujeito “é determinado pela formação discursiva na qual ele inscreve seu discurso” (Pêcheux, 1991, p. 92). Essa **formação discursiva** é “aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada, numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito” (Pêcheux, 2009, p. 147). Ou seja, ela é um conjunto de regulações que determinam o que pode e o que não pode ser dito em determinado contexto. Essas regras são moldadas pelas ideologias predominantes e pelas relações de poder dentro de uma sociedade. Essas formações discursivas, portanto, não possuem uma metodologia descritivo-qualitativa por não considerar o fator histórico (Fernandes, 2012). Para Pêcheux (2009, p. 147-148):

Uma palavra, uma expressão ou uma proposição não tem um sentido que lhe seria “próprio” vinculado a sua literalidade. Ao contrário, seu sentido se constitui em cada formação discursiva, nas relações que tais palavras, expressões ou proposições mantêm com outras palavras, expressões ou proposições da mesma formação discursiva.

Ela também não é um espaço fechado, pois é “invadida” por elementos que vêm de outras formações discursivas (Pêcheux, 1997).

Outros quatro termos importantes para serem explicitados antes de se analisar um discurso é o de condições de produção, sentido, interdiscurso e intradiscurso. As **condições de produção** referem-se às situações em que esses dizeres são produzidos e apontam elementos externos que influenciam a compreensão de como a produção de sentidos se dá em dado recorte, identificando quais são os acontecimentos históricos que se entrecruzam para tornar possível um determinado enunciado (Orlandi, 2001). Quanto aos **sentidos** dos dizeres, eles são produzidos a partir de formações discursivas e variam conforme o lugar sócioideológico do sujeito, já que a ideologia e a forma como o sujeito compreende sua realidade política pode influenciar a sua produção de discursos. No **interdiscurso** se refere ao fato de que todo discurso é permeado por outros discursos. Ou seja, quando falamos ou escrevemos, estamos inevitavelmente utilizando e respondendo

a discursos anteriores e contemporâneos, que influenciam o quê e como dizemos. E é por isso que Serrani-Infante (1998) enfatiza que o locutor não é a origem de seu discurso. Já o **intradiscurso** se refere ao “funcionamento do discurso com relação a si mesmo (o que eu digo agora, com relação ao que eu disse antes e ao que eu direi depois; portanto, o conjunto dos fenômenos de “co-referência” que garantem aquilo que se pode chamar o “fio do discurso”, enquanto discurso de um sujeito” (Pêcheux, 2009, p. 153). Ele é um efeito do interdiscurso sobre si mesmo, tendo em vista que ele apresenta uma relação de possibilidades de substituição entre elementos, como palavras, expressões e proposições (Guilherme, 2008).

Já na ADD, o discurso é uma unidade de análise que carrega uma materialidade, que nesse caso é o texto, falado ou escrito (Sobral; Giacomelli, 2016). Além disso, de acordo com Bakhtin (2016, p. 11), “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana”. Nesse caso, o **enunciado** só tem sentido em relação a outro enunciado, e é por isso que “cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (Bakhtin, 2016, p. 26). Na perspectiva bakhtiniana, a **oração** é a unidade da língua, enquanto o enunciado é a unidade da comunicação discursiva. O enunciado pode ser construído a partir de uma oração ou palavra, mas o mesmo não vale para a oração: a unidade da língua não se transforma em unidade de comunicação discursiva por não ser da ordem da dialogia – para ela se tornar enunciado, seria preciso atribuir valor, ter historicidade, ter entonação expressiva, e provocar sentido. Os enunciados comportam princípios de regularidade, e podemos diferenciá-los das orações porque eles evocam efeitos de sentidos. E é por isso que eles não devem ser analisados sozinhos, sem considerarmos as condições de produções. Seus sentidos podem ser examinados, mas suas possibilidades de interpretação não se esgotam, e por isso cada gesto de análise é único. Outra diferença entre a oração e o enunciado é em relação ao falante. A oração não tem autor, enquanto o enunciado pode ser considerado a “expressão da posição do falante individual em uma situação concreta de comunicação discursiva” (Bakhtin, 2016, p. 46).

Como para Bakhtin a substância da língua está na interação verbal, a qual ocorre por meio de enunciados e enunciação “o ser humano é inconcebível fora das relações que

o ligam com o outro” (Brandão, 2004, p. 62). E daí o conceito de **dialogismo**¹³, em que todo enunciado é uma resposta a enunciados anteriores e, ao mesmo tempo, provoca novos enunciados. Isso implica dizer que a linguagem é interativa e nunca é neutra. Bezerra (2017, p. 194), ao discorrer sobre esse conceito, diz: “Eu me projeto no outro que também se projeta em mim, nossa comunicação dialógica requer que meu reflexo se projete nele e o dele em mim, que afirmemos um para o outro a existência de duas multiplicidades de “eu”, de duas multiplicidades de infinitos que convivem e dialogam em pé de igualdade”. No dialogismo, temos também a noção de **polifonia**, em que múltiplas vozes independentes (e, muitas vezes, conflitantes) coexistem e interagem, sem que nenhuma seja subordinada a uma única ou central (Bezerra, 2017).

As teorias de Pechêux e Bakhtin apresentam convergências, mas ambas contribuíram para a construção de correntes teóricas singulares e que não podem ser dispostas em uma única vertente. Enquanto na perspectiva bakhtiniana “o discurso se dá na alteridade entre vozes plenivalentes, ou seja, entre vozes que dialogam sem que uma sobreponha a outra”, em uma perspectiva pecheutiana “o discurso só pode ser compreendido em sua historicidade, nas relações interdiscursivas, na relação que a língua estabelece com os sentidos”, sendo afetado pela ideologia e pelo inconsciente, longe de ser uma mera junção de frases (Guilherme, 2013).

Dentro dessas vertentes, analisar o discurso significa tentar compreender a dimensão das possibilidades da linguagem, ou seja, “é compreender o jogo interacional e ideológico no qual as manifestações linguísticas ocorrem, bem como as regulações de poder e saber às quais estão submetidas” (Sargentini, 2006, p. 186). Essa análise busca revelar como os textos e enunciados são construídos e como eles constroem a realidade social, configurando a subjetividade dos indivíduos e as relações sociais. Assim, o papel do analista do discurso é investigar os modos como o discurso trabalha, e além de identificar sentidos, é compreender como eles são construídos.

Apoiar-se nessas teorias discursivas implica adotar uma visão de linguagem que não é estruturalista. Retomando o que foi dito na seção introdutória, me baseio em uma visão de linguagem bakhtiniana, pós-estruturalista, em que a língua não é um sistema de códigos a serem decifrados e nem uma ferramenta que intermedia o mundo e o sujeito – pelo contrário, ela constitui a realidade, que é construída pelo sujeito. Ou seja, isso resulta

¹³ Importante ressaltar que esses conceitos são tratados por Bakhtin ao discorrer sobre as obras de Dostoiévski, entretanto, são pertinentes para a Análise do Discurso porque nos ajudam a compreender a linguagem em sua multiplicidade (Brait, 2006).

em diversas realidades construídas por diferentes visões de mundo que podem variar de sujeito para sujeito. Nessa perspectiva, a língua se torna um espaço onde cada um constrói e atribui sentidos, o que depende de quem está interagindo, onde e quando (Jordão, 2013). Desse modo, ao invés de mediar nossas relações com o mundo, a língua *constitui* nosso mundo, e não é usada apenas para fins de nomeação. Assim,

Ela constrói discursos, produz efeitos de sentido indissociáveis dos contextos em que se constituem (Bakhtin, 1988). Conceber língua como discurso é perceber a língua como ideológica, perpassada por relações de poder que ela mesma constrói; é perceber as marcas de determinações culturais nos textos que produzimos; é perceber os gêneros discursivos como mecanismos de estabelecimento de sentidos possíveis (Jordão, 2006, p. 07).

Por fim, a escolha por essa perspectiva discursiva para a análise da autoetnografia se dá ao fato de que compreender a língua como discurso se alinha aos pressupostos da autoetnografia (Paiva, 2020), descritos previamente. Como na pesquisa autoetnográfica não se busca descobrir uma realidade objetiva em que o conhecimento está pronto e externo, o objetivo é a construção de um conhecimento subjetivo, que ocorre por intermédio da língua enquanto discurso.

O PROCESSO DE PRODUÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO

O material didático se encontra muito presente no ensino de línguas estrangeiras, já que dificilmente as aulas ocorrem sem o acompanhamento de um recurso didático, seja impresso ou virtual. Muitas vezes o livro é o único recurso utilizado pela professora para planejar as suas aulas, principalmente aquelas que têm inúmeras turmas (Coracini, 1999; Silva e Costa, 2017). Mesmo com o desenvolvimento da inteligência artificial e sites de busca, assim como a presença de professoras nas redes sociais, o livro é ainda uma das principais fontes de consulta das alunas (Coracini, 1999) e é utilizado pela grande maioria da comunidade escolar, que geralmente o tem como fonte de verdade. Assim, ele se torna um instrumento oficial e legitimado, ideológico e cultural. Ao investigar o discurso sobre o livro didático e seus efeitos de sentido, Braga (2014) encontrou que o poder de discurso da verdade do livro didático de inglês não é construído sozinho – já que, segundo Foucault ([1979] 2004), a produção da verdade é a incumbência do poder –, mas construído pelos dizeres acerca do livro.

O livro desempenha esse papel por estar historicamente condicionado às necessidades conjunturais e por relações de poder, tornando-se um importante recurso de instrução escolar de estudantes, e operando como um veículo ideológico a serviço das conjunturas políticas (Mistura e Caimi, 2015). Para Martins (2007), ele é um artefato cultural, e isso significa que as suas condições sociais de produção, circulação e recepção estão de acordo com as práticas sociais estabelecidas na sociedade. Dessa forma, o material nunca será neutro, já que refletirá escolhas (de conteúdo, de imagens, de variações da língua) de um grupo específico.

Durante minha experiência de ensino de PLE tanto no Brasil quanto nos Estados Unidos, me deparei com a dificuldade em encontrar materiais que estivessem atualizados e que fossem interessantes e atendessem aos interesses das alunas e do curso. Além disso, como ele é um instrumento que perpetua representações e constrói imaginários sobre uma determinada cultura, povo e gênero ao vincular informações em forma de imagens, textos, diálogos e sons, me incomodava encontrar materiais carregados de estereótipos e que, a meu ver, não representavam muito bem a diversidade cultural brasileira. Não somente os estereótipos eram problemáticos, mas o reforço e o ensino de valores capitalistas que tornam a nossa existência insustentável na modernidade.

Logo, minha motivação para elaborar atividades para um material de PLE foi a possibilidade de criar um material em uma perspectiva sustentável, e que apresentasse uma noção de língua que considere o usuário e o repertório linguístico (Souza; Hashiguti, 2023) – como será discutido mais a seguir. Nesta seção, discuto o contexto de produção de materiais de PLE, e explico a proposta e as teorias que apoiam o material desenvolvido nessa pesquisa, discutindo também os princípios de um REA e citando pesquisadoras que analisaram e produziram REAs para o ensino de PLE.

Contexto de produção de materiais de PLE

Atualmente, há vários materiais de PLE no mercado, como *Ponto de Encontro*, publicado em 2012, *Bem-Vindo!*, de 2009, *Avenida Brasil*, entre outros¹⁴. Obviamente, se compararmos a produção de materiais de PLE com outras línguas, podemos afirmar que não temos muitos materiais, mas é preciso considerar que o português não é uma língua tão procurada quanto o inglês e por isso a demanda é menor. Logo, a melhor maneira de verificar se tem sido um campo pouco explorado ou não, é comparar a publicação desses materiais ao longo dos anos.

Em 2013, Ramos e Marchesan (2013) analisaram a produção de livros didáticos de PLE e concluíram que era um campo não muito explorado, com poucos livros didáticos disponíveis no mercado. Anos depois, em 2021, Borges (2021) fez um levantamento dos livros didáticos de PLE publicados a partir de 2015, e analisou as propostas teóricas de aprendizagem e ensino de língua estrangeira que os livros indicam basear-se em seu prefácio e nas atividades, e a teoria de aquisição de LE que está presente nos livros didáticos. Ela encontrou 7 livros, e concluiu que três livros demonstram seguir a teoria behaviorista de aprendizagem de língua, dois a teoria gerativista e dois a teoria sociointeracionista. Para a autora, o fato de a maioria seguir a teoria behaviorista não beneficia a aluna em situações de interação e comunicação reais.

Outra maneira de avaliar o interesse na área é verificando as publicações acadêmicas. Lisboa *et al.* (2021), por exemplo, analisaram dissertações e teses defendidas na área de PLAc no Brasil. Eles verificaram que a partir de 2016, houve uma ampliação

¹⁴ Esta página oferece uma listagem de livros didáticos publicados de PLE: <https://www.unicamp.br/~matilde/materiaisdid.html>. Ela é resultado de levantamentos realizados por alunos da Profa. Dra. Matilde V. R. Scaramucci, na Unicamp, entre 2006 e 2007.

no número de pesquisas em PLAc (total de 3 dissertações em 2017 e outras 3 dissertações em 2018). Por outro lado, houve, em 2020, apenas uma pesquisa identificada, mas eles acreditam que isso se deve a crise ocasionada pela pandemia da Covid-19 ou pela falta de atualização da base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Apesar de a pesquisa de Lisboa *et al.* (2021) ser voltada a PLAc, ela ainda faz parte do campo de português como língua não materna, assim como o PLE. Mesmo com o aumento de interesse, ainda há falta de investimentos em pesquisa e a necessidade de uma política linguística oficial para o ensino de PLE, como apontam Almeida Filho (2007) e Moura (2010) – o que contribuiria para a produção de materiais didáticos de qualidade, pois eles teriam parâmetros e critérios mais bem definidos.

Baldin e Rammé (2023, p. 10) analisaram qualitativamente unidades didáticas do Portal do Professor de Português Língua Estrangeira/Língua Não Materna (PPPLE)¹⁵ produzidas como REA, considerando os pressupostos dos estudos sobre interculturalidade e plurilinguismo. Quanto a interculturalidade, tentaram responder as seguintes perguntas: “a) os textos mobilizados são mostras capazes de promover o trabalho intercultural?; b) as atividades propostas questionam questões culturais? c) essas atividades abrem diálogo para reflexão sobre (im)posições culturais dominantes e crítica a elas?”. Quanto ao plurilinguismo, as perguntas foram as seguintes: “a) as atividades da UD usam textos de diferentes línguas ou diferentes variedades do português?; b) os exercícios propõem uma reflexão ou prática comparativa/contrastiva entre esses diferentes textos?; c) as atividades mobilizam os conhecimentos linguísticos e culturais prévios dos(as) aprendizes para a compreensão e expressão na nova língua?”

Durante a análise, elas observaram que nas unidades sobre alimentação, as atividades não traziam textos de diferentes línguas ou variedades do português, nem propunham um trabalho contrastivo/comparativo. De acordo com as autoras, as atividades propostas não questionaram questões culturais, nem abriram um diálogo para uma reflexão crítica sobre (im)posições culturais dominantes. Nas unidades sobre vestuário, elas não encontraram variedades linguísticas, e apontaram que seria preciso discutir outras culturas, outras maneiras de se vestir, e mostrar ocasiões em que se usam determinadas roupas. Também não encontraram, nas unidades analisadas, exercícios que mobilizassem questões de plurilinguismo ou que explorassem a rica diversidade lexical do português.

¹⁵ Essa plataforma está disponível em <https://ppple.org/>

As autoras apontam que um dos desafios na área de PLE é produzir e compartilhar materiais didáticos que sejam sensíveis a contextos e públicos específicos e, ao mesmo tempo, à faceta plural e transcontinental da língua portuguesa. As unidades, sendo REAs, são materiais que podem ser utilizados em diferentes países por terem seu caráter de compartilhamento. Para elas, é importante que os materiais toquem em questões de interculturalidade e plurilinguismo porque

conhecer variedades da língua permite abertura para o que se considera diferente e pode promover crítica a padrões já estabelecidos e muitas vezes à visão estereotipada e exótica do outro. Quando também nos entendemos como outros, há a esperança de nos constituirmos mais plurais, menos etnocentros, mais reflexivos e conscientes de que a hierarquização das variedades é produto de muitas questões que atravessam essas variedades e podem/precisam ser desestabilizadas (Baldin e Rammé, 2023, p. 14).

Em outro artigo, Baldin, Albuquerque e Cordeiro (2021) descrevem um interessante trabalho que realizaram voltado à produção de REAs. Ele ocorreu em uma disciplina do curso de Letras, de Ensino de Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL) na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), campus Curitiba (CT), como parte de atividades promovidas pelo Programa de Extensão Português para Falantes Outras Línguas (PFOL/UTFPR-CT). Nesse projeto de extensão, são oferecidas aulas de português para a comunidade interna e externa, e os REAs são produzidos de acordo com as demandas experienciadas pelas alunas.

Nessa disciplina, a partir de discussões, as professoras em formação refletem sobre suas identidades enquanto sujeitos da modernidade/pós-modernidade, e sobre o que significa ‘ser brasileiro’ e ‘ser falante de português’. Assim, eles utilizam essas observações na elaboração dos materiais via abordagem intercultural, segundo as etapas propostas por Leffa (2003), a saber: 1) levantamento das necessidades das alunas; 2) desenvolvimento, que envolve a elaboração dos objetivos de aprendizagem; 3) implementação; 4) avaliação.

Elas apontam que é importante vincular a prática de produção de materiais didáticos à formação de professores e, apesar de a área de PLE estar em expansão, ainda são poucas as universidades brasileiras que realizam práticas de formação de professores nesse campo. E, como mostrado por Almeida Filho (2007) e Moura (2010), elas falam da importância de se investir em políticas que tenham como foco a produção de materiais didáticos em diferentes contextos.

Por fim, Baldin, Albuquerque e Cordeiro (2021) compreendem a elaboração de REAs como um exercício político da prática do professor de línguas. Nesse sentido, o processo de elaboração de materiais didáticos permite a materialização de reflexões, demandas e possibilidades de ação. Assim, eles podem passar a olhar para sua prática de modo mais ativo, resgatando teorias e reflexões que permitem transformar seu espaço de atuação. A sala de aula, então, se constitui como espaço simbólico e concreto para produção de conhecimento e de práticas mais autônomas. Ademais, elas apontam que é fundamental compreender a impossibilidade de elaborar materiais que atendam a todos os contextos e demandas das alunas estrangeiras e, por isso, os REAs são ótimas alternativas, pois constituem-se enquanto materiais de base, abertos e que podem ser modificados.

Como vemos, nesse projeto, as autoras permitem que as professoras em formação façam reflexões sobre quem são, pois entendem que as identidades ocupam um papel importante na elaboração do material. Isso vai ao encontro ao que defendo nessa tese, que a elaboração de materiais é um processo que consiste em analisar e moldar uma narrativa sobre quem somos, e decidir o que queremos manter ou retirar dessa narrativa que marca nossa(s) identidade(s), sendo uma narrativa formada por discursos que nos antecedem, construídos por outras pessoas, e que podem ou não serem reforçados por nós. A seguir, descrevo o que é um REA e explico a proposta metodológica do material elaborado nesse trabalho.

A proposta do material

Nesse trabalho, nos propomos a elaborar um Recurso Educacional Aberto (REA)¹⁶. Eles são definidos como “recursos de ensino, aprendizagem e pesquisa que residem no domínio público ou foram liberados sob uma licença de propriedade

¹⁶ O termo *Open Educational Resources* (OER) foi criado no *Forum on the Impact of Open CourseWare for Higher Education in Developing Countries*, evento promovido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) que ocorreu no *Massachusetts Institute of Technology* (MIT), em 2002 (Santos, 2013). No Brasil, após a publicação da Portaria CAPES nº 183, de 21/10/2016, o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) passou a adotar o licenciamento aberto em todos os recursos didáticos elaborados para seus estudantes, de acordo com o disposto na Resolução CNE/CES nº 01/2016 em seu art 2º, §4º.

intelectual que permite seu uso livre ou reaproveitamento por outros” (tradução minha¹⁷) (Atkins, Brown e Hammond, 2007, p. 04). Sua principal característica é o fato de eles serem distribuídos sob licenças que permitem o uso, adaptação e redistribuição livre por qualquer pessoa. Essas licenças surgiram para proteger os direitos da autora em ambientes em que o conteúdo pode ser facilmente copiado e compartilhado sem permissão, garantindo que a cópia e compartilhamento ocorram dentro de um marco legal. Ao mesmo tempo que permitem maior flexibilidade no uso, reutilização e adaptação de materiais com o objeto de aprendizagem, as autoras podem ter seu trabalho reconhecido.

Em teoria, os REAs têm como objetivo promover a acessibilidade ao conhecimento e reduzir barreiras financeiras para a educação, já que os livros didáticos muitas vezes representam altos custos para as estudantes, e fomentar a colaboração entre instituições e indivíduos. Eles também são materiais que podem ser facilmente atualizados, personalizados e adaptados de acordo com as necessidades específicas das alunas. Ademais, sua produção reduz a produção em massa de materiais impressos, sendo uma proposta mais sustentável. A escolha por um REA nessa pesquisa se deu por ser um material gratuito de livre acesso e que permite que professoras, alunas e qualquer interessado acessem, utilizem e modifiquem esses recursos de acordo com suas necessidades específicas.

Embora os REA ofereçam as vantagens acima, há desafios e desvantagens associados ao seu uso e produção. Como eles podem ser criados por diferentes autoras e organizações, alguns podem não ser tão rigorosos ou atualizados. Essa ausência de padrões pode dificultar a integração entre diferentes REA, levando a uma experiência de ensino-aprendizagem mais fragmentada com menos sequências didáticas coesas. Além disso, sua criação e manutenção exigem tempo e recursos financeiros, e a compreensão e a aplicação correta das licenças podem ser complexas para aqueles que estão produzindo o material. Por fim, para acessar e utilizar esses materiais, as alunas precisam de acesso a computadores e internet, o que pode criar disparidades de acesso em áreas onde a infraestrutura tecnológica é limitada.

O material proposto neste trabalho foi produzido para o ensino de português como língua estrangeira, com fins acadêmicos, sendo o público-alvo alunas internacionais de PLE. Ele pode ser encontrado no Anexo A, e após a defesa da tese, será transformado em

¹⁷ Trecho original em inglês: “OER are teaching, learning, and research resources that reside in the public domain or have been released under an intellectual property license that permits their free use or re-purposing by others”.

REA e disponibilizado na plataforma da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) por ser uma plataforma reconhecida institucionalmente. Nesse material, desafiamos o conceito de língua, nos apoiamos no pensamento decolonial, e oferecemos uma proposta de sustentabilidade, que serão discutidos mais à frente.

A língua escolhida para redigir as atividades foi o português brasileiro por ser a língua-alvo a ser aprendida no contexto em que o material foi pensado para ser utilizado. Como as turmas de PLE são formadas por alunas de diferentes lugares, seria difícil fornecer a tradução dos textos para mais de uma língua. Além disso, ele foi pensado para não ser enumerado, linear. Ou seja, a professora pode optar por começar com a unidade que desejar, de acordo com as necessidades de sua turma. Por ser um REA, é esperado que o material seja adaptado futuramente.

Diante das várias nomenclaturas utilizadas na área, ao me referir ao material desenvolvido aqui, optei por utilizar ‘PLE’ (Português como Língua Estrangeira) por me aludir a uma língua que não é a primeira, a materna, de um determinado grupo. Entendo que essa tem sido uma discussão relevante e pertinente na área – assim como as discussões sobre língua estrangeira (LE) e segunda língua (L2) –, pois a escolha do termo determina uma abordagem e uma posição ideológica diante o seu objeto de ensino. No caso da concepção de Português como Língua Adicional (PLA), por exemplo, ela geralmente se embasa em processos de multiletramentos e interculturalidade, que consideram a linguagem como discurso e considera o desenvolvimento de habilidades multiculturais (Maia e Oliveira, 2019). Já quem utiliza o Português como Língua de Herança (PLH) considera questões migratórias e tem o foco no português brasileiro; enquanto o Português Língua de Acolhimento (PLAc) está associado a fenômenos de mobilidade humana que vêm ocorrendo no Brasil e em outros países, principalmente motivados pela busca por proteção, liberdade e segurança, se relacionando com os conceitos de inserção social, aquisição de língua e comunicação (Ferreira, 2021).

Essa diversidade de nomenclaturas se deve, primeiramente, aos eventos históricos e políticos que impulsionaram o desenvolvimento da área e as diferentes necessidades de se aprender português no Brasil ou no exterior. Ao traçar resgatar a história do ensino de PLE no Brasil e relacionando-a ao campo do ensino de línguas estrangeiras modernas, Rocha (2019) cita a Criação do Mercosul, em 1989; as parcerias econômicas do Brasil com outros países (como a China) e seu reconhecimento como um dos países emergentes economicamente (BRICs); os deslocamentos de sujeitos pelo mundo em um processo de desterritorialização; entre outros.

Ramos (2021, p. 263) defende o uso do termo Língua Adicional porque acredita que ele substitui uma terminologia tradicional, que “já não atende satisfatoriamente às exigências de um mundo pós-moderno, em que a “ordem do discurso” é movediça, as posições subjetivas são flexíveis, os limites geográficos, elásticos, dinâmicos, as relações socioculturais, negociadas. Assim sendo, o estrangeiro não é mais o outro, o estranho, mas um par, um coparticipe de novas práticas”. De acordo com a autora, ele vai além de uma adição de línguas, não anula a perspectiva multilíngue, não implica ordem na cronologia de línguas adquiridas ou aprendidas; e pressupõe e preserva o(s) traço(s) identitário(s) do sujeito aprendiz.

Entretanto, para Ferreira (2021), é comum que vários termos se confundam e acabem na prática apresentando a mesma abordagem pedagógica. Logo, as várias denominações podem ofuscar o entendimento dos profissionais inseridos no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa para estrangeiros e confundirem o processo de pesquisa a respeito do tema. Apesar de concordar com a argumentação sustentada por Ramos (2021) e reconhecer a importância de reteorizarmos a área de Linguística Aplicada, também concordo que o ensino de português para estrangeiros tem pouca produção científica e didática e apresenta uma inconsistência de políticas linguísticas e educacionais (Ferreira, 2021) e, nesse contexto, acredito que a variação de termos desfavorece o fortalecimento de atuais políticas linguísticas. Dessa forma, optei por utilizar o termo PLE sabendo que ele é o termo “guarda-chuva”, ou seja, o mais popular atualmente.

O conceito de língua

Primeiramente, não há como pensar o ensino de línguas sem considerar o contexto em que o conceito de ‘língua’ foi criado. A criação de línguas pode ser tomada como um produto do empreendimento colonial, cujo propósito era o controle de pessoas e terras. As línguas não são vistas como realidades autônomas e abstratas, esperando para serem descobertas e descritas, mas como criações. Severo (2016) discute o processo de discursivização das línguas na América, que foi centrado no Iluminismo e no Cristianismo, e aponta como as línguas foram inventadas dentro de um contexto que segue a lógica da colonialidade. Como exemplos dessa discursivização, pode-se citar a produção de gramáticas, dicionários, listas de palavras, catecismos e a tradução de

gêneros discursivos europeus religiosos e administrativos para um contexto não europeu. Essa discursivização colonial de povos e línguas se deu por uma interpretação eurocêntrica que causa efeitos até hoje.

A prática colonial de nomear e descrever pessoas e línguas é política e inaugurou a produção de discursos sobre o “Novo Mundo”, com base no quadro conceitual europeu. O ato de descrever e nomear foi o que possibilita a invenção de linguagens. No contexto africano, a alfabetização e a educação linguística eram usadas tanto como instrumentos de controle quanto como forma de emancipação social, já que a força motriz que levou à exploração e invenção de povos e línguas foi um impulso cristão para converter e evangelizar as pessoas (Severo, 2016).

Similarmente, Makoni e Pennycook (2006, p. 02) defendem uma visão de que as línguas são construções, e adotam uma visão não materialista da linguagem: “as línguas não existem como entidades reais no mundo e nem emergem ou representam ambientes reais; eles são, ao contrário, invenções de movimentos sociais, culturais e políticos” (tradução minha). Entretanto, a invenção das línguas influencia as políticas linguísticas, a elaboração e administração de testes de proficiência e, conseqüentemente, os materiais didáticos.

Canagarajah e Wurr (2011) suportam essas ideias ao questionarem os modelos tradicionais de aquisição e aprendizagem de língua. Para eles, esses modelos refletem homogeneidade e monolinguismo, e não consideram realidades e comunidades multilíngues, tão comuns ao redor do mundo. Em comunidades multilíngues, o objetivo de aprendizagem de língua é diferente: eles não buscam dominar todos os aspectos de uma língua, mas aqueles que são suficientes para as funções que eles querem performar na língua em uma situação específica. No contexto dessa pesquisa, é possível dizer que os materiais didáticos de línguas geralmente refletem um modelo monolíngue de ensino de línguas, já que eles reforçam estruturas gramaticais fixas e não desenvolvem estratégias de comunicação em ambientes multilíngues, como as apontadas por Canagarajah e Wurr (2011).

Dito isso, devido aos constructos teóricos da Linguística, percebemos que a LA ainda está muito ligada com a normatividade, entendida como o resultado de ações que impõem um conjunto de regras que silenciam outras formas de existência. Para Souza e Hashiguti (2023), essa ligação, se não questionada, pode limitar a sala de aula de línguas e torná-la um espaço de ensino e não de educação linguística. Por isso, ao falar em decolonialidade no ensino de línguas, é preciso questionar, primeiramente, o conceito de

língua, já que ela ainda é compreendida como norma e separada em “caixinhas” (inglesa, portuguesa, materna, estrangeira, adicional, por exemplo). De acordo com os autores, a prática decolonial na LA tem sido focada em criar pedagogias para continuar ensinando essa norma nas escolas, ao invés de questioná-la.

Durante sua entrevista, Lynn Mario de Souza (Souza e Hashiguti, 2023) nos apresenta a seguinte questão: como podemos pensar a língua fora da noção de homogeneidade? Ou seja, como podemos pensar a língua em sua heterogeneidade? Ele cita Bakhtin (1981) e propõe entendê-la como um fenômeno sócio-histórico, mutável, instável e heterogêneo, nos convidando a considerar a situacionalidade do fenômeno:

As falas são compostas a partir de um determinado contexto sócio histórico, em que um determinado falante mobiliza o que sabe e localiza seu dizer no contexto da interação. Da mesma forma, seu interlocutor entenderá o que lhe foi dito, ou melhor, traduzirá aquilo que lhe foi dito a partir de seu próprio contexto e de suas influências sócio históricas. Não há, portanto, como haver uma transparência entre o que um interlocutor fala e como o outro o entende. A linguagem precisa ser entendida na sua opacidade, e não na sua suposta transparência. (Souza e Hashiguti, 2023, p. 156).

Essa compreensão nos afasta da visão tradicional de comunicação, em que há uma emissão e recepção de mensagens.

Lynn Mario de Souza, baseado na teoria decolonial de Grosfoguel (2011), Dussel (2005), e Quijano (2000), aponta que a colonização ocorreu a partir da universalização (de corpos, raças, saberes, línguas, entre outros), e essa universalização acontece quando a contextualização desaparece. Ele dá o exemplo do sotaque de um falante, que marca seu local de origem – se há a tentativa de apagar seu sotaque, existe a universalização, pois a situacionalidade e sua corporalidade (o que ancoram o saber no seu local de origem) são apagados, impondo a ele uma aparência universal. Nesse caso, o universal não tem sotaque: “advém de um processo colonial em que um grupo dominante impõe aos grupos colonizados o seu saber como universal e caracteriza os demais saberes como locais. Os saberes locais, nessa lógica, valem menos.” (Souza; Hashiguti, 2023, p. 157). Dito isso, na LA, precisamos transformar o que não é marcado em marcado, situado; e por isso ele defende a situacionalidade (Souza; Hashiguti, 2023). Isso significa que precisamos especificar de qual língua estamos falando; por exemplo, não há um inglês nem português “universais”.

A fim de ampliar a definição apresentada por Bagno e Rangel (2005) no início desse capítulo, compartilho do que Lynn Mario de Souza entende como educação linguística: o ensino de variações linguísticas e diferenças discursivas, e uma abordagem das línguas na sua pluralidade, de forma a mostrar que há diferentes modos de pensar e de fazer sentido, nos distanciando do apagamento de singularidades.

Além de questionarmos o conceito de língua, é relevante, para essa discussão, compreender que as línguas sofrem efeitos de políticas linguísticas¹⁸ – políticas onipresentes, que são apropriadas, reforçadas, e aplicadas por gramáticas prescritivas, professores de línguas, mídias sociais, e tecnologia (Johnson, 2013). Isso nos ajuda a entender como surgiu o que chamamos de ensino “tradicional” de línguas. O ensino de língua inglesa é considerado modelo nesse sentido, e isso se deve por causa da difusão da língua inglesa no mundo graças à uma combinação de diferentes acontecimentos: os investimentos após a queda do império inglês, o desenvolvimento tecnológico, e a dominância cultural de produtos midiáticos (filmes e músicas, por exemplo).

Tudo isso promoveu um interesse crescente pelo aprendizado da língua, que acabou fazendo com que ela se tornasse uma *commodity*, como afirma Rajagopalan (2013). Isso significa que ela é um bem produzido em massa que gera lucro não somente para as instituições envolvidas na propagação da língua, mas também para os países que têm a língua inglesa como oficial. Além disso, ela pode ser tomada como um capital simbólico e cultural (Santos; Mastrella-De-Andrade, 2016), já que geralmente quem tem acesso a oportunidades de ensino-aprendizagem a ela são aqueles com melhores condições socioeconômicas.

E por que falo da língua inglesa, se o presente trabalho é voltado ao PLE? Além de poder ser entendida como uma *commodity*, o inglês é a língua da dominação que apagou outras línguas e foi usada para limitar, definir, humilhar e colonizar (hooks, 2008), e é também a língua da colonialidade porque perpassa as relações causadas pela globalização do mundo pós-moderno – o que faz com que ela exerça poder sobre outras línguas (Kumaravadivelu, 2012).

Para Kumaravadivelu (2012), o ensino de inglês apresenta quatro dimensões que são sobrepostas: a escolar, que se refere ao modo com que o Ocidente tem promovido

¹⁸ Quando falamos em política linguística, existem diversas definições e maneiras de compreendê-la, como apontado por Johnson (2013). Eu a entendo como um conjunto de mecanismos, leis, regulamentações, ações, práticas, e discursos que moldam o uso de determinada(s) língua(s), capaz de produzir assimetrias de poder.

seus interesses, desconsiderando o conhecimento local sobre aprendizado de línguas; a linguística, que mostra como o uso de línguas locais foi irrelevante para a aprendizagem e ensino de inglês no mundo; a cultural, que alinha o ensino da língua inglesa com o ensino da cultura do Ocidente; e a econômica, que se alinha às outras três, e refere-se à criação de emprego, de forma que a economia de países que têm o inglês como língua oficial se beneficiem de uma indústria voltada para o ensino dessa língua. Logo, é difícil falar sobre ensino de línguas, mais especificamente sobre ensino de PLE, se não considerarmos os efeitos causados pelo ensino de inglês no mundo moderno, já que ele dita muitos dos constructos e metodologias de ensino-aprendizagem de línguas.

Kumaravadivelu (2012), ainda, afirma que a atuação das professoras sofre influência da colonialidade da língua, e por isso que fazer mudanças significativas nas políticas e programas, métodos, materiais de ensino e na formação de professores deve ser uma preocupação dos envolvidos no ensino de línguas. Por isso, considerar o ensino de línguas em uma perspectiva decolonial contribui para essa prática, já que “a teoria decolonial procura identificar hierarquias invisíveis e desigualdades naturalizadas, as quais tentam impor uma homogeneidade sobre a heterogeneidade humana” (Pardo, 2019, p. 210).

O pensamento decolonial

Educação linguística pode ser compreendida como o “conjunto de fatores socioculturais que, durante toda a existência de um indivíduo, lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre sua língua materna, de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo mais geral e sobre todos os demais sistemas semióticos” (Bagno e Rangel, 2005, p. 63). Dito isso, o que seria pensar a educação linguística em uma perspectiva decolonial?

De acordo com Souza e Hashiguti (2023), a colonialidade, resultado do colonialismo, é reforçada na cultura, no senso comum, em manuais de ensino-aprendizagem e em manuais acadêmicos. Ela se enuncia por meio de categorias inventadas na modernidade – entendida, segundo Dussel (2005), como a visão eurocêntrica que define o mundo moderno, a História Mundial e a missão civilizadora da Europa. Essas categorias são “(re)produzidas, portanto, desde o interior da filosofia

ocidental e das ciências modernas e organizam o mundo instituindo como universal e verdadeira a leitura eurocentrada sobre ele” (Souza e Hashiguti, 2023, p. 151).

A virada decolonial surge, então, para questionar e provocar deslocamentos teóricos e éticos, pois defende a necessidade de decolonizar o saber, o poder e o ser (Souza e Hashiguti, 2023). É importante ressaltar que há diferentes teorias decoloniais, mas considero aqui as contribuições de Quijano (1992) sobre a *colonialidade do poder* e a *colonialidade do saber* e a discussão de Walter Mignolo sobre o que seria, então, a partir dos conceitos de Quijano, a *colonialidade do ser*.

Entendida como uma lógica de exploração que surgiu na expansão europeia a partir do século XV, a colonialidade é o que sobrevive do colonialismo mesmo depois do seu fim. Isto é, mesmo com a independência das ex-colônias portuguesas, inglesas, espanholas, francesas e holandesas, nos séculos XIX e XX, as tecnologias coloniais de controle e subalternização dos corpos conquistados implantadas pelos impérios europeus e a sua discursividade de domínio e soberania se mantêm como princípio organizador da sociedade ocidental que viria a se tornar a capitalista, como a conhecemos e vivenciamos até hoje. Nesse contexto, é preciso, portanto, estabelecer a diferença entre os termos colonialismo e colonialidade. Maldonado-Torres (2007) explicita que o colonialismo se refere a uma relação política e econômica, quando se tem a soberania de um povo residindo no poder de outro povo, tornando-o um império. Já a colonialidade trata de um padrão de poder que é resultado do colonialismo moderno, ocorrido principalmente com o descobrimento e conquista das Américas, mas que, “em vez de se limitar a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, também se refere à maneira como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si, através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça” (Maldonado-Torres, 2007, p. 131, tradução minha).

A colonialidade do poder se inter-relaciona com as formas modernas de exploração e dominação; a colonialidade do saber se refere ao papel da epistemologia e a produção de conhecimento na reprodução dos regimes de pensamento colonial; e a colonialidade do ser refere-se à experiência vivida da colonização e seu impacto na linguagem – um termo que surgiu por meio de discussões sobre as implicações da colonialidade do poder (Maldonado-Torres, 2007).

A linguagem ocupa um papel fundamental na manutenção da colonialidade nas três formas (de poder, de saber e de ser) e nas práticas de resistência a ela. Para Mignolo (2003), não é possível separá-la da ciência. O autor afirma que a linguagem não é um

fenômeno cultural em que construímos nossa identidade, mas é também onde o conhecimento se inscreve. Para ele, se a linguagem não é algo que os seres humanos têm, mas algo que eles são, a colonialidade do poder e do saber geram a colonialidade do ser.

Há que se apontar que é graças ao capitalismo neoliberal que a colonialidade se perpetua e se repete mesmo quando as relações políticas econômicas do colonialismo não estão mais em voga, já que esse regime econômico-político opera necessariamente pela exploração de alguns corpos, quais sejam, os corpos racializados, sexualizados e generificados que surgem a partir das categorias coloniais de hierarquização. Segundo Maldonado-Torres (2007), ela continua se mantendo viva em vários aspectos de nossa experiência na modernidade, tanto nas relações pessoais quanto profissionais; em expressões culturais e artísticas; na área da educação, por meio de recursos didáticos, documentos e estabelecimento de critérios; na política linguística, ao normatizar e excluir línguas; e na mídia, ao construir o Outro e na forma que eles anunciam e nomeiam corpos, produtos e comportamentos. Além disso, as classificações binárias, como desenvolvido/subdesenvolvido, centro/periferia, civilizado/bárbaro, superior/inferior ainda são constantes em nosso cotidiano. No Brasil, é possível perceber como a presença colonial se mantém a partir da dependência econômica das nações conhecidas como mais “desenvolvidas”, e pela importação e influência de padrões socioculturais de “maior prestígio”, geralmente o modelo europeu e estadunidense (Pardo, 2019).

Patel (2016) critica a colonialidade presente em pesquisas educacionais, e que, como podemos entender a partir das discussões sobre cientificidade/modernidade/colonialidade que vários autores decoloniais têm apresentado (Quijano, Mignolo, Walsh, Grosfoguel, Lander), é o caso de toda e qualquer pesquisa científica que se localize dentro dos paradigmas de ciência moderna, ocidental e eurocêntrica. A autora aponta que nenhum texto ou prática pode adequadamente decolonizar qualquer contexto, pois a colonização se refere principalmente às estruturas materiais. Em seu entendimento, um texto pode tornar visível a colonialidade, mas não consegue alterar as relações materiais entre seres humanos, incluindo suas conexões com a terra. Ela acredita que qualquer prática que tenha a ambição de ser decolonial é necessária, mas insuficiente, já que mapear as genealogias não faz com que as terras sejam repatriadas e as condições materiais sejam alteradas. Logo, mesmo concordando com o pensamento decolonial, compreendo os limites de qualquer proposta que carregue esse título. Entretanto, ainda entendo como pertinente apontar e problematizar constructos decoloniais como uma tentativa de alterar os discursos sobre a(s) língua(s) e desafiar

conceitos pré-estabelecidos que geram opressão e privilégios a determinadas populações, e desconstruir a ordem do discurso dos livros didáticos.

Educação linguística sustentável

Além de desafiar o conceito de língua e se apoiar no pensamento decolonial, o material didático visa a seguir valores de sustentabilidade. A ideia de sustentabilidade faz parte de uma epistemologia de resistência que considera a existência no coletivo, e é baseada em obras e teorias de autores como Aílton Krenak (2019, 2020, 2022) e Antônio Bispo dos Santos (2023) – conhecido como Nêgo Bispo –, Eliane Brum (2021), entre outros.

Brum, em “Banzeiro òkòtó: Uma viagem à Amazônia Centro do Mundo”, conta de sua experiência vivendo em Altamira e a luta pela Amazônia. Ao relatar sua vivência e relação com a floresta, ela traz a ideia de **amazonizar-se**, um termo cunhado para descrever a necessidade de incorporar em nossas vidas os valores de povos que vivem na Amazônia. Ela argumenta que a Amazônia não é apenas um território ou uma fonte de recursos naturais, mas um sujeito político e um exemplo de diversidade biológica e cultural que precisa ser respeitado e protegido. Nesse caso, amazonizar-se implica reconhecer a importância da floresta e de seus povos originários, adotar práticas de vida sustentáveis e compreender que o destino da Amazônia está intrinsecamente ligado ao destino do planeta. A expressão sugere uma mudança de paradigma, onde o desenvolvimento e o progresso não são medidos apenas pelo crescimento econômico, mas também pela preservação ambiental e pelo respeito aos direitos humanos e à biodiversidade. Ela justifica que é necessária a luta pela floresta porque “sem a maior floresta tropical do mundo não há a possibilidade de controlar o superaquecimento global e, portanto, sem a Amazônia teremos um futuro hostil” (Brum, 2021, p. 50). Essa luta inclui “a luta contra o patriarcado, contra o feminicídio, contra o racismo, contra o binarismo de gênero. E também contra a centralidade da pessoa humana” (Brum, 2021, p. 50-51), e por isso foram valores adotados no material didático.

A ideia de ser sustentável, entretanto, é criticada por Krenak (2019, 2020, 2022). Ele afirma que esse termo é, muitas vezes, usado por grandes empresas de maneira superficial e capitalista. Para ele, a sustentabilidade, conforme praticada e promovida pelo mundo corporativo e pelo governo, frequentemente se concentra apenas em manter o

status quo e em prolongar um sistema econômico que continua a explorar os recursos naturais de forma insustentável. Logo, é um conceito frequentemente utilizado pelo mercado para aparentar ter responsabilidade ambiental, sem promover mudanças profundas e necessárias na relação da humanidade com a natureza. Em suas obras, Krenak argumenta que a verdadeira sustentabilidade deveria envolver uma transformação radical na forma como os seres humanos se relacionam com o planeta, respeitando os ciclos naturais e reconhecendo os direitos da Terra e de todas as formas de vida. Ele acredita que a visão indígena do mundo, que vê a natureza como um ente vivo e sagrado com o qual os humanos devem coexistir harmoniosamente, oferece um caminho mais autêntico e profundo para a sustentabilidade. A mera adoção de práticas “sustentáveis” dentro do paradigma atual não é suficiente para enfrentar as crises ambientais globais, assim como práticas isoladas.

Krenak e dos Santos apresentam ideias semelhantes em suas críticas ao tratamento das questões sustentáveis e ao modelo capitalista ocidental. Santos (2023), em “A terra dá, a terra quer”, utiliza o termo **cosmofobia** para descrever um medo ou aversão à diversidade de formas de vida, modos de existência e visões de mundo que não se encaixam nos padrões dominantes da sociedade ocidental moderna, como os saberes tradicionais de povos indígenas, quilombolas, e outras comunidades tradicionais. Santos (2023) argumenta que a cosmofobia é um fenômeno resultante do colonialismo e do eurocentrismo, que impõem um modelo único de conhecimento e de relacionamento com o mundo. Esse medo ou aversão impede a valorização e a integração de outras formas de conhecimento que são fundamentais para a sustentabilidade e a convivência harmoniosa com a natureza. Para ele, superar a cosmofobia é essencial para construir um mundo mais justo e sustentável, onde diferentes formas de conhecimento e modos de vida sejam reconhecidos, respeitados e integrados. Em suas palavras, “a cosmofobia é a grande doença da humanidade” (Bispo, 2023, p. 16).

Sendo assim, não podemos nos pautar em narrativas antigas que afirmam que a Terra é apenas um espaço para nós explorarmos. Silva (2021) propõe rever essa narrativa e propõe que pensemos em uma que considere a Terra como um espaço discursivo, continuamente sob uma construção coletiva multiespécie, em que rios, montanhas, mares, animais e plantas não são recursos a serem explorados, mas entidades naturais e parceiros no compartilhamento. Para ela, o espaço que ocupamos não é estático, mas constantemente construído com, por e através de nossos discursos e interações sociais dentro desse mesmo espaço. Nessa narrativa, a Terra é um organismo vivo provedor de

vida e é um convite para rever o que nossa espécie tem feito em relação ao espaço em que vivemos.

Considerando as questões sobre sustentabilidade que foram levantadas, Silva (2021) propõe que essas elas estejam presentes nos currículos de educação linguística crítica e sugere uma abordagem de **letramentos implicados**, que se origina na ideia de que a vida está implicada com outras vidas, de Krenak (2020). Nela, o objetivo não é incluir disciplinas da Natureza ou somente inserir questões ambientais na aula, mas aproximar o diálogo entre estudos ecológicos e estudos linguísticos. Isso significa entender que as relações com a Natureza são parte das interações sociais, e as relações sociais constituem uma parte da sustentabilidade também. De acordo com Silva (2021), é necessária uma educação linguística que considere letramentos a fim de negociar significados não apenas com nossos semelhantes, mas também com nossos co-construtores do ambiente. Nesse sentido, refletir sobre o tipo de ocupação de espaços discursivos estamos preparando nossas alunas (colaborativa ou individualista, por exemplo) e encorajá-las a reconhecer as interferências irresponsáveis dos humanos sobre a Terra se torna essencial. Para que possamos sobreviver, precisamos que elas compreendam que um modo de vida sustentável é uma tarefa de todos nós.

Como educadoras linguísticas, segundo Silva (2021), devemos olhar para as narrativas e verificar como elas deixam de reconhecer que todos nós temos responsabilidade ecológica. A meu ver, seguir essa abordagem significa sugerir repensar nossas práticas, alterar discursos eurocêtricos e coloniais – tradicionalmente propostos em contextos educacionais – e sugerir outras formas de existência que valorizem o coletivo.

De acordo com Jordão (2016, p. 07),

a sala de aula de língua estrangeira é um local onde se estabelece o contato com formas de entendimento diferentes daquelas legitimadas pela cultura nacional. É um espaço de encontro com diferentes procedimentos de construção da realidade, de confronto entre maneiras de produzir sentidos e de se perceber no mundo não características daquelas que a língua materna nos apresenta.

Assim, considerando a língua como discurso, é na sala de aula de línguas estrangeiras que as alunas têm acesso a diferentes procedimentos de construção de sentidos, com perspectivas diferenciadas sobre os acontecimentos, ou seja, maneiras variadas de entender o mundo (Jordão, 2006). Por isso, o ensino de línguas aliado a uma abordagem

de letramentos implicados (Silva, 2021) pode nos dar esperança para a construção de um mundo mais sustentável e uma existência que seja menos agressiva a diferentes formas de vida.

A proposta desse material também se cruza com três Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, uma coleção de 17 metas globais estabelecidas pela Assembleia Geral das Nações Unidas. A saber: Educação de Qualidade (Objetivo 4); Ação Climática (Objetivo 13); e Vida na Terra (Objetivo 15). A Educação de qualidade se refere a garantia de acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e a promoção de oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos; a Ação Climática se refere a tomar medidas urgentes para combater as mudanças climáticas e seus impactos; e a Vida na Terra está relacionada a proteger, restaurar e promover o uso sustentável dos ecossistemas terrestres, gerenciar florestas de forma sustentável, combater a desertificação, interromper e reverter a degradação da terra e interromper a perda de biodiversidade.

Esses objetivos se alinham com o Artigo 3 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (Todo indivíduo tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal). Ao nos apoiarmos nos autores citados acima para falar sobre a interdependência entre a vida humana e o meio ambiente, argumentamos que a vida não é apenas sobre a sobrevivência individual, mas sobre o bem-estar do planeta e dos ecossistemas que sustentam todos os seres vivos. Aílton Krenak, por exemplo, destaca que a exploração de recursos naturais, o desmatamento e a degradação ambiental ameaçam diretamente a sobrevivência de populações indígenas e não indígenas.

REGISTROS AUTOETNOGRÁFICOS

A seguir, apresento as interpretações das reflexões dos diários de campo e os artefatos culturais, os quais formam parte dos meus dados, e que se embaralham com aspectos teóricos descritos anteriormente. Ao invés de organizá-los de forma cronológica, eles foram alocados em dois grupos: i) relações entre língua, memória e identidade; e ii) reflexões sobre a elaboração das atividades. Essa divisão é somente para facilitar a leitura da tese já que, na realidade, eles se entrelaçam e podem refletir mais de um tema.

Aqui, apresento uma autoetnografia, e a perspectiva discursiva é um componente teórico que define como esses dados foram interpretados. Por meio das reflexões autoetnográficas, observei as regularidades discursivas e apresentei como a memória é construída por meio do discurso, e como esses discursos moldam as práticas de ensino.

Relações entre língua, memória e identidade

Achei importante iniciar com essa seção para compreender a posição de quem escreve o recurso didático, e como minha identidade vai sendo (re)descoberta e (trans)formada durante esse processo e influenciando a escrita do material. Uma frase de Revuz (1998, p. 227) me marcou muito, desde a primeira vez que a li: “aprender uma língua é sempre, um pouco, tornar-se um outro.” E quem é esse outro que me tornei? Quais valores forem aprendidos junto com essa língua?

Como comentei no início do trabalho, em minha experiência de ensino de PLE no exterior, uma das identidades que ocupei foi a de estrangeira. Após ocupar essa posição, percebi que comecei a sentir mais empatia pelas minhas alunas que aprendiam português no Brasil, e a perceber como cultura e língua estão imbricados. Nos Estados Unidos, como estudantes na universidade, oficialmente somos considerados não-imigrantes (já que é uma posição temporária), e pela universidade, *international student*. Não-imigrante, *international student*, *foreigner*... são termos diferentes, mas que são entendidos da mesma forma e aqueles que o carregam recebem o mesmo tratamento. Foi a primeira vez que ocupei esse lugar do “outro diferente”, que não compartilha a cultura local.

Ser vista como diferente no início não incomodava. Eu me preocupava mais em interagir, fazer novos amigos, conhecer novos lugares, e tirar fotos. Com muito orgulho,

eu respondia “*I’m from Brazil!*” quando me perguntavam de onde eu era. Entretanto, com o passar do tempo, eu percebi que a entonação e curiosidade dessa pergunta implicava que era aparente, e óbvio, que eu não pertencia àquele lugar, e escondia uma outra: “*What are you doing here?*” (O que você está fazendo aqui?). Algumas vezes, quando viajava para outras cidades e tinha que responder essa pergunta, eu respondia: “*I’m from Iowa City*” (Eu venho de Iowa City) para me referir ao lugar que estava morando, e rapidamente escutava de volta, em um tom confuso, de quem acha que está sendo enganado: “*Where are you **really** from?*” (De onde você **realmente** é?). Nesse caso, considerar as condições de produção desses enunciados é essencial: no caso, a interação ocorreria sempre entre uma estrangeira (eu) e uma pessoa daquela região.

Passei então, a me incomodar com essa pergunta. O incômodo, percebi, vinha do fato de que era sempre a primeira pergunta que me faziam, e com isso parecia que era o que mais importava. Depois, me incomodava o fato de ter que responder que eu era de Uberlândia, uma cidade que ninguém sabia pronunciar e nem fazia ideia de onde era. Eu via o interesse de meu interlocutor desaparecendo ao perceber que eu não era do Rio de Janeiro e nem de São Paulo, mas eu ganhava sua estima novamente ao explicar: “*It’s in a state next to São Paulo!*”. Eu tentava aproximar minha cidade natal o máximo possível de uma cidade conhecida para promover o reconhecimento geográfico do interlocutor, seguido de uma expectativa para obter uma permissão de existência (como se houvesse uma lógica do “se eu sei onde é, existe”). Na verdade, era uma tentativa de apagar qualquer possível desconforto na interação – não o meu desconforto, mas o desconforto do outro.

Essa experiência me fez perceber que “*Where are you from?*”/Da onde você é? é uma das primeiras perguntas que ensinamos as alunas a responderem quando estão aprendendo um idioma. Inclusive, a maioria dos livros didáticos traz, nas unidades iniciais, uma lista de países e nacionalidades para suportarem essa resposta. Além de responderem sobre elas, também as incentivamos a responder sobre personagens fictícios no material, representados por imagens de pessoas de diferentes nacionalidades. Não só aprendem a responder, mas também a perguntar. Reconheço que, mesmo incomodada, foram inúmeras vezes que perguntei às pessoas que conhecia “*Where are you from?*” logo no início da conversa, e até mesmo para alunas, nas aulas de PLE. O interesse em saber a origem das alunas é provavelmente uma tentativa de enquadrá-las em uma categoria (em um país e nacionalidade), e associá-las a experiências culturais que envolvem a língua que falam, seus costumes, interesses e objetivos.

Também me questiono se essa pergunta é apresentada nos livros didáticos porque ela é realmente comum e por isso achamos que as alunas devem aprendê-la, ou ela é comum porque a reforçamos em materiais didáticos de ensino – e com isso repetimos na “vida real” esses diálogos? (algo como: a vida imita a arte ou a arte imita a vida?).

Essa pergunta, em vários contextos, pode apagar as várias possibilidades de pertencimento e de identificação, especialmente para aqueles que não têm laços com suas cidades natais, ou que moraram em diferentes locais durante suas vidas. É o caso, também, também de refugiados, em que os territórios de origem muitas vezes são inexistentes. A necessidade que temos de nos situar, e de situar os outros, em nacionalidades também é retratada por Souza (2018) no seu conto sobre *The Goan Patient*.

Durante uma disciplina que fiz nos Estados Unidos, alguns colegas me perguntaram “*Where is home for you?*” (Onde é lar para você?) e achei essa pergunta fascinante, pois ela permite que eu fale sobre o lugar que mais me identifique. É uma pergunta parecida com o que sugere Selasi (2014) na Ted Talk intitulada “*Don't ask where I'm from, ask where I'm a local*” (Não pergunte de onde eu sou, pergunte de onde eu sou local), onde ela questiona a noção de nação e país, como se fossem fixos e estáveis, o que não condiz com a experiência e vivência humana. Carregar essas noções reforça estereótipos, e pode privilegiar alguns países sob outros. Sendo assim, se pensamos em um material didático apoiado em uma teoria decolonial, é preciso pensar em diferentes formas de se apresentar, que não reforçam essas noções.

Ao organizar anotações, encontrei dois poemas que escrevi sobre o que significa ser estrangeiro. O primeiro se chama “*For those who can't pronounce my name*” (Para aqueles que não conseguem pronunciar meu nome):

*They bring the ear closer/ but there's no noise/ We're not in a bar, or club, or stadium/That's when I know/My face comes first/than my voice
I can't be myself/'cause I carry on my shoulder/the weight of a whole culture/And on my face, a mask/An exotic appearance/A beautiful projection
Maybe, just maybe/If I pretend I'm succeeding in this task/I'll get some kind of validation
How can 'ice' be confused with 'eyes'/when I was talking about a drink?/I guess it's not about the message, after all
They complain that I have an accent/But I'm the only one/trying to speak their language*

Alguns dos assuntos que trato nesse poema é o fato de ser criticada por ter um sotaque, o que muitos acham que é a causa de uma falha na comunicação, e o corpo

estrangeiro. No enunciado “*My face comes first than my voice*”, a palavra “*face*” representa todas as características físicas que sugerem que eu não sou americana, e sugere que a fisicalidade do meu corpo, informa muito mais do que qualquer coisa que eu possa dizer. Pensando em como esses sentidos foram construídos, e considerando o conceito de dialogismo, em que todo enunciado responde a enunciados anteriores e provoca novos, acredito que essa oração reage a enunciados anteriores encontrados na mídia sobre a experiência e o tratamento a estrangeiros. Digo isso porque dificilmente ele teria esse sentido isoladamente, fora do contexto em que foi escrito. Atribuo a minha experiência ao fato de eu ter me encontrado estrangeira naquele contexto e naquela época, mas se não houvesse enunciados anteriores similares sobre ser estrangeira nos Estados Unidos, provavelmente eu atribuiria o tratamento que recebi nessa situação a algum outro aspecto, e não a minha estrangeiridade.

Em outra ocasião, lembro-me de algo que ocorreu em uma sorveteria chamada “Pink Dipper” em North Augusta, na Carolina do Norte. Ao ver o nome do estabelecimento, perguntei a pessoa que estava comigo como se pronunciava o nome do lugar: “*How do you say that? Pink diaper (/ˈdaɪ.pə/)?*”. Imediatamente, percebi que havia pronunciado a palavra de forma equivocada. Eu usei a pronúncia de “*diaper*” (fralda) ao invés de “*dipper*” (/ˈdɪp.ə/). Isso foi o suficiente para que essa pessoa risse e fizesse graça do erro. Me senti mal no momento, pois mesmo depois de vários anos aprendendo inglês, confundi a pronúncia de uma palavra simples, e fui alvo de piada. Ao analisar esse incômodo registrado no meu diário de campo, percebo que ainda carrego uma percepção de língua dividida entre “certa” e “errada”, e de achar que anos de estudo evitariam possíveis “erros”. Esses erros, nessa concepção, seriam evitados pela compreensão de como a pronúncia da língua funciona, em um processo de aprendizagem que se reduz a memorização de regras e a partir da experiência com a língua. Isso também aponta que ainda coloco o suposto nativo como “proprietário” da língua, ao invés de me colocar em uma posição de falante que negocia sentidos.

Esse ocorrido me fez pensar em como essa concepção de língua pode aparecer – e tem aparecido – em aulas e nos materiais que produzo. Como professora de inglês, sei que é uma situação comum em sala de aula de LE: as alunas, principalmente adultas, muitas vezes têm medo de falar inglês por medo de falarem supostamente “errado”. Acredito que é porque a ideia de “erro” é tratada como algo maléfico e que não deve fazer parte do processo de aprendizagem. Ao pensar no meu próprio processo de aprendizagem

do inglês, também me questiono como tenho trabalhado equívocos de pronúncia nas aulas que ministro.

Voltando ao poema, ao relê-lo, me pergunto por que o escrevi em inglês. Pode parecer contraditório falar sobre o peso dessa posição de estrangeira (que muitas vezes se dá por meio de projeções sobre nossa cultura), utilizando a LE, a língua do colonizador. É também intrigante pensar no porquê utilizei o inglês para me expressar, e não o português. Já o segundo poema, *Migrating Bird*, foi escrito em português e o título em inglês:

Eu sou um pássaro exótico/que causa curiosidade/por não voar naquela região/ Carrego um passe limitado/Uma permissão temporária/Eu sou o ‘mas’ entre as orações

Acredito que ambos os poemas mostram o quão complexo pode ser se sentir aceito em um lugar outro, e se sentir você mesmo. E, novamente, a experiência de ocupar o espaço de estrangeira. Ao estar em um lugar outro, acredito que tendemos a suprimir algumas identidades (no meu caso, a identidade de ‘mineira’, ‘uberlandense’, ‘professora de inglês’, por exemplo) e passamos a regar e construir a identidade enquanto estrangeiro(a). Com isso, pensando no ensino de línguas, vejo a importância de propor oportunidades para que os alunos se expressem tanto na língua que estão aprendendo quando em suas línguas maternas, pois pode ser que eles estejam suprimindo algumas de suas identidades em uma tentativa de se encaixar no que é esperado deles. Cada vez que me aprofundo nesses sentimentos de pertencimento e não pertencimento que foram vivenciados, desenvolvo mais empatia pelas alunas de PLE, que estão aprendendo uma língua outra ao mesmo tempo que provavelmente lidam com questões identitárias similares, e que muitas vezes carregam angústia e sofrimento.

Na mesma época que escrevi esses poemas, lembro-me, também, de ouvir repetidamente a música “*Pirate Bones*” (ossos de pirata). Em minha interpretação, ela fala sobre deixar de ser quem você é para ser aceito em determinado grupo. Tornar-se ossos de pirata significa, então, perder o seu valor para algo que você achava que era importante, mas, no fim, não é tanto assim. Somente agora, ao refletir sobre essa questão, percebo o tanto que a música e os poemas apresentam similaridades, principalmente o verso: “*What if I squeeze myself into any shape and I still don't fit?*” (“E se eu me espremer em qualquer forma e ainda assim não couber?”). Outro verso que me chamou a atenção ao revisitar a música foi: “*What I thought was precious was just a pile o' stones*” (“O que eu

pensei que era precioso era apenas uma pilha de pedras”). Ao lê-lo, penso nas expectativas e nas imagens romantizadas que temos de um lugar antes de visitá-lo, e como diferentes mídias criam e reforçam essas imagens.

Um exemplo disso é uma fotografia tirada por uma amiga, em Port Gibson, no Mississippi, em 29 de setembro de 2021. Ao compartilhar comigo fotos de uma viagem, essa imagem me chamou muito a atenção por mostrar, simultaneamente, vários símbolos frequentemente associados à cultura norte-americana: a famosa rede de *fast food*, McDonalds; a forte indústria automobilística; a bandeira dos Estados Unidos.

Figura 2 – Foto que mostra vários símbolos associados à cultura do Estados Unidos



Fonte: Luana Santos (2021).

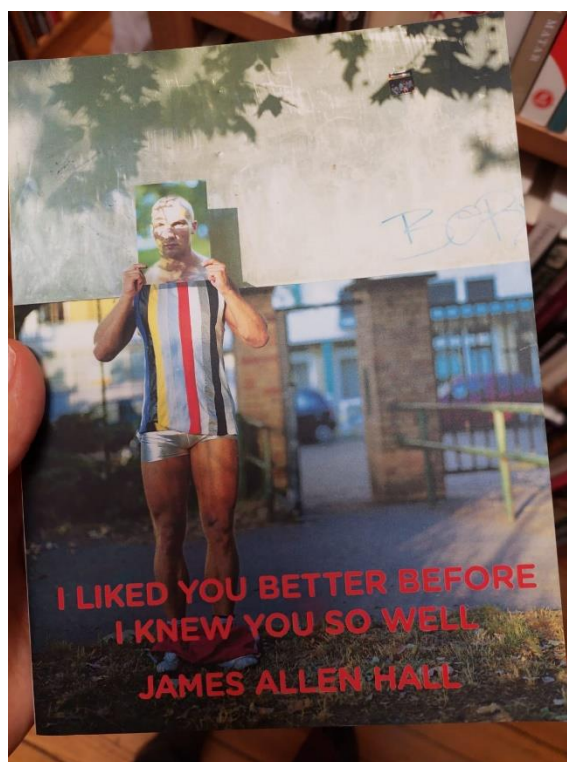
Esses símbolos, que fazem parte de uma memória discursiva dos Estados Unidos enquanto nação, foram “ativados” em minha memória quando vi essa foto pela primeira vez. Naquele momento, é como se houvesse um reconhecimento desses símbolos, e essa foto reforçasse a representação (que eu já tinha) de cultura norte-americana para mim. Susan Sontag, em um de seus ensaios sobre fotografia, fala sobre como fotos podem ser mais memoráveis que imagens em movimento, e que

Embora um evento tenha passado a significar, exatamente, algo digno de se fotografar, ainda é a ideologia (no sentido mais amplo) que determina o que constitui um evento. [...] o que determina a possibilidade de ser moralmente afetado por fotos é a existência de uma consciência política apropriada (Sontag, 2004, p. 29).

O que ela quer dizer é que as fotos em si não dizem nada, mas ao fazermos uma leitura sobre uma foto, nossas ideologias e posições políticas aparecem, e as fotos passam a significar a partir de nossa interpretação –o que vai de encontro a teoria discursiva, que entende o discurso como uma construção da realidade, e não um reflexo. A partir dessas imagens, penso: de quais formas reforçamos esses símbolos nas aulas de línguas? Quais são os símbolos da cultura brasileira que reforço em minhas aulas de português?

Atualmente, minha compreensão sobre os Estados Unidos se expandiu, e é diferente da forma que eu o compreendia antes de iniciar a experiência de ensino lá. Certo dia, ao visitar um sebo em Iowa City, me deparei com um livro intitulado *“I liked you better before I knew you so well”* (Eu gostava mais de você antes de te conhecer tão bem), de James Allen Hall:

Figura 3 – Foto da capa de um livro



Fonte: Registro pessoal (2022).

Imediatamente, tirei uma foto da capa, e a primeira coisa que pensei foi na minha relação com os Estados Unidos. Enviei essa foto a uma amiga, que também foi FLTA. O que eu quis dizer a ela foi algo como: eu gostava mais dos Estados Unidos antes de conhecê-lo, antes de morar lá. Isso se tornou uma piada interna entre nós, pois lembro que conversávamos com frequência sobre como viver no exterior é diferente do que as

pessoas pensam. Pelas estreitas relações políticas e econômicas com os Estados Unidos na história do Brasil, muitas pessoas aqui são influenciadas pelos valores e ideais da cultura norte-americana, que formam o “*American Dream*”¹⁹. Uma das experiências do estrangeiro é ter de lidar com as expectativas que ele mesmo cria, e que também são criadas em parte pela memória discursiva. No nosso caso, isso inclui lidar com os discursos de que os países do Norte são mais modernos e melhores.

Começar a ter mais consciência do que, para mim, são problemas na sociedade norte-americana e de sua influência no nosso dia a dia me fez perceber como estamos cada vez mais reforçando valores capitalistas nas aulas de línguas e, consequentemente, criando uma sociedade insustentável, que visa o individual ao invés do coletivo e que produz excessivamente, sem pensar nas consequências para o futuro. Fazemos isso por meio do material didático, no discurso da sala de aula, nas provas de proficiência, nas propagandas de cursos de idiomas. Isso é visível na alimentação (redes de *fast food* tradicionalmente americanas), no vocabulário, entretenimento, e hábitos de consumo. Isso me levou a refletir sobre minha própria experiência nos Estados Unidos e como essa experiência mudou alguns dos meus hábitos. O que antes, para mim, parecia ser algo externo, longe da minha realidade, agora me parece tão próximo, justamente porque o fato de ter vivido na terra do capitalismo me fez enxergar o quão parecidas uma grande maioria brasileira está se tornando, e achando que isso é progresso. Obviamente, não é preciso ter esse tipo de vivência para enxergar isso, mas no meu caso, que estava tão inserida em discursos romantizados sobre o exterior, sobre a língua inglesa, e sobre os Estados Unidos, foi preciso ocupar outra posição discursiva e vivenciar na pele problemas e dificuldades para perceber que o futuro que estamos criando não é tão bacana assim. Além dessa vivência – o *sair da ilha para ver a ilha* –, acredito que as leituras que a minha formação na UFU, tanto na graduação quanto na pós e nos grupos de pesquisa, contribuíram para que eu desenvolvesse um senso mais crítico em relação a essas questões, a ponto de que eu pudesse compreender da onde vem essas “dores” – e por isso acho a ideia de teoria criada por bell hooks genial. Ou seja, a teoria serve para proporcionar esclarecimentos e compreensões sobre o que nos incomoda, sobre as nossas dores. É por meio dela que podemos pensar em soluções.

¹⁹ O *American Dream* (Sonho Americano) é um conceito cultural e social que tem suas raízes na história e na filosofia dos Estados Unidos. Ele representa a ideia de que qualquer pessoa, independentemente de sua origem, raça, classe social ou circunstâncias de nascimento, pode alcançar sucesso e prosperidade por meio do trabalho duro, determinação e iniciativa pessoal.

Pensar nessa experiência e refletir sobre essas minhas percepções me deixou preocupada e me fez pensar na minha identidade enquanto professora e acadêmica, e no meu papel enquanto educadora linguística e pesquisadora. Certamente reforço esses valores coloniais, insustentáveis, e capitalistas nas minhas aulas – seja ensinando português ou inglês – mas o que posso fazer agora diante disso? Estamos fadadas a um ciclo de repetição, que levará ao fracasso da nossa sociedade? Começar a ler autores como Krenak (2019, 2020, 2022), Brum (2021), e dos Santos (2023) me fizeram “abrir os olhos” para um problema urgente, que ainda precisa ser muito discutido e trabalhado na nossa área de Linguística Aplicada. Fazer essas leituras foi como ter um “despertar”. A partir deles, vemos que o futuro de nosso planeta está em perigo e ainda há muito o que ser feito. E exemplos não faltaram: a pandemia da Covid-19 e os vários problemas ambientais (como as enchentes no estado do Rio Grande do Sul, no Brasil, em 2024), que ocorreram durante a escrita dessa tese, nos mostraram o quão frágeis somos, que há algo de errado na maneira que estamos vivendo e, principalmente, que só é possível construir um futuro mais sustentável se pensarmos coletivamente.

Reflexões sobre a elaboração das atividades

Após pensar nas relações entre língua, memória e identidade, passei a refletir em como elas influenciaram a elaboração do material didático elaborado nesse trabalho. Ao iniciar a criação do “esqueleto” do material, a primeira dificuldade foi pensar em maneiras diferentes de apresentar os tópicos que seriam necessários incluir no livro. Com esse exercício de escrita de um esqueleto, percebi o tanto que os materiais de PLE espelham os materiais produzidos na Europa e Estados Unidos, e que além de reproduzir os mesmos valores, reproduzem modelos tradicionais de aquisição e aprendizagem de língua. Geralmente, eles refletem homogeneidade e monolinguismo, desconsiderando realidades e comunidades multilíngues (Canagarajah e Wurr, 2011). Como aprendi inglês com esses materiais e os usei por vários anos para ensinar línguas, foi difícil pensar em maneiras diferentes e criativas.

Pensar em outras maneiras de escrever um material didático é tão desafiador quanto é para um afantásico²⁰ ler um livro de ficção científica e imaginar uma cena sendo

²⁰ É uma condição mental caracterizada pela incapacidade de visualizar voluntariamente imagens mentais. Em 2021 eu descobri que tenho afantasia (*aphantasia*, em inglês) e trago esse exemplo

descrita em detalhes. Senti dificuldade ao criar divisões: no material didático, e nas seções desse trabalho. Será que não há uma forma de... não dividir? O ‘organizar’ se dá somente por seções enumeradas? Apesar de Honan e Bright (2016) falarem da importância de desenvolver a criatividade na escrita acadêmica, não existe uma fórmula mágica. Trata-se justamente de não seguir a fórmula. Tentar incorporar a teoria decolonial em um mundo ainda enraizado em definições positivistas, em um fazer científico ainda fundado em epistemologias dos grandes centros, é um processo de resistência.

Quero apresentar outro exemplo de como é difícil fugir do tradicional. Quando estava nos Estados Unidos, fiz uma disciplina na pós-graduação, e como trabalho final, tínhamos que buscar 10 artigos sobre um tema de nosso interesse (e relacionado a disciplina) e montar um resumo. Em meu trabalho, utilizei artigos em inglês publicados em revistas brasileiras de destaque (com classificação A1, de acordo com a Capes). Ao avaliar meu trabalho, o professor tirou 4 pontos da minha nota final no critério “Qualidade dos artigos” porque ele considerou os artigos que utilizei eram de “fontes questionáveis” por não serem de revistas bem-avaliadas de acordo com os critérios usados nos Estados Unidos.

Esse exemplo mostra como é difícil “ser decolonial”, e como a desconsideração a outras formas de conhecimento é real e ainda muito presente mesmo em instituições que têm artigos sobre decolonial em suas leituras obrigatórias. Para esse professor, o conceito de qualidade, do que significa ser um artigo “bom” está atrelado ao nome do periódico, e não ao conteúdo. Apresento esse exemplo, também, para mostrar ter consciência muitas vezes não é suficiente e não significa que somos capazes de resistir e agir. Da mesma forma que entendo que, para seguir o proposto por Honan e Bright (2016) eu deveria pensar em uma forma mais criativa de escrever essa tese, mas ela ainda assim atende ao modelo sugerido e esperado pelos programas de pós-graduação. Mesmo sabendo que não havia nada de errado com as fontes que utilizei em meu trabalho final na disciplina citada, eu optei por não resistir. Pode ser que isso não mudaria minha nota, mas também pode ser que o professor em questão tivesse uma atitude diferente em relação a essa atividade nos semestres seguintes. Quanto a essas duas situações (da estrutura do texto e do meu

para mostrar como existem neurologias diferentes. Essa ‘descoberta’ questiona os conceitos de imaginação e criatividade. O que é a imaginação, então? Ou seja, não há uma única forma de criar, pensar e imaginar. E como não visualizo, eu preciso buscar outras formas de me expressar. Com isso, faço uma analogia ao processo de elaboração de material didático e escrita acadêmica: não há uma única forma de se fazer ciência, e nem de se escrever. O desafio está, então, em buscar essas outras maneiras.

trabalho final), me sinto frustrada por perceber que o medo de “sair da caixinha” me impede de construir. Entre o saber e o fazer existe uma distância imensa, que não é muito explorada.

Outra dificuldade que surgiu foi pensar nas atividades sem seguir a lógica dos níveis de proficiência, como o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (conhecido como CEFR). Ele é um padrão dito “internacional”, utilizado para descrever habilidades linguísticas em diferentes idiomas, desenvolvido para fornecer uma base comum para a elaboração de programas de ensino de línguas, avaliação de proficiência e certificação em toda a Europa. Vários materiais seguem esse quadro porque visam os exames de proficiência, entretanto, nossa proposta de material visa a fugir dessa lógica de mercado.

O CEFR descreve seis níveis de proficiência linguística (do A1 ao C2) e cada nível é definido por uma série de descritores que detalham as habilidades de compreensão auditiva, leitura, produção escrita, expressão oral e interação oral esperadas dos falantes em um determinado idioma. Entretanto, entendo que a proficiência em uma língua vai muito além do que é detalhado nesse quadro. Em relação ao material didático, foi desafiador pensar fora dessa lógica, já que a segui como aluna e professora por muito tempo. Minhas dúvidas eram: será que o vocabulário utilizado é apropriado para um aluno iniciante? Será que não está muito “avançado”? Isso mostra como nós, professores, tendemos a categorizar os alunos de acordo com seus níveis de proficiência, já que esses níveis nos informam o que cada um é capaz ou não de fazer na língua e isso geralmente não é questionado pelo professor. Acredito que a preocupação com a escrita do texto do material é relevante, mas minhas dúvidas partiram da noção de que a língua é fixa, e que todos os alunos têm o mesmo conhecimento linguístico, desconsiderando suas habilidades de negociarem sentido na língua, ou até mesmo de explorarem estratégias para descobrirem e criarem outros sentidos.

Também me senti pressionada por pensar em atividades para as quatro habilidades (escrita, produção oral, compreensão auditiva, e compreensão oral). Essa divisão da língua em habilidades linguísticas é um reflexo de teorias linguísticas, teorias de aprendizagem de línguas estrangeiras, e das coleções de livros didáticos de línguas. A pressão por pensar em exercícios que trabalhem isso se origina nos cursos de formação, que nos ensinam a elaborar planos de aula e de curso seguindo essas teorias. Mesmo lendo outras teorias e fazendo um esforço consciente de segui-las, foi difícil escapar do que é padronizado. Para mim, isso mostra também o tanto que nossa formação é tecnicista,

fundamentada em inúmeros métodos e teorias em que se espera que o professor aplique modelos, e não tanto em habilidades de improvisação e criação. E como nós, professores, gostamos de fórmulas! Lembro de momentos de frustração no início da minha licenciatura por não ter as respostas “prontas” para as inúmeras questões da sala de aula.

Como mencionado anteriormente, busquei registrar todas as escolhas e seleções durante a elaboração do material didático, e responder perguntas como: Por que tomei essa decisão e não outra? O que eu senti ao fazer a atividade? O que está “em jogo”? Qual está sendo minha tomada de posição? O que isso diz sobre mim? Qual(is) narrativas estou tentando manter ou reforçar? Assim, a seguir apresento essas reflexões sobre as atividades desenvolvidas.

Todas as atividades apresentadas nesse trabalho foram elaboradas para o módulo “Introdução e Socialização” (Anexo A). A primeira parte se chama “Conexões de afeto e identidade”, onde decidimos tratar das diferentes possibilidades de nos apresentarmos e nos conectarmos com as pessoas. A primeira atividade convida a aluna a ler dois textos de apresentação e observar as diferenças entre eles: quais informações há em um e não em outro, e o que essas informações implicam. A escolha por esse caminho se dá pelo fato de que, geralmente, em materiais didáticos de línguas estrangeiras, impomos uma única forma de se apresentar, geralmente informando nome, idade e país. Entretanto, entendo que essas informações geralmente atendem a interesses neoliberais e não dizem muito sobre a vida do sujeito fora do ambiente de trabalho ou acadêmico, tornando a apresentação muito superficial e sem gerar conexões afetivas. Logo, convidamos a aluna a pensar em diferentes maneiras de nos conectarmos com outras pessoas.

Como foram trabalhados dois textos, minha primeira preocupação foi em como seria para a aluna trabalhar compreender o vocabulário. Imaginei que seria uma leitura difícil para a aluna iniciante que se deparasse com todo esse vocabulário, e por isso meu impulso era oferecer uma longa lista de palavras e suas definições para aquelas que, a meu ver, podem ser consideradas mais difíceis. Porém, será um material usado com alunas com diferentes bagagens linguísticas, e sabemos que a aprendizagem de uma língua não se dá somente por meio da memorização de listas de palavras. Por isso, a lista de vocábulo não seria muito eficiente e ao invés disso incluí as seguintes perguntas: “No texto, a palavra “*camarada*” significa amigo. Quais outras palavras você não conhece? Escreva-as abaixo.” e “Na sua opinião, qual é a melhor maneira de aprender palavras novas em uma nova língua?”. O objetivo em conduzir a aluna a pensar em estratégias para construir seu repertório linguístico (Souza; Hashiguti, 2023).

Outro ponto importante nessa unidade foi trabalhar os nomes. O ato de nomear é fundamental para a formação da identidade, e é sempre um ato político. Em “A terra dá, a terra quer”, por exemplo, Antônio Bispo dos Santos fala do processo de nomear como um ato de apagamento:

Quando completei dez anos, comecei a adestrar bois. Foi assim que aprendi que adestrar e colonizar são a mesma coisa. Tanto o adestrador quanto o colonizador começam por desterritorializar o ente atacado quebrando-lhe a identidade, tirando-o de sua cosmologia, distanciando-o de seus sagrados, impondo-lhe novos modos de vida e colocando-lhe outro nome. O processo de denominação é uma tentativa de apagamento de uma memória para que outra possa ser composta (Dos Santos, 2023, p. 02).

Por isso, quis trazer a notícia do site da BBC intitulada “Como assim Kãgfér não é brasileiro?": a luta de pais por nomes indígenas e africanos” para que pudéssemos discutir a importância do nome para a identidade de comunidades indígenas. E o exercício sobre nome social também foi colocado para se pensar na violência que pode estar atrelada ao fato de se chamar uma pessoa transgênero pelo seu nome de registro e não o nome social.

Trazemos também uma parte que trata da ordem dos sobrenomes no Brasil. A ideia para criar essa atividade surgiu ao me lembrar de uma aula de sociolinguística que participei. Nessa aula, o professor nos pediu para escrever a transcrição fonética de nossos nomes no quadro e explicar o seu significado para a turma. Foi interessante refletir sobre o que nossos nomes dizem sobre nossa origem e cultura, e como é uma forma de respeito demonstrar esforço para pronunciar-lo corretamente. Como eles são nossa primeira forma de identificação, achei que seria pertinente elaborar um exercício que focasse nesse aspecto, pois ao conversar com pessoas de outros países, é possível se confundir com o nome e o sobrenome. Além disso, não me recordo de ver qualquer explicação sobre a ordem dos nomes e sobrenomes em outros materiais.

Achei necessário incluir um tópico que explicasse como funcionam os pronomes ditos “neutros”, que tem ganhado cada vez mais espaço, principalmente nas redes sociais. Em alguns países, no contexto universitário, é comum se apresentar dizendo seu nome e os pronomes com os quais você se identifica (*she/her/hers*, *he/him/his* ou *they/theirs/them*). Apesar de não ser uma prática comum no Brasil ainda, mostrar que ela existe significa retratar as mudanças que tem ocorrido na língua portuguesa.

Como apontado por Brum (2021), se quisermos nos *amazonizar*, é necessário lutar contra o binarismo de gênero. No campo educacional, Knisely (2013) convoca

professores e organizações profissionais a incluir pessoas trans em práticas e materiais de ensino e a repensar o cerne do que é ensinar e aprender uma língua, considerando os conhecimentos trans e o que ele chama de *linguacultures*, que é a pluralidade de possibilidades para as formas que a linguagem pode assumir. De acordo com Knisely (2023), como nosso “sucesso” como usuários da linguagem geralmente é medido por interações sociais, a educação linguística deve incluir ensinar sobre quem somos, e por isso identidades sexuais emergem como um tópico proeminente na Sociolinguística (Wardhaugh e Fuller, 2021) e na Linguística Aplicada. Knisely (2023) também aponta que há efeitos positivos quando consideramos a identidade no ensino de línguas e acredita que a capacidade de alguém ser bem-sucedido não deve depender de sua conformidade às normas de gênero. Dito isso, uma pedagogia de gênero que se preocupa com equidade e justiça se relaciona com raça, classe, sexualidade, deficiência e identidade (Knisely, 2023) e tem como objetivo

(1) desenterrar e questionar todas as formas de normatividade, (2) aumentar a conscientização sobre as vidas LGBTQ+, (3) criar e manter ativamente espaço para perspectivas marginalizadas, (4) atender atentamente ao respeito à agência individual e ao direito à autodefinição, (5) focar em promover o envolvimento respeitoso com visões de mundo díspares e (6) sempre deixar espaço para fluidez, flexibilidade e complexidade. (Knisely, 2022, p. 166)

Embora as áreas de ensino de línguas aleguem fomentar conexões interculturais, promover o desenvolvimento de letramentos críticos e se preocupar com diversidade, equidade e inclusão, há pouca preocupação com a violência transfóbica que afeta contextos socioculturais (Knisely, 2023). Knisely (2023) critica o fato de que, em vez de identificar a transfobia e as práticas excludentes, os processos e produtos da educação em línguas frequentemente reproduzem e reformulam as normatividades cis/hétero. Segundo ele, “à medida que nos apegamos a ideias normativas sobre a linguagem e, com estas, a ideias normativas sobre ser e pertencer, distorcemos a própria natureza do que é a linguagem e do que fazemos quando falamos juntos” (Knisely, 2023, p. 607).

Milani e Cashman (2014) argumentam que é necessário considerar práticas *queering* porque focar em gênero e sexualidade nos permite expandir nossa compreensão da complexidade das relações de poder em cenários multilíngues e experiências vividas. ‘Queering’ é entendido como um processo ativo que questiona o que é considerado legítimo e dominante e visa problematizar consolidações normativas de sexo, gênero e sexualidade. Essa visão apoia uma abordagem social em relação à linguagem, que é vista

como ‘não como uma entidade limitada que pode ser descrita e dissecada (o que muitos linguistas normalmente fazem), mas como um conjunto de recursos de criação de significado (incluindo o corpo e imagens visuais) carregados com uma variedade de valores ideológicos’ (Milani; Cashman, 2024, p. 632).

Similarmente, Zandomenico (2022) explica que não se trata apenas de formular uma linguagem inclusiva – na qual a hierarquia fundamental da binariedade gramatical e social de gênero seja abolida –, mas de dismantelar a binariedade do regime cisnormativo, que apaga diferentes corpos e identidades por meio da linguagem. Assim, a resistência do gênero neutro reafirma os processos de exclusão e violência sistêmica que constituem o cotidiano de pessoas trans e não binárias, dentro e fora do espaço educacional. Ela acredita que o ensino da linguagem inclusiva constitui uma prática docente urgente que abrace a multiplicidade de identidades de gênero e incorpore novas formas de pensar cultura, poder e educação em sala de aula.

A linguagem inclusiva de gênero tem causado proibições, resistências e reações intensas por diversas pessoas no Brasil. Ao apresentar uma palestra online em que eu contava a minha experiência de intercâmbio, eu mencionei brevemente, sem entrar em detalhes, que no meu tempo nos Estados Unidos fui convidada para falar sobre linguagem inclusiva de gênero na língua de portuguesa em uma mesa redonda, já que eu trabalhava para o Departamento de Português e Espanhol na época, e o objetivo da mesa era convidar professores de diferentes línguas para falar sobre o assunto. Imediatamente, surgiram comentários no chat da transmissão sobre isso – muitos não amigáveis. Ao final da minha apresentação, a primeira pergunta que me fizeram foi sobre isso. Ao analisarmos os argumentos sobre a proibição dessa linguagem no Brasil, percebemos que eles não refletem uma preocupação com o futuro da língua portuguesa, mas questões políticas e ideológicas, muitas vezes sendo criadas por grupos e movimentos anti-LGBTQ+. Sendo assim, optar por mencionar, utilizar, silenciar, ou não usar a linguagem inclusiva de gênero é sempre uma prática que representa um posicionamento político, por mais que o professor escolha não falar sobre isso em suas aulas.

No caso desse material, optei por falar sobre isso. Entretanto, foi uma escolha limitada somente a essa atividade e à listagem de profissões no exercício seguinte, já que não utilizo a linguagem inclusiva de gênero em outras atividades. E por que não? Percebi que tive preocupações sobre como o texto “soaria”, causando um estranhamento no leitor que fala português. Também pensei em como seria difícil escrever todas as frases nessa linguagem, já que não é algo que utilizo com frequência e que me sinto confortável. Além

disso, me preocupei também em como o material seria recebido, já que estaria disponível na internet. Lembro que, alguns anos atrás, houve no Brasil uma polêmica com o livro “Por uma vida melhor” porque ele mostrava que uma forma informal da língua poderia ser considerada correta em alguns contextos. Logo, percebo que por mais que eu defenda o uso da linguagem inclusiva de gênero e suporte grupos LGBTQ+, há um pouco de resistência e medo de sustentar essas escolhas e posições.

Decidi incluir as perguntas “Você conhece alguém que usa/já usou essa linguagem?” e “Você já viu alguma dessas palavras antes?” a fim de investigar o que o aluno sabe (ou não) sobre o assunto e que ele questione quem são as pessoas que podem se sentir representadas por essa linguagem – talvez pessoas próximas ou de seu convívio. Foi uma tentativa de criar mais proximidade com o tema. Já o exercício sobre o vídeo teve a intenção de expor o estudante o português falado e mostrar a ele o quão complexo é o uso da linguagem inclusiva de gênero, não só no Brasil, mas também em outros países.

No início da unidade, resolvemos trazer um texto do Museu da Pessoa por ser uma instituição dedicada à preservação e divulgação de histórias de vida, o que promove a diversidade e a inclusão e mostra a riqueza das experiências humanas. Particularmente, acho incrível pensar que uma história de vida pode ser tão valiosa quanto uma obra de arte, a ponto de ser colocada em um *museu*. Ao final da unidade, após as discussões sobre nome e identidade, convidamos as alunas a pensarem em como escreveriam suas histórias (o formato e o conteúdo) caso desejassem enviar seus relatos para o site do museu. Mesmo que elas não concretizem a sugestão, acredito que essa atividade pode encorajar as alunas a pensarem sobre suas próprias identidades e sobre aspectos de sua história que elas achem interessantes serem preservados e compartilhados com outras pessoas.

A próxima unidade foi “Origem e moradia”. Inicialmente, pensei se realmente era importante elaborar uma unidade com essa temática, ou se só estaríamos reproduzindo conteúdos de outros livros. Como o público-alvo são alunas internacionais, imagino que seja importante elas informarem seus países de origem para fins administrativos, além de ser uma maneira de se conectarem com outras alunas. Iniciamos a unidade tratando das preposições utilizadas antes de países e lugares por ser um tópico que gera muita confusão. Essa escolha me mostrou que ainda sou uma professora que valoriza a estrutura, e que tem dificuldade em criar atividades que não incluam aspectos gramaticais apresentados de forma direta e dedutiva. Ou seja, por mais que eu faça leituras e abrace a ideia de um conceito diferente de língua, criar as condições necessárias para que isso se concretize é uma tarefa complexa que talvez exija mais prática e desapego.

Ao invés de pedir para que as alunas memorizassem o nome de diferentes países (como é tradicionalmente feito em livros didáticos), inserimos a noção de lar e casa, e perguntamos onde é lar para elas, o que pode ser diferente de seu lugar de origem. Na mesma unidade, achei importante dar espaço para mencionar os seres não-humanos que compartilham a nossa existência na Terra, a fim de sugerir que interagimos a todo momento com outras espécies e que elas são tão importantes e merecem respeito quanto nós. Além disso, tentei incorporar ao exercício de vocabulário nomes de seres (insetos, mamíferos, árvores, pássaros, répteis) que podem ser encontrados no Brasil, e convidá-los a falar dos seres que eles encontram em seus lares. Similarmente, a atividade sobre as notas da moeda brasileira (R\$) traz atenção para a biodiversidade brasileira, não somente para a existência e nomeação dessa biodiversidade, mas para a contradição existente em utilizar imagens dos animais nas notas brasileiras.

A próxima unidade a ser criada foi intitulada “Navegando e se encontrando entre línguas”, pois entendo que a língua (materna e estrangeira) faz parte da identidade das alunas e pode ser relevante no processo de socialização. A primeira pergunta é um convite para a aluna refletir sobre as línguas ou dialetos que fala, mas não de forma a simplesmente identificá-los por seus nomes politicamente aceitos e inventados, e sim, comparar diferentes formas de dizer as coisas em diferentes formas expressivas, com diferentes interlocutores e em diferentes condições. Depois disso, pedimos para que ela explique como essa(s) língua(s) se misturam entre si, ou, no caso de falarem só uma língua, como ela se mistura com o português, que está sendo aprendido pela aluna. A ideia aqui foi reconhecer e validar as práticas de translinguagem, que se referem às práticas comunicativas fluidas e criativas por meio das quais os usuários da língua se envolvem na criação de significados de forma multimodal e semiótica (Dovchin; Wang, 2024).

Li (2018) aponta a translinguagem como uma prática pedagógica que quebra as divisões artificiais e ideológicas entre línguas, transforma as relações de poder e concentra o processo de ensino e aprendizagem em criar significado, aprimorar a experiência e desenvolver identidade. Nessa concepção, ela não é concebida como fenômeno estrutural linguístico para descrever e analisar, mas uma prática e um processo. Ela é, então, uma prática que envolve o uso dinâmico e integrado de diferentes línguas e variedades linguísticas, sendo também um processo de construção de conhecimento que vai além da(s) língua(s). Ela pode ser também uma prática de resistência (Canagarajah; Dovchin, 2019).

Por fim, nessa unidade, temos dois textos com informações sobre as línguas indígenas no Brasil e a Libras, a fim de dar mais visibilidade para essas línguas que geralmente são ignoradas em materiais tradicionais de ensino. Os textos têm caráter informativo e são seguidas de uma explicação e exercícios sobre os números no português brasileiro. Há uma pergunta que questiona em quais situações usamos números, e o que isso diz respeito ao nosso estilo de vida. A inspiração para essa atividade foi um trecho de Brum (2021, p. 09):

Sou jornalista. E como todos os jornalistas, fui treinada a perguntar a idade das pessoas que entrevisto. Isso que chamamos de “civilização ocidental” se desenvolve como linearidade. Parte do zero e vai se dividindo em faixas etárias. Tudo é construído ao redor dessa convenção: as estatísticas, o que devemos sentir, o que acontece com o corpo e com a mente, a qualidade da vida, o momento em que se espera morrer.

Contudo, compreender e concordar com uma ideia não significa que automaticamente conseguimos absorvê-la e dispô-la em um material didático. Aqui, por exemplo, encontrei dificuldade em “traduzir” essa ideia em um exercício, ou seja, em transpor a crítica apresentada por Brum e colocá-la em uma atividade para que as alunas pudessem refletir sobre o uso do sistema numérico para categorizar e controlar diferentes aspectos de nossa vida. A meu ver, a atividade ficou superficial e não adquiriu a profundidade necessária para trabalhar com a questão.

A seção seguinte foi voltada a cursos e profissões, um vocabulário que pode ajudar as alunas estrangeiras a se apresentarem e se familiarizarem com outros cursos que são oferecidos na universidade. Na primeira versão da atividade, fiz uma listagem de profissões e a chamei de “principais cursos”, mas percebi que estava reforçando o privilégio de alguns cursos, e por isso alterei a escrita do enunciado. Com isso, percebi o quão fácil é valorizar algo ou alguém de acordo com a maneira com que escrevemos e elaboramos um enunciado. É, certamente, uma preocupação que deve ser frequente não somente na elaboração do material, mas no nosso discurso (falas e práticas) em sala de aula. E, como Silva (2021) aponta, devemos dedicar atenção ao papel que as narrativas desempenham. Para essa atividade, optei por não incluir imagens para evitar associações entre as profissões e as pessoas representadas na imagem.

Para essa unidade, achamos coerente trazer a noção de futuro ancestral de Krenak (2022), em que ele sugere que o futuro só é possível se valorizarmos os conhecimentos

ancestrais e tradições indígenas. Esperamos que as perguntas guiem as alunas a questionarem os estilos de vida que estamos acostumados a funcionar, e a pensarem em outras possibilidades de existência – uma existência que valorize outros seres, outros conhecimentos, e a pensar em um futuro ancestral. Por isso, além do exercício de vocabulário, propus duas perguntas “Como o seu curso pode contribuir para um mundo mais sustentável e que esteja em harmonia com a natureza?” e “Como aprender português pode ajudar nisso?”. Elas foram colocadas para encorajar a aluna a repensar sobre seu papel e práticas no mundo, e em quais são as possíveis ações que podem ser tomadas para que ela contribua para um mundo mais sustentável. Ademais, também trago para a discussão o papel da língua estrangeira (no caso, o português) para essas mudanças.

Durante o processo de elaboração, foi imprescindível pensar no papel da cultura. Ao se propor representar uma língua e uma cultura, qualquer livro didático de língua estrangeira atua como um veículo portador de um sistema de valores e de ideologia. Textos e ilustrações de obras didáticas transmitem estereótipos e valores dos grupos dominantes, generalizando alguns temas (Bittencourt, 2004). Assim, o livro didático se constitui como um retrato das convenções sociais, concepções de mundo imaginadas pelos membros da sociedade civil, além de práticas e vivências; e por isso é importante dar atenção às práticas retratadas em qualquer livro ou refletir sobre o processo de elaboração de um material.

Em uma análise discursiva, por exemplo, Pereira (2020b) investigou os aspectos culturais e ideológicos de seis séries de livros didáticos de língua inglesa adotados nas escolas públicas de Anápolis, em Goiás. Ele concluiu que os livros transmitem valores que são parte da cultura dos países anglófonos dominantes, um tipo de discurso ideológico que mantém e reforça as relações de poder existentes numa sociedade predominantemente capitalista e eurocêntrica. As ideologias das sociedades capitalistas ocidentais são inseridas em aspectos do discurso que são apresentados como senso comum. De acordo com o autor, o que é mostrado como ‘natural’ e ‘comum’ nos livros são reproduções de velhas práticas de relações de poder com base na divisão de sociedades e países entre dominantes/dominados, ricos/pobres, desenvolvidos/subdesenvolvidos etc. O efeito que isso pode gerar no leitor são atitudes de aceitação e consentimento dessas desigualdades.

Ao utilizar alguns materiais de PLE para fins acadêmicos em minhas aulas, percebi que, em várias unidades, os aspectos culturais descritos são carregados de estereótipos. Quando ocupava o papel de avaliadora de material, eu via isso como um problema e criticava a decisão dos autores em manter e reforçar esses estereótipos.

Entretanto, agora no papel de elaboradora de material, ao refletir sobre quais aspectos poderiam ser tratados no módulo “Apresentação e Socialização”, comecei a tentar identificar e listar alguns aspectos da minha cultura e me deparei com a dificuldade que é selecionar o que será apresentado, e o que será deixado de lado. Quais critérios devem ser considerados? A cultura, nesse caso, seria a cultura do país Brasil? A cultura do meu estado de origem? A cultura da minha cidade? A cultura universitária? O quão específica eu deveria ser, e quais poderiam ser as consequências dessa escolha? Isso me levou a pensar o que eu considerava “cultura brasileira”, o que acabou gerando outra pergunta: de qual cultura brasileira estamos falando? Percebi que tentar agrupar a culinária, história, costumes, e celebrações de diferentes pessoas em uma “caixinha” faz com que eu retrate algumas práticas e deixe outras de lado. A escolha por selecionar os aspectos culturais de um país nunca é igualitário. E, agora, vejo que muitas vezes é mais fácil recorrer aos estereótipos por vários motivos: primeiro, que eles geram uma noção de cultura “geral”, que diz respeito a todos os brasileiros; segundo, que os estereótipos representam informações e conteúdo que muitas vezes são desejadas pelos alunos que buscam aprender português, logo, usá-los nos livros didáticos de PLE pode ser uma estratégia para gerar interesse nos alunos.

Além disso, como identificar um aspecto da minha cultura, ou da nossa cultura brasileira, se ela é tida como algo normal e diária por nós? Acredito que só conseguimos nomear e apontar nossos aspectos culturais porque já nos foi dito antes, em algum momento, que aquele hábito, aquela forma de se vestir ou agir é diferente e próprio de minha cultura. Seguindo essa lógica, não acredito que possamos apontar o que é *nosso* sem a voz do *outro*. E isso me leva a pensar em como reproduzimos o que o outro fala de nós. Com a elaboração de um material não seria diferente.

Essa reflexão permitiu que eu pudesse, além de tentar identificar os aspectos culturais do meu país de origem, pensar sobre aspectos que eu acho que seriam interessantes colocar em um livro didático. Entretanto, o que quero dizer com “interessante”? No meu caso, percebi que “interessante” era sinônimo de utilidade. Mas como saber o que será, de fato, útil para o estudante, especialmente sem conhecer a pessoa a quem você está escrevendo o material? (mesmo sabendo seu público-alvo, isso não diz muito a respeito do que ele acha “interessante”). Percebo que essa seleção de conteúdos diz muito mais sobre o que eu considero útil para *mim*, já que o útil para mim pode não ser útil para outra pessoa. Assim, podemos dizer que a escrita de um material didático se torna uma escrita que tenta sanar primeiramente as necessidades de quem escreve.

Pensando que o material visa a sanar primeiramente os meus desejos ao carregar o que eu acho de mais interessante/útil e, ao mesmo tempo, reproduz o que o outro fala de mim, ele acaba se torna um material que fala sobre o outro para atender aos meus próprios desejos.

Ainda sobre cultura, me questiono se é possível, de fato, fazer uma separação entre uma cultura e outra, já que estamos o tempo inteiro afetando e sendo afetados por pessoas que são constituídas de diferentes experiências. Com isso, pensar o que é cultura, o que é “meu”, o que é “do outro”, o que deve ou não ser colocado no material torna-se uma questão muito complexa. Assim, a elaboração de materiais permite que a professora analise e molde uma narrativa sobre quem é, exigindo que ele decida o que quer manter ou retirar dessa narrativa que marca sua(s) identidade(s)²¹. É uma narrativa formada por discursos que nos antecedem, construídos por outras pessoas, e que podem ou não serem reforçados por nós.

Em relação às “normalidades” transmitidas e construídas por meio dos materiais, Siqueira (2010) fala sobre o ‘mundo plástico’ do livro didático – termo inicialmente utilizado por Prodromou (1988) – e trata do papel do professor na desconstrução desse mundo. Esse mundo plástico se refere ao que ele chama de uma realidade criada nos livros didáticos, formada por imagens, temas e conteúdos ditos ‘universais’, que são “anestesiados” e “saneados”, em uma tentativa de se tornarem neutros, social e politicamente inofensivos ao público-alvo desses materiais. Para Siqueira (2010), esse mundo plástico se distancia de minorias e grupos sociais marginalizados e invisibilizados, o que não permite que determinados grupos não se sintam representados. Em suas palavras:

O mundo plástico do livro didático de LE parece estabelecer um compromisso com realidades que se distanciam daquelas de grupos sociais marginalizados e/ou invisibilizados, evitando tratar de assuntos que possam desestabilizar o ambiente de “ilha da fantasia” que muitos desses materiais ainda insistem em perpetuar (Siqueira, 2010, p. 08).

²¹ Apoio-me em Hall (2015), o qual entende que a identidade possui uma natureza híbrida e fragmentada, especialmente em contextos pós-coloniais e multiculturalistas. Ele observa que as identidades são frequentemente compostas por diferentes influências culturais, e as fronteiras entre essas influências são permeáveis. Contrariando abordagens essencialistas, que veem a identidade como algo intrínseco e imutável, ele enfatiza que a identidade é um processo contínuo. Ele sugere que as identidades são formadas e reformuladas em resposta a diferentes contextos e experiências.

Tanto Pereira (2020b) quanto Siqueira (2010) defendem o desenvolvimento de posicionamentos e atitudes críticas com relação a materiais didáticos. E, por isso, reforço a importância de nos aprofundarmos no pensamento decolonial e combinar a autoetnografia a processos de elaboração de materiais, como a realizada na presente tese, para que a professora tenha oportunidades de refletir sobre quem ele é e como isso influencia suas práticas de ensino.

Acredito que essa atitude crítica se refere também a uma formação política. Tudo o que acontece na sala de aula está intimamente ligado a forças sociais e políticas, já que a linguagem perpassa não somente todas as disciplinas do currículo escolar, mas tudo o que acontece dentro da sala de aula (Celani, 2000). Assim, desafiar e desconstruir o mundo plástico dos materiais didáticos é um passo significativo para entender que ensinar e aprender línguas será sempre um processo político (Siqueira, 2010), e também para evitar reforçar modelos hegemônicos e monolíngues de ensino e aprendizagem de línguas, como discutido por Makoni e Pennycook (2006) e Canagarajah e Wurr (2011).

Ao finalizar a elaboração das atividades e avaliar todo o processo, concluo que desenvolver um material didático é sempre uma atividade limitada, no sentido de que não podemos incluir todas as informações necessárias por questões de tempo e espaço. É necessário aceitar essa limitação. Além dessa limitação, que cresce e se aproxima do estágio em que se torna uma frustração, percebo, em mim, uma tendência a seguir os padrões com que aprendi línguas e modelos de ensino que aprendi para ensinar línguas. Os primeiros pensamentos, as primeiras ideias, foram sempre muito semelhantes a exercícios antes feitos por mim enquanto aluna, e aplicados por mim enquanto professora. Qualquer mudança gera estranhamento, e vivi esse estranhamento em vários momentos durante o processo. Foi constante a incerteza se a atividade seria adequada para o público-alvo, e se ela estava, de fato, seguindo a proposta deste trabalho. Desafiar o conceito de língua foi também uma tarefa árdua, e por isso as atividades desenvolvidas aqui ilustram *tentativas* de realizar uma proposta de educação linguística mais colonial para um mundo mais sustentável. Essas tentativas, em vários momentos, apresentam erros e incoerências.

Sempre que um material é elaborado, existe a expectativa de que os objetivos serão alcançados se o exercício for seguido à risca. Porém, sabemos que toda sala de aula é imprevisível e única. A professora não tem controle sobre o que a aluna irá apreender de cada atividade. Não somente não temos controle sobre a aluna, mas cada professora lidera sua aula da forma que acha coerente e apropriado de acordo com seu contexto de

ensino. A autoetnografia foi fundamental durante o processo para que eu percebesse esses padrões e adotasse uma postura mais crítica e menos reprodutiva. Ou seja, me incentivou a pensar e avaliar cada escolha ao invés de adotar a repetição de atividades. Ela também foi essencial para que eu refletisse sobre a minha relação com o conteúdo.

Dispositivo de sustentabilidade

Por fim, resta questionar como promover uma perspectiva sustentável no material didático. Como dito anteriormente, um dos desafios da autoetnografia é interpretar experiências de forma significativa, e depois transformá-las em ação política. A partir da minha experiência nesta pesquisa, de elaborar uma parte de um REA de PLE para fins acadêmicos, e a partir do posicionamento político-epistêmico que escolhi para me orientar, qual seja, crítico, decolonial e sustentável, propus-me a tentar, de alguma maneira, nela materializar um discurso de sustentabilidade ou de letramento implicado (Silva, 2021).

Assim, busquei fazer visíveis, na sequência de atividades propostas, temas, textos e referências que, de alguma maneira, trazem vozes de grupos minorizados e filosofias e epistemologias de tradições orais e ancestrais. O material não está finalizado, pois ainda será alterado pela equipe nas próximas edições da versão completa e, provavelmente, ainda apresenta aspectos e formulações que precisem ser revistos. Mas ao chegar ao final de sua elaboração, volto-me a ele para refletir sobre como e se o que propus responde efetivamente ao que estou entendendo, dentro do projeto de elaboração do REA, como uma educação linguística sustentável.

Para isso, voltei novamente para a pergunta de Krenak – “Qual mundo queremos sustentar?” – , e para o conceito de Brum, de *amazonizar-se* e pensei em questões deles derivadas que eu poderia me colocar, frente ao material elaborado, como forma de avaliá-lo. Seriam elas:

- a) Quais vozes estou deixando audíveis no material?
- b) Qual/quais narrativas estou fazendo visíveis? Elas são apresentadas em sua dialogia?
- c) Como estou tratando a língua e os insumos linguísticos que estou propondo?
- d) Que formas e estilos de vida estou discursivizando?

- e) Estou tratando filosofias e epistemologias ancestrais como conhecimento?
- f) Estou abordando e promovendo o caráter coletivo da nossa existência? Como?
- g) Estou colaborando para desnaturalizar sentidos e conceitos coloniais frente à Terra e aos demais seres que compõem comigo a vida?
- h) Estou desnaturalizando o conceito de língua como código e a orientação instrumental de aprendizagem de língua?

A fim de responder a essas perguntas, vejo que, no caso do material proposto neste trabalho, tentamos tornar visíveis as vozes de membros de comunidades originárias ao incluir os textos das obras e entrevista de Krenak. Entretanto, em sua maioria, ainda está presente a nossa voz (das autoras do material) inseridas como fonte de verdade que informa e traz a informação até os estudantes – um exemplo são os textos informativos sobre as línguas indígenas e a Libras. Assim, esse é um potencial ponto de melhoria ao material em suas próximas versões. Quanto às formas e estilos de vida sendo discursivizados, entendo que a escolha por não incluir unidades didáticas que encorajam o consumismo, ou que sugiram que a compra de itens superficiais faz parte de um estilo de vida moderno, pode contribuir para que discursivizemos um estilo de vida menos capitalista. Ao avaliar se estou abordando e promovendo o caráter coletivo da nossa existência, vejo que há essa preocupação por meio de perguntas que questionam a aluna como seres humanos e não-humanos interagem, porém, fica claro para mim como é urgente pensarmos em maneiras outras de promover esse caráter coletivo além de perguntas diretas feitas aos estudantes.

Em relação ao tratamento da língua, em sua grande maioria ela foi entendida como uma língua que está em movimento e em constante mudança, ao invés de uma língua estável que deve ser memorizada. Isso pode ser percebido no uso da linguagem inclusiva de gênero, por exemplo. Desafiamos a orientação instrumental de aprendizagem da língua e respeitamos a criação de um repertório linguístico das alunas, mas em alguns momentos a língua ainda foi entendida como um sistema fechado ao sugerir que há uma separação entre uma língua e outra. Essa separação se dá pelo fato de que é exigido às alunas, em um contexto acadêmico, que informem quais línguas elas falam e seus respectivos países. Assim, percebo que no processo de elaboração de um material que siga as perspectivas descritas aqui há um constante embate entre os saberes que são exigidos do estudante e aqueles que são inseridos como forma de resistência.

Ao final, a avaliação do material torna-se, então, um passo fundamental para que se possa refletir mais criticamente sobre o que foi criado. Essa reflexão crítica significa identificar contradições entre o que foi proposto e o que é elaborado, e, a partir dela, traçar possíveis alterações que podem ser realizadas futuramente, que incluam formas de lidar com o embate acima. O ideal é que cada equipe ou autora de material didático produza o seu próprio dispositivo e com instrumentos para avaliar seu material, já que cada material atende a um contexto e propostas didáticas diferentes. Nesse trabalho, optei por utilizar as perguntas acima como guia, mas outra possibilidade seria solicitar que outras colegas, ou até mesmo alunas, avaliem o material.

Mais que responder a essas perguntas, para mim, nesta tese, foi importante o processo de poder formulá-las. Entendo que cada processo de produção de materiais didáticos segue o seu movimento, e aqui, na experiência que tive, compreendi que a elaboração de tais perguntas exprime um pouco do que foi o meu processo transformativo ao longo da pesquisa a partir das leituras que realizei. Elas não se prestam a serem perguntas universais, que todas as pessoas precisem ou devam aplicar quando produzem seus materiais, mas dizem do pensamento outro que foi me constituindo na escrita. Em termos teóricos, entendi que elas funcionam como um *dispositivo de sustentabilidade*.

‘Dispositivo’ é um termo bastante presente na obra de Michel Foucault e na leitura que Gilles Deleuze faz dela. Em suas palavras, é

um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode tecer entre estes elementos (Foucault, 2000, p. 244).

Para Deleuze (1999), o conceito de se encontra em três grandes eixos que, se referem às três dimensões que Foucault distingue sucessivamente: saber, poder e (produção de modos de) subjetivação. Os dispositivos são usados para manter e reforçar relações de poder e constituem regimes de verdade que definem o que pode ser dito, pensado e feito em uma sociedade. Marcello (2004), ao discutir a característica multilinear do conceito de dispositivo em Foucault, explicita os regimes de enunciação, que se refere não somente aquilo que se fala, mas tudo aquilo que se torna possível e justificável falar sobre. Nesse sentido, são todas as diversas enunciações que encontram condições de entrar na ordem do discurso, ou a possibilidade que elas enfrentam de

ultrapassar ou mesmo de serem barradas pelas leis de interdição que tangem e definem os limites do discurso.

Apesar de trazer, nas linhas acima, tal conceito, aponto que o meu uso do termo é um tanto mais pragmático e prático, pois com ele, estou pensando numa forma teórico-prática de viabilizar o pensamento sustentável. Argumento que ele se torna necessário para que possamos orientar nossas produções didáticas, a fim de verificar se a sustentabilidade está, de fato, sendo promovida e se tornando inteligível.

Primeiramente, é importante apontar que a ideia de *ser sustentável* só existe porque temos atualmente práticas destrutivas que aniquilam nossa possibilidade de existência, como o desmatamento, poluição, urbanização descontrolada, exploração de recursos naturais e atos de violência (como racismo, xenofobia e feminicídios). Assim, o termo ‘sustentabilidade’ existe como forma de contrapor e resistir a essas práticas. Um dispositivo de sustentabilidade, portanto, deve ser aquele que permite fazer visíveis, audíveis e enunciáveis conhecimentos e discursos que causem uma ruptura na naturalização do modo de vida capitalista e exploratório e que deem condições para que a ideia de sustentabilidade, de amazonizar-se, “ganhe formas, cores e nuances”, tornando possível e enunciável falar e pensar sobre sustentabilidade.

Isso se dará pela ocupação de espaços discursivos (Silva, 2021) a partir da repetição de enunciados que sugerem práticas que normalizem relações com a Natureza; pelo questionamento de convenções ditas naturais, normais e/ou tradicionais; pelo investigação sobre a criação de termos como ‘civilização’ e ‘progresso’; pelo reconhecimento de práticas irresponsáveis dos humanos sobre a Terra; pela responsabilização por ações que afetam nós mesmos e outros seres; pelo reconhecimento de que a sustentabilidade é um ato coletivo; pela detecção de políticas públicas que dizem respeito à práticas ambientais e identificação de possíveis formas de participação e engajamento nelas; pelo reconhecimento e validação de conhecimentos ancestrais, como história de deuses e deusas e guias espirituais, mitos, folclore, uso de plantas medicinais, técnicas de cultivo, navegação e orientação cosmológica, técnicas de construção, informações sobre ervas e plantas medicinais, técnicas de pesca e conservação do solo; pela avaliação das práticas pedagógicas, seja por ferramentas como a autoetnografia ou autoavaliação, partindo do entendimento de que a reflexão permite transformações; e pelo delineamento de novas estratégias a partir da avaliação realizada. Em um material didático de línguas, mais especificamente, isso se dá pela inserção de imagens, textos ou áudios que reconheçam a importância da floresta e de seus povos originários; pela

proposição de um conceito de língua que não seja fundamentado em visões homogêneas, binárias e excludentes; e pela identificação de contradições e incoerências entre as filiações teóricas e o que está sendo proposto em atividades.

Esse é um conjunto de estratégias que vão se imbricando e se arquitetando, tornando visíveis, possíveis, e enunciáveis a sustentabilidade. Além delas, todos nós (seres humanos e não-humanos) atuamos como elementos dentro de um dispositivo, por isso a interação social também é fundamental para que esse dispositivo entre em funcionamento. Nessa tese, o dispositivo de sustentabilidade sugerido funcionou ao mesmo tempo como lente crítica e como ferramenta de proposição. É importante ressaltar que um dispositivo, além de heterogêneo, é dinâmico e pode sofrer alterações ao longo do tempo. Por isso é preciso adaptá-lo conforme as condições sociais, políticas e culturais, e/ou a emergência de novos problemas ou necessidades.

ESCREVER, REFLETIR, TRANSFORMAR: EBULIÇÕES AUTOETNOGRÁFICAS

Durante minha última qualificação, um termo sugerido pela Profa. Dra. Claudia Hilsdorf ficou comigo: “ebulição”. E por isso me arrisquei aqui a inserir a palavra no título dessa seção. Na ocasião, ela me perguntou o que estava ebulindo, me incomodando, doendo. O que eu queria gritar ao mundo? Hoje, para mim, a ‘ebulição’ se traduziu na dificuldade em encontrar maneiras de contribuir para uma educação linguística transformadora, que faça a diferença no contexto em que vivemos. Por “fazer diferença” não quero que a aluna se torne uma “cidadã do mundo” ou que ela amplie suas perspectivas, mas quero oferecer uma educação que permita vivermos de uma forma que seja mais justa, menos violenta, mais sustentável. Enquanto escrevo essa conclusão, vejo estampada nas redes sociais e na televisão a foto da tentativa de assassinato ao ex-presidente dos Estados Unidos, Donald Trump, e é difícil não conjecturar a repercussão e os efeitos negativos que esse ataque terá em diferentes esferas (econômicas, políticas, sociais e ambientais) não somente nos Estados Unidos, mas no mundo inteiro.

Durante minha experiência, percebi que a educação linguística que tem sido sugerida em vários cursos de formação e em materiais segue o caminho oposto do que é necessário para que possamos sobreviver enquanto espécie (Silva, 2021). Essa percepção só foi possível ao me permitir sair de minha zona de conforto, e engajar em um mergulho autoetnográfico ao mesmo tempo que fazia leituras acadêmicas com propostas decoloniais e que questionavam esse modelo (Souza; Hashiguti, 2023; Quijano, 2007, 2000; Maldonado-Torres, 2007; Mignolo, 2003). Ao refletir sobre minha experiência de aprendizagem e ensino de línguas, percebi meus incômodos enquanto ocupava a posição de estrangeira serem transformados em incômodos que diziam respeito a um problema maior.

Logo, nessa tese investiguei o meu processo de produção de um material didático de português para fins acadêmicos orientado para a promoção de uma educação linguística sustentável. Mais especificamente, busquei analisar o efeito do meu próprio corpo de pesquisadora para a elaboração do material didático e identificar e elaborar conteúdos didáticos que pudessem desconstruir práticas linguísticas opressoras e coniventes com a colonialidade, baseando o material nas filosofias e epistemologias de autores que se localizam no Sul Global e que vêm de tradições ancestrais de existência coletiva e ligada à Terra (Krenak, 2019, 2020, 2022; Brum, 2021; dos Santos, 2023).

A autoetnografia, enquanto procedimento contra-hegemônico e prática contra-hegemônica (Miranda, 2002), se mostrou como uma possibilidade onto-epistemológica em que falar de mim me levou a questionar minhas práticas pedagógicas, o que acredito ter contribuído para o aprimoramento de minhas práticas de ensino e aprendizagem (Pardo, 2019; Ono, 2017). Isso se deu a partir da interrogação de posições teóricas dominantes e paradigmas hegemônicos (Lapadat, 2017); de questionamentos sobre como afiliações de identidade sobrepostas e aparentemente opostas influenciam minha vida; releituras, adaptações e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas (Souza, 2022); e rupturas paradigmáticas, já que a construção de sentidos não ficou limitada a convenções consideradas universais (Ono, 2017). Esse método permitiu um encontro com a minha própria cultura, o que desencadeou deslocamentos e inquietações, já que a elaboração das atividades foi um processo que consistiu em analisar e moldar uma narrativa sobre quem sou enquanto brasileira, e decidir o que manter ou retirar dessa narrativa, a qual marca minha identidade e é formada por discursos que me antecedem. Nesse processo, percebi que sou atravessada por diversas dimensões e carrego múltiplos pontos de vista em relação as minhas localizações culturais (Miranda, 2022).

Retomando a primeira pergunta elencada na introdução do trabalho – Como educar linguisticamente para desconstruir práticas linguísticas opressoras e coniventes com a colonialidade? –, acredito que, primeiramente, é essencial refletir sobre nossa história, entendendo as emoções como construções sociais e discursivas localizadas na intersecção da mente e do corpo (Tagata, 2022); as posições que ocupamos, e a nossa função política enquanto linguistas aplicados. Somente assim conseguimos avaliar nossas práticas de ensino, identificações e filiações teóricas e, a partir disso, podemos traçar mudanças em nossas práticas pedagógicas que se aproximem de uma prática menos opressora e colonial, e que evita seguir modelos e abordagens de aquisição e ensino-aprendizagem de línguas ditos universais, muitas vezes que refletem homogeneidade e monolinguismo (Canagarajah; Wurr, 2011).

Em resposta à segunda pergunta – Diante de um contexto em que “o céu” começa “a cair”, como professora de línguas estrangeiras, o que essa realidade implica na produção de materiais didáticos de línguas? –, penso que é necessário pensar na elaboração de atividades que sejam guiadas a partir dos conceitos de amazonizar-se (Brum, 2021) e de futuro ancestral (Krenak, 2022), ou seja, pensando em práticas que incluam letramentos implicados (Silva, 2021), e desafiar a concepção de língua (Menezes de Souza; Hashiguti, 2023). Ou seja, uma educação com vistas à sustentabilidade, na área

de línguas estrangeiras, significa aplicar um dispositivo de sustentabilidade, que permite fazer visíveis, audíveis e enunciáveis conhecimentos e discursos que causem uma ruptura na naturalização do modo de vida exploratório e que deem condições para que ideias de sustentabilidade se materializem, tornando possível e enunciável falar e pensar sobre elas. Entretanto, seguir essas perspectivas implica lidar com um constante embate entre os saberes que são exigidos das estudantes em contextos acadêmicos e de trabalho (geralmente valores ocidentalistas, capitalistas, neoliberais e coloniais) e aqueles que são inseridos no material como forma de resistência a esses modelos. Durante o processo de elaboração do material, a autoetnografia ancorada em uma perspectiva discursiva (Pêcheux, 1983, 1991, 2009; Bakhtin, 2016) tornou-se uma ferramenta de reflexão sobre o processo de elaboração do material, enquanto o dispositivo de sustentabilidade contribuiu para a avaliação do produto criado.

Assim, além de promover uma educação mais sustentável, a pesquisa permitiu que fossem lançados novos olhares no processo de elaboração de materiais didáticos de línguas, principalmente para mostrar que ele inevitavelmente revela posicionamentos e afiliações teóricas da produtora do material e que não é um processo neutro, em que é possível haver distância entre a autora e o produto. O trabalho materializou a compreensão de que elaborar um material é um exercício político da prática do professor de línguas, ao permitir a solidificação de reflexões, demandas e possibilidades de ação (Baldin, Albuquerque e Cordeiro, 2021). No caso da presente pesquisa, foi um processo que me invocou a refletir e desempenhar minha responsabilidade política enquanto professora de línguas estrangeiras.

REFERÊNCIAS

ADAMS, Tony.; ELLIS, Carolyn.; JONES, Stacy Holman. Autoethnography. **The International Encyclopedia of Communication Research Methods**, 2017, pp 1-11. <https://doi/10.1002/9781118901731.iecrm0011>

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Índices nacionais de desenvolvimento do ensino de português língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P.; CUNHA, Maria. J. C. (Org.). **Projetos iniciais em português para falantes de outras línguas**. Campinas: Pontes, 2007.

ATKINS, Daniel E.; BROWN, John Seely; HAMMOND, Allen L. **A Review of the Open Educational Resources (OER) Movement: Achievements, Challenges, and New Opportunities**. 2007.

BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon de Oliveira. Tarefas da educação lingüística no Brasil. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 5, n. 1, 2005. <https://doi.org/10.1590/S1984-63982005000100004>

BAKHTIN, Mikhail. **Gêneros do Discurso**. 1 ed. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, Mikhail. **The Dialogic Imagination: Four Essays** by M. M. Bakhtin. Austin: University of Texas Press, 1981.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato** (1919/1921). Toward a philosophy of the act. Austin: University of Texas Press, 1993. <https://doi.org/10.7560/765344-004>

BALDIN, Fernanda Deah Chichorro; ALBUQUERQUE, Jennifer Imaregna Alcantara de; CORDEIRO, Elisa Novaski. A produção de recursos educacionais abertos na formação de professores de português como língua adicional. **Entretextos**, Londrina, v. 21, n. 3, 97–110, 2021. <https://doi.org/10.5433/1519-5392.2021v21n3Esp.p97>

BALDIN, Fernanda Deah Chichorro; RAMMÉ, Vadilena. O material didático de PLE: em direção a uma perspectiva plural. **Letrônica**, [S. l.], v. 16, n. 1, p. e41127, 2023. <https://doi.org/10.15448/1984-4301.2023.1.41127>

BASONI, Isabel Cristina Gomes; MERLO, Marianna Cardoso Reis. Autoetnografia e formação docente: história e identificações. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v. 16, n. 35, p. 79-93, 2022. <https://doi.org/10.47456/cl.v16i35.39011>

BEZERRA, Paulo. Polifonia. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Em foco: história, produção e memória do livro didático (Apresentação). **Educação e Pesquisa (USP)**, São Paulo, v. 30, n.3, p. 471-473, 2004. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000300007>

BRAGA, Maria Dolores Wirts. **O discurso sobre o livro didático de inglês: a construção da verdade na sociedade de controle**. 2014. 246 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2014.

BRAIT, Beth. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, Brait (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à Análise do Discurso**. 2. ed. Campinas: Unicamp, 2004.

BRUM, Eliane. **Banzeiro òkòtó: Uma viagem à Amazônia Centro do Mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

BOTTURA, Eleonora Bambozzi. **“Como é no seu país?” Estudo autoetnográfico de uma prática pedagógica em Português Língua de Acolhimento para mulheres migrantes no Brasil: implicações para a formação de professores**. 247 f. Tese (doutorado) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

BORGES, Ariel Gonçalves. **Livros Didáticos Para O Ensino De Português Como Língua Estrangeira: Levantamento e Descrição**. 67 f. Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Curso de Licenciatura em Letras, Unidade em Porto Alegre, 2021.

BOYLORN, Robin; ORBE, Mark (Org.). **Critical autoethnography: intersecting cultural identities in everyday life**. Walnut Creek: Left Coast Press, 2014.

CANAGARAJAH, A. Suresh; WURR, Adrian J. Multilingual Communication and Language Acquisition: New Research Directions. **The Reading Matrix**, v. 11, n. 1, 2011.

CANAGARAJAH, Suresh; DOVCHIN, Sender. The everyday politics of translanguaging as a resistant practice. **International Journal of Multilingualism**, v. 16, 2, 2019. <https://doi.org/10.1080/14790718.2019.1575833>

CELANI, Maria Antonieta Albani. A relevância da Linguística Aplicada na formulação de uma política educacional brasileira. In: FORTKAMP, Mailce Borges Mota.; TOMITCH, Leda Maria Braga (Orgs.). **Aspectos da Linguística Aplicada: estudos em homenagem ao Professor Hilário I. Bohn**. Florianópolis: Insular, 2000.

CHANG, Heewon. **Autoethnography as Method**. Routledge, 2016. <https://doi.org/10.4324/9781315433370>

CHENG, Lauretta S. P.; BURGESS, Danielle; VERNOOIJ, Natasha; SOLÍS-BARROSO, Cecilia; MCDERMOTT, Ashley; NAMBOODIRIPAD, Savithry. The Problematic Concept of Native Speaker in Psycholinguistics: Replacing Vague and Harmful Terminology With Inclusive and Accurate Measures. **Frontiers in Psychology**, v. 12, 2021. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.715843>

- CLIFFORD, James. Sobre a autoridade etnográfica. In: CLIFFORD, J. **A experiência etnográfica: a antropologia e literatura no séc. XX**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1998. p. 17-58.
- CRESWELL, John W; CRESWELL, J. David. **Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches**. 5 ed. 2018.
- CORACINI, Maria José. **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. 1 ed. Campinas: Pontes, 1999.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil Platôs**. São Paulo: Editora 34, 1995.
- DELEUZE, Gilles. Que és un dispositivo? In: BALIBAR, Etienne; DREYFUS, Hubert; DELEUZE, Gilles et al. **Michel Foucault**, filósofo. Barcelona: Gedisa, 1999.
- DEWEY, J. Democracy and education. Simon & Brown, 2011.
- DOLORIERT, Clair; SAMBROOK, Sally. Ethical confessions of the “I” of autoethnography: the student’s dilemma. **Qualitative Research in Organizations and Management: an International Journal**, v. 4, n.1, p. 27-459, 2009.
<https://doi.org/10.1108/17465640910951435>
- DOS SANTOS, Antônio Bispo. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora, 2023.
- DOVCHIN, Sender; WANG, M. The resistance to translanguaging, spontaneous translanguagers and native speaker saviorism. **Critical Inquiry in Language Studies**, 2024. <https://doi.org/10.1080/15427587.2024.2336469>
- ERIKSSON, Thommy. Being native: distance, closeness and doing auto/self-ethnography. **ArtMonitor**, n. 8, p. 91-100, 2010. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/2077/24689>>. Acesso em: 28 dez. 2023.
- ELLIS, Carolyn. Fighting Back or Moving On: An Autoethnographic Response to Critics. **International Review of Qualitative Research**, 2009, 2:3, 371-378.
<https://doi.org/10.1525/irqr.2009.2.3.371>
- FADINI, Karina Antonia. **Autoetnografia e processos de subjetificação em educação linguística: (trans)formações de uma professora de inglês**. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Espírito Santo. 265 f. 2020.
- FERREIRA, José Genival Bezerra. O Ensino de Língua Portuguesa para Estrangeiros: Implicações da Pluralidade de Conceitos. **Rev. EntreLínguas**, Araraquara, v.7, n. esp. 6, e021143, dez. 2021. <https://doi.org/10.29051/el.v7iesp.6.15423>
- FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do discurso: reflexões introdutórias**. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2005.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 11. ed. São Paulo: Loyola, [1971] 2004.

FOUCAULT, Michel. Os intelectuais e o poder – conversa entre Michel Foucault e Gilles Deleuze. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2000b, p. 69-78.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008 [1973].

GUILHERME, Maria de Fátima Fonseca. **Competência oral-enunciativa em língua estrangeira (inglês)**. Tese de Doutorado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). 2008, 311p.

GROSFOGUEL, R. Decolonizing post-colonial studies and paradigms of political economy: transmodernity, decolonial thinking and global coloniality. **Transmodernity: Journal of peripheral cultural production of the luso-hispanic world**, v. 1, n. 1, não paginado, 2011. <https://doi.org/10.5070/T411000004>

HALL, S. **Identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A. 2015.

HANCHARD, Michael. Racism, Eroticism, and the Paradoxes of a U.S. Black Researcher in Brazil. In **Racing research, researching race: methodological dilemmas in critical race studies**, 2000, p. 165-185.

HASHIGUTI, Simone. O corpo nos estudos sobre transculturalidade, linguagem e educação. In HASHIGUTI, S. T.; CADILHE, A.; SILVA, I. R. (orgs.) **Transculturalidade, linguagem e educação: diálogos e (re)começos**. Campinas: Pontes Editores, 2023. p. 154-183. <https://doi.org/10.29327/5284098.1-6>

HASHIGUTI, Simone. Can we speak English? Reflections on the unspoken EFL in Brazil. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, n. 56, v.1, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/010318135150200431>

HONAN, Eileen; BRIGHT, David. Writing a thesis differently, **International Journal of Qualitative Studies in Education**, v. 29, n.5, 2016. <https://doi.org/10.1080/09518398.2016.1145280>

hooks, bell. A teoria como prática libertadora. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

hooks, bell. **Anseios: raça, gênero e políticas culturais**. Tradução Jamille Pinheiros Dias. São Paulo: Elefante, 2019.

JOHNSON, David Cassels. **Language policy**. Palgrave Macmillan, 2013. <https://doi.org/10.1057/9781137316202>

JONES, Stacy Holman. Living Bodies of Thought: The “Critical” in Critical Autoethnography. **Qualitative Inquiry**, v. 22, n. 4, 2016. <https://doi.org/10.1177/1077800415622509>

JORDÃO, Clarissa Menezes. O ensino de línguas estrangeiras: de código a discurso. In: VAZ BONI, V. (Ed.). **Tendências contemporâneas no ensino de línguas**. União da Vitória: Kaygangue, 2006.

JORDÃO, C. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico – farinhas do mesmo saco? In: ROCHA, C.; MACIEL, R. **Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas**. Campinas: Pontes, 2013. p. 69-90.

KNISELY, Kris Aric. Teaching trans knowledges: Situating expansive possibilities in an intermediate French course. In S. Bouamer & L. Bourdeau (Eds.), **Diversity and decolonization in French studies: New approaches to teaching** (pp. 165–180). Palgrave, 2022. https://doi.org/10.1007/978-3-030-95357-7_11

KNISELY, Kris Aric. Gender-justice beyond inclusion: How trans knowledges and linguistic practices can and should be re-shaping language education. **The Modern Language Journal**, 107(2), 607-623, 2023. <https://doi.org/10.1111/modl.12871>

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A Queda do Céu: Palavras de Um Xama Yanomami**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

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

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

KRENAK, Aílton. **Futuro ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

LAPADAT, Judith C. Ethics in Autoethnography and Collaborative Autoethnography. **Qualitative Inquiry**, 2017, 23(8), 589-603. <https://doi.org/10.1177/1077800417704462>

LEFFA, Vilson J. Como produzir materiais para o ensino de línguas. In: LEFFA, Vilson J. (org.). **Produção de materiais de ensino: teoria e prática**. Pelotas: Educat, 2003. p. 15 a 41.

LI, Wei. Translanguaging as a Practical Theory of Language. **Applied Linguistics**, v. 39, n. 1, p. 9–30, 2018. <https://doi.org/10.1093/applin/amx039>

LISBOA, Joel Victor Reis. MORAES, Kelly Karoline Ferreira de; BUIATE, Eliane Mendonça; MORAES, Eloá Tainá. Breve panorama de dissertações e teses da área de Português como Língua de Acolhimento. In SOUZA, Valeska Virgínia Soares; NASCIMENTO, Mariana Ruiz; MARQUES, Mateus Mariano. **Mapeando a Linguística Aplicada em sua multiplicidade: (re)descobertas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

MAIA, Francisca Paula Soares; OLIVEIRA, Shirlene Bemfica. Escrita acadêmica em aulas de português como língua adicional na graduação na perspectiva dos multiletramentos. In: OSÓRIO, Paulo; GONÇALVES, Luis (org.). **O Ensino do Português como língua não materna: metodologias, estratégias e abordagens de sucesso**. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2019. v. 2.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GOMEZ, S.; GROSFOGEL, R. (Eds.) **El giro decolonial**: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. p. 127-167. Bogotá: Lesco Pensar Siglo del Hombre Editores, 2007.

MARCELLO, Fabiana de Amorim. O conceito de dispositivo em Foucault: mídia e produção agonística de sujeitos-maternos. **Educação & Realidade**, v. 29, n. 1, jan/jun, 2004.

MARTINS, Raimundo. A cultura visual e a construção social da arte, da imagem e das práticas do ver. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de (org.). **Arte, educação e cultura**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2007, pp. 19-40.

MAKONI, Sinfree; PENNYCOOK, Alastair. Disinventing and Reconstituting Languages. In MAKONI, Sinfree; PENNYCOOK, Alastair. **Disinventing and Reconstituting Languages**. Bilingual Education and Bilingualism, v. 62, 2006. <https://doi.org/10.21832/9781853599255>

MENDES, Edleise. **Abordagem Comunicativa Intercultural: uma abordagem para ensinar e aprender línguas no diálogo de culturas**. 2004. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

MÉNDEZ, Mariza. Autoethnography as a research method: Advantages, limitations and criticisms. **Colombian Applied Linguistics Journal**, v. 15, n. 2, 2013. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.calj.2013.2.a09>

MERRIAM, Sharan B.; TISDELL, Elizabeth J. **Qualitative research**: a guide to design and implementation. 4 ed. San Francisco: Jossey-Bass, 2016.

MIGNOLO, Walter. Os esplendores e as misérias da ‘ciência’: colonialidade, geopolítica, do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica. In: SOUSA SANTOS, Boaventura. **Conhecimento prudente para uma vida decente**: um discurso sobre as ‘ciências’ revisitado. Lisboa: Edições Afrontamento, 2003.

MILANI, T. M.; CASHMAN, H. R. Why should we care about multilingualism, gender, and sexuality? **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**, 27(5), 631–642, 2024. <https://doi.org/10.1080/13670050.2024.2309529>

MISTURA; Letícia; CAIMI, Flávia Eloisa. O (não) lugar da mulher no livro didático de história: um estudo longitudinal sobre relações de gênero e livros escolares (1910-2010). **Aedos**, Porto Alegre, v. 7, n. 16, p. 229-246, jul. 2015.

MIRANDA, Camila Fontenele de. A autoetnografia como prática contra-hegemônica. **Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais - UFJF**, v.17, n.3, 2022. <https://doi.org/10.34019/2318-101X.2022.v17.38100>

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, Luiz

Paulo (Org.). **Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 85-107.

MOURA, R. P. de. O lugar da cultura em livros didáticos de português como segunda língua. In: SANTOS, P.; ALVAREZ, M. L. O. (Org.). **Língua e cultura no contexto de Português Língua Estrangeira**. Campinas: Pontes, 2010.

MOTA, Amanda Alves. Produção de Materiais Didáticos de Inglês como Língua Estrangeira e Formação Docente Crítica: um estudo autoetnográfico. Trabalho de Conclusão de curso (graduação). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022.

NASCIMENTO, Mariana Ruiz. **Discursividade de professores de língua inglesa sobre o ensino-aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos**. 2020. 150 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020. <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2019.2581>

NASCIMENTO, Mariana Ruiz; BRITO, Cristiane Carvalho de Paula. Sentidos de Brasil e brasileiro em material didático de português como língua estrangeira. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 23, p. 1-18, 2023. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-23-18>

ONO, Fabrício Tetsuya Parreira. **A Formação Do Formador De Professores: Uma Pesquisa Autoetnográfica Na Área De Língua Inglesa**. Tese de doutorado. 156 f. São Paulo, 2017.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2001.

OZ, Amos. **What Makes An Apple?** Six Conversations about Writing, Love, Guilt, and Other Pleasures. Princeton University Press, 2022. <https://doi.org/10.1515/9780691230269>

PAIVA, Rodrigo Calatrone. Pesquisando Experiências no Ensino de Línguas Por Meio da Autoetnografia: língua como discurso e formação de professores. **Anais do XVI ENFOPLE**. Inhumas: UEG, 2020.

PATEL, Leigh. **Decolonizing Educational Research: from ownership to answerability**. New York: Routledge, 2016. <https://doi.org/10.4324/9781315658551>

PARDO, Fernando da Silva. A autoetnografia em pesquisas em Linguística Aplicada: reflexões do sujeito pesquisador/pesquisado. **Horizontes de Linguística Aplicada**, ano 18, n. 2, 2019. <https://doi.org/10.26512/rhla.v18i2.25104>

PÊCHEUX, Michel. A análise do discurso: três épocas. In: GADET, Françoise; HAK, Tony (Org.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 3 ed. Campinas: Unicamp, 1997.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso**. 4 ed. Campinas: Unicamp, 2009.

PENNYCOOK, Alastair. Uma Linguística Aplicada Transgressiva. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 67-84.

PEREIRA, F. M. A Literatura Como Alternativa Para Práticas Decoloniais No Ensino De Inglês: Um Estudo Autoetnográfico Sobre Experiências De Uma Professora De Estágio Supervisionado. **New Trends in Qualitative Research**, Oliveira de Azeméis, Portugal, v. 2, p. 69–82, 2020a. <https://doi.org/10.36367/ntqr.2.2020.69-82>

PEREIRA, Arioaldo Lopes. O eurocentrismo nos livros didáticos de língua inglesa. **Trab. Ling. Apl.**, Campinas, v. 35, p.7-19, jan./jun., 2000b.

PRODROMOU, Luke. English as cultural action. **ELT Journal**, v. 42, n. 2, Oxford University Press, 1988, p.73-83. <https://doi.org/10.1093/elt/42.2.73>

RAMOS, A. G.; MARCHESAN, M. T. N. O ensino de PLE para fins específicos e a produção de livros didáticos. **Horizontes da Linguística Aplicada**, v. 12, n. 2, p. 15-35, 2013. <https://doi.org/10.26512/rhla.v12i2.1310>

RAMOS, Ana Adelina Lôpo. Língua adicional: um conceito “guarda-chuva”. **Revista Brasileira de Linguística Antropológica**, Brasília, v. 13, 2021. <https://doi.org/10.26512/rbla.v13i01.37207>

REVUZ, Christine. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. **Lingua(gem) e identidade**. Campinas: Mercado das Letras, 2006

ROCHA, Ana Luiza; ECKERT, Cornelia. Etnografia: saberes e práticas. **Illuminuras**, v. 9, n. 21, 2008. <https://doi.org/10.22456/1984-1191.9301>

ROCHA, Nildicéia Aparecida. O ensino de Português língua estrangeira no Brasil: ontem e hoje. **Linguagens - Revista de Letras, Artes e Comunicação**, Blumenau, v. 13, n. 1, p. 101-114, jan./abr. 2019. <https://doi.org/10.7867/1981-9943.2019v13n1p101-114>

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

SALDAÑA, Johnny. Blue-Collar Qualitative Research: A Rant. **Qualitative Inquiry**, v. 20, n.8, 2014. <https://doi.org/10.1177/1077800413513739>

SAMPAIO, Glauber Heitor. **A negociação de categorias de pertencimento em interação intercultural na sala de aula de português como língua estrangeira**. Dissertação (mestrado). Viçosa, MG, 2015. 132f.

SANTOS, Alex Sandro Batista dos. **O inglês como democracia**: um olhar autoetnográfico sobre as práticas de ensino e aprendizagem de língua inglesa na escola pública. 2021. 120 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) - Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.

SANTOS, Andreia Inamorato dos. **Recursos Educacionais Abertos no Brasil: o estado da arte, desafios e perspectivas para o desenvolvimento e inovação**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2013.

SANTOS, Gabriel Nascimento; MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana Rosa. O Ensino De Língua Inglesa E A Identidade De Classe Social: Alguns Apontamentos. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, n.55, v.3, p.541-563, set./dez. 2016.
<https://doi.org/10.1590/010318135022177581>

SARAMAGO, José. **O conto da ilha desconhecida**. Companhia das Letras: São Paulo, 1998.

SARGENTINI, Vanice Maria Oliveira. **Os estudos do discurso e nossas heranças: Bakhtin, Pêcheux e Foucault**. Estudos Linguísticos, p. 181-190, 2006.

SELASI, T. Don't ask me where I'm from, ask me where I'm a local. 2015. TED Talk Available at:
https://www.ted.com/talks/taiye_selasi_don_t_ask_where_i_m_from_ask_where_i_m_a_local/transcript?language=yi.

SERRANI-INFANTE, Silvana. Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso. In: SIGNORINI, Inês (Orgs.). **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. São Paulo: Mercado de Letras, 1998.

SIGNORINI, Inês. A questão da língua legítima na sociedade democrática: um desafio para a linguística aplicada contemporânea. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). **Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 167-190.

SILVA, Simone Batista da. Implicated Literacies: Life Begetting Life in Linguistic Education. **Rev. Bras. Linguíst. Apl.**, v. 21, n. 2, p. 605-626, 2021.
<https://doi.org/10.1590/1984-6398202117950>

SIQUEIRA, Domingos Sávio Pimentel. O papel do professor na desconstrução do mundo plástico do livro didático de língua estrangeira. In: ASSIS-PETERSON, Ana Antonia de; BARROS, Solange Maria. (Org.). **Formação crítica de professores de línguas: desejos e possibilidades**. 1. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010, v. 1, p. 225-253.

SOBRAL, Adail; GIACOMELLI, Karina. Observações didáticas sobre a análise dialógica do discurso – ADD. **Domínios de Lingu@gem**, v. 10, n. 3, Uberlândia, 2016.
<https://doi.org/10.14393/DL23-v10n3a2016-15>

SONTAG, Susan. **Sobre fotografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

SOUZA, Lynn Mario Trindade Menezes de. The Goan Patient (or the Impatient Goan): A Cultural Speculation. In: **InterDISCIPLINARY Journal of Portuguese Diaspora Studies**, v. 7, pp. 413-433, 2018.

SOUZA, Lynn Mario Trindade Menezes de; HASHIGUTI, Simone Tiemi. Decolonialidade e(m) Linguística Aplicada: Uma entrevista com Lynn Mario Trindade Menezes de Souza. **Polifonia**, Cuiabá-MT, v. 29, n. 53, p. 01 a 262, 2023.

SOUZA, Jaqueline Santos de. Abordagens decoloniais no ensino de Português como Língua Estrangeira. **Revista de Estudos de Português Língua Internacional**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 153-170, 2023. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/repli/article/view/62847>

SOUZA SANTOS, Boaventura. **The Epistemologies of the South**. Boulder: Paradigm, 2014.

SILVA, Anderson.; COSTA, Elizangela. **Livro didático: olhares dialógicos**. Campinas: Pontes, 2017.

TAGATA, William Mineo. In my shoes: empathy and critical emotional literacy in EFL lessons. **Rev. Bras. Linguíst. Apl.**, v. 22, n. 1, p. 17-36, 2022.
<http://dx.doi.org/10.1590/1984-6398202218426>

TAVARES, Carla Nunes Vieira. O contato que se faz encontro na e com a língua estrangeira. In: TAVARES, Carla Nunes Vieira.; MENEZES, Stella Ferreira. (Orgs.). **Envelhecimento e modos de ensino-aprendizagem: linguagem, subjetividade e identidade**. Uberlândia: EDUFU, 2020. p. 192-201.

TILIO, R. O papel do livro didático no ensino de língua estrangeira. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, v. 7, n. 26, p. 117-144, jul./set. 2008.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y Modernidad-racionalidad. In: BONILLO, Heraclio (comp.). **Los conquistados**. Bogotá: Tercer Mundo Ediciones; FLACSO, 1992, pp. 437-449.

WARDHAUGH, R.; FULLER, J. M. **An Introduction to Sociolinguistics**. Eighth Edition. Wiley Blackwell, 2021.

ZANDOMENICO, Yasmin. Português para todes: ensino não binário de língua e justiça social. **Portuguese Language Journal**, 16, 2022.
<https://doi.org/10.56515/PLJ562476601>

ANEXO A – MATERIAL DIDÁTICO

MÓDULO: SOCIALIZAÇÃO E AMBIENTAÇÃO

CONEXÕES DE AFETO E IDENTIDADE

Leituras de aquecimento

Nesta atividade, nosso convite é para a leitura de dois textos curtos, que introduzem a temática abordada nesta unidade: a dos nomes e de outras formas de se conectar com as pessoas. O texto A é uma biografia curta de Aílton Krenak disponibilizada no link de sua participação no Roda Viva. O texto B traz fragmentos da transcrição do depoimento de Aílton Krenak ao Museu da Pessoa.

* *Roda Vida*: é um programa de entrevistas da televisão brasileira, exibido pela TV Cultura. Nele, há uma mesa redonda onde um convidado, geralmente uma figura pública relevante, é entrevistado por uma bancada de jornalistas e especialistas de diversas áreas.

* *Museu da Pessoa*: é um museu virtual e colaborativo que coleta, preserva e compartilha histórias de vida de pessoas comuns. Fundado em 1991, o museu tem como objetivo valorizar a memória e as experiências de indivíduos de diversas origens, proporcionando um espaço onde suas histórias possam ser contadas e ouvidas.

Texto A

Considerado uma das maiores lideranças indígenas do Brasil, Ailton Krenak é filósofo, escritor, poeta e jornalista. Se dedica à defesa dos direitos indígenas desde a década de 80. Fundou a ONG Núcleo de Cultura Indígena, organizou a Aliança dos Povos da Floresta e é doutor honoris causa pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), em Minas Gerais. Krenak nasceu na região do Vale do Rio Doce, uma área profundamente afetada pela atividade de mineração, uma das maiores ameaças aos povos indígenas, que também sofrem com as invasões das terras demarcadas e com a exploração da madeira.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BtpbCuPKTq4>. Acesso em 15/06/2024.

Texto B

“Rio de Memórias”



Ailton Krenak

Meu nome é Ailton Alves Lacerda Krenak. Krenak é a minha família indígena, o meu povo, que vive na divisa de Espírito Santo e Minas Gerais. Nasci em 1953, numa das localizações que o pessoal da minha região atribuía o nome do córrego ou do rio. Se você estava na margem, falava “no rio tal”, se estava na cabeceira, dava o nome do córrego. Nasci num córrego que chama Itaberinha, na bacia do Rio Doce.

*[...] Minha vida de menino foi cheia de aventura porque eu estava no meio dos meus seis irmãos, 50 primos e um monte de tias. Esses **camaradas** todos eram como nossos parentes mais íntimos. A gente estava tudo perto um do outro e se anoitecesse podia dormir na casa da tia Preta, da tia Maria, de qualquer um, na casa dos seus primos, da sua mãe, da sua avó, dos seus tios. Se você tivesse em trânsito, no lugar que tivesse, não era estranho comer na casa dos seus parentes, era sua casa também. O dia nem bem amanhecia, a gente já estava aproveitando a primeira luz pra sair plantando, pegar boi, cabrito, cavalo, ir para os currais, onde pessoas estavam tirando leite das vacas pra beber na hora.*

[...] A gente andava pisando na pedra, no chão. Ia por dentro da água metendo o pé e sabia se o fundo era de matéria orgânica que estava podre, o material que estava ali, aquelas coisas que caíam: de folha, de mato, se tinha areia debaixo, se era uma laje de pedra, a gente ia pegando toda essa sensação. Era o nosso pé que ia lendo o chão. Se a gente metia na “estреpe”, numa pedra, num pau que furava, estava aprendendo. Então, nós aprendemos tasteando o mundo, a terra. Sentindo o cheiro do mato, dos bichos.

[...] Por volta de 11 anos de idade, a região que nasci começou a ser colonizada de uma maneira tão violenta. Com a ocupação de empreendedores, madeireiras, serrarias, colonos, criadores de gado, fazendas, nós saímos meio expulsos dessa região. Foi quando a gente fez a nossa primeira migração.

Transcrição do depoimento em vídeo, disponível em: <https://museudapessoa.org/historia-de-vida/rio-de-mem-rias/>

No texto, a palavra “*camarada*” significa amigo. Quais outras palavras você não conhece? Escreva-as abaixo.

Na sua opinião, qual é a melhor maneira de aprender palavras novas em uma nova língua?

Em relação ao conteúdo, quais diferenças você percebe entre os textos A e B?

Marque com um X as informações que você utiliza quando se apresenta na universidade e explique por quê.

- | | |
|-------------------|------------------------|
| () nome | () idade |
| () origem | () hobbies/interesses |
| () personalidade | () ocupação/profissão |
| () família | |

Quais são as diferentes maneiras de nos conectar com outras pessoas?

NOMES



O nome pessoal é uma parte importante de nossa identidade. Geralmente é a primeira informação que aprendemos sobre uma pessoa.

Você sabia que a ordem dos sobrenomes pode variar de país para país? No Brasil, pode funcionar da seguinte forma:

Primeiro nome + sobrenome da mãe + sobrenome do pai

(ex.: Maria Fonseca Costa)

Primeiro nome + segundo nome + sobrenome da mãe + sobrenome do pai)

(ex.: Maria Fernanda Fonseca Costa)

Primeiro nome + sobrenome da mãe

(ex.: Maria Fonseca)

Primeiro nome + sobrenome do pai

(ex.: Maria Costa)

Observação: Alguns nomes podem funcionar tanto como primeiro nome ou como sobrenome, o que é o caso de Silva, Gomes e Inácio, por exemplo.

Como funciona no seu país?

Os sistemas de sobrenomes em comunidades indígenas variam bastante entre diferentes povos e culturas. Em muitas comunidades indígenas, por exemplo, os sobrenomes estão fortemente ligados à ancestralidade ou grupo familiar. Esses sobrenomes podem refletir a linhagem matrilinear ou patrilinear, dependendo da organização social da comunidade.

Entretanto, muitos encontram problemas ao fazer o registro em **cartório**, ou seja, no estabelecimento autorizado pelo governo que realiza diversos serviços relacionados à autenticação, registro e conservação de documentos.

A seguir, temos um exemplo disso. Leia a notícia abaixo para responder as questões abaixo:

'Como assim Kãgfér não é brasileiro?': a luta de pais por nomes indígenas e africanos

Fernanda da Escóssia
18 julho 2016



Nas duas vezes em que foi registrar seus filhos, o engenheiro agrônomo Julio Cezar Inácio ouviu o mesmo argumento: Kasóhn (pronuncia-se Kaxói) e Kãgfêr (pronuncia-se Konfer) não eram nomes brasileiros. Criou-se um problema, pois Inácio não só é brasileiro, como é indígena da tribo kaingang. Na língua de seus ancestrais, o nome do mais velho, hoje com 11 anos, significa árvore de espinhos. O do segundo, de 2 anos, significa orvalho.

"Como podem dizer que não é um nome brasileiro? Eu sou índio, essa é a língua dos meus pais, e eu também sou brasileiro. Justamente porque me chamo Julio Cezar quero que meus filhos tenham apenas nomes indígenas, para valorizar essa identidade", diz o agrônomo, que vivia na terra indígena Serrinha, no Rio Grande do Sul, e há oito anos mudou-se para a cidade catarinense de Xanxerê.

Inácio insistiu e registrou os meninos com o nome tribal, direito garantido aos indígenas pela resolução 3/2012, emitida pelo Conselho Nacional de Justiça e pelo Conselho Nacional do Ministério Público.

De acordo com essa norma, o indígena, viva em aldeia ou cidade, pode ser registrado, se desejar, com seu nome de origem. A etnia pode ser lançada como sobrenome, se a família assim quiser. Por exigência do cartório, o nome do segundo filho de Inácio perdeu o acento agudo no "e", para se adequar ao padrão do português.

"Descaracterizou um pouco, mas tudo bem", conforma-se Inácio, que terá de retirar o acento no registro feito na Funai. Segundo ele, problemas assim ainda são comuns na região.

Fonte: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-36799201>

O que você faria no lugar de Julio Cesar?

Por que era importante para Julio Cesar registrar seus filhos com os nomes indígenas?

Você já ouviu falar em **nome social**? É o nome pelo qual uma pessoa é reconhecida e se identifica socialmente, diferentemente de seu nome de registro civil. Este conceito é especialmente relevante para pessoas transgênero e travestis, que podem não se identificar com o nome que consta em seus documentos oficiais. A adoção do nome social é um direito assegurado por lei no Brasil.

Essa prática de utilizar um nome diferente do seu nome de registro é comum com artistas, que adotam nomes artísticos. A cantora Anitta, por exemplo, se *chama Larissa de Macedo Machado*, mas é pouco conhecida por esse nome.

Assista ao vídeo para entender melhor e discuta com os seus colegas a pergunta abaixo:

<https://youtu.be/79RfxpT1yWQ>

Por que não respeitar o nome social pode ser considerado um ato de violência?

APELIDOS

Já que discutimos nomes e sobrenomes, vamos agora falar de apelidos. Apelidos são importantes porque podem nos ajudar a criar uma conexão mais próxima e informal com outra pessoa, demonstrando interesse e respeito pela forma como a pessoa se identifica.

Atenção: A palavra ‘*apelido*’ no português de Portugal significa ‘*sobrenome*’ no português brasileiro, enquanto ‘*apelido*’ no Brasil se refere a um nome informal dado pela família ou amigos.

No Brasil, há alguns apelidos comuns para alguns nomes. Exemplos:

Fernanda = Fê
Francisco = Chico
José = Zé

Juliana = Ju
Beatriz = Bia
Cristiane = Cris

Você tem um apelido? Como você prefere ser chamado?

Em português brasileiro, podemos perguntar o nome de uma pessoa das seguintes formas:

Como você se chama?

Qual é o seu nome?

Possíveis respostas:

Eu me chamo...

Meu nome é...

Pratique com os seus colegas.

Nem sempre compreendemos o nome de uma pessoa ao ouvi-la. Nesse caso, **soletrar** pode ajudar as outras pessoas a compreenderem o seu nome.

Para isso, pode ser importante conhecer o alfabeto:



Lembre-se que alguns povos originários no Brasil não utilizam esse alfabeto porque não possuem um sistema de escrita.

Pratique com os seus colegas. Faça a pergunta:

Como você soletra o seu nome?

**Como você se sente se as pessoas não sabem pronunciar seu nome corretamente?
Compartilhe com os seus colegas.**

**Vimos no início dessa unidade um texto de Ailton Krenak do Museu da Pessoa.
Visite o site e responda as perguntas abaixo:**

<https://museudapessoa.org/historias/>

Por que projetos como esse são importantes?

Explore o site e escolha uma biografia que você achou interessante. O que lhe chamou a atenção?

Imagine que você irá enviar sua biografia para o Museu da Pessoa. Em qual formato você gostaria de compartilhar sua história: vídeo, áudio ou texto?

O que você falaria sobre você?

PRONOMES E LINGUAGEM INCLUSIVA DE GÊNERO

Quando conhecemos alguém, além de aprender seu nome e/ou apelido, é importante perceber como a pessoa prefere ser identificada. Em alguns casos, as pessoas utilizam um pronome neutro, e isso faz parte da linguagem inclusiva de gênero.

A linguagem inclusiva de gênero é uma maneira de reconhecer e respeitar a diversidade de identidades de gênero das pessoas, promovendo uma comunicação mais inclusiva e sensível às questões de gênero.

Ela pode ser utilizada por pessoas que se identificam como não-binárias, transgênero, de gênero fluido ou que têm outras identidades de gênero para se sentirem reconhecidas e respeitadas.



A imagem acima é de uma faixa no dia da recepção de calouros da universidade. **‘Bem vindes’** pode ser considerada uma palavra da linguagem inclusiva de gênero.

Como usar?

Em vez de usar pronomes de gênero binário como ‘ele’ ou ‘ela’, pode-se usar pronomes neutros, como ‘elu’ ou ‘ile’.

Utilizar formas de tratamento que não pressupõem o gênero da pessoa, como ‘todes’, ‘queride’, ‘prezade’, entre outras.

Veja esses exemplos:

“Sue amigue veio aqui, ile gosta muito de nosse amigue Julia”

“Iles são amigues”

Como você diria essas frases na sua língua?

Você já viu alguma dessas palavras antes?

Você conhece alguém que usa/já usou essa linguagem?

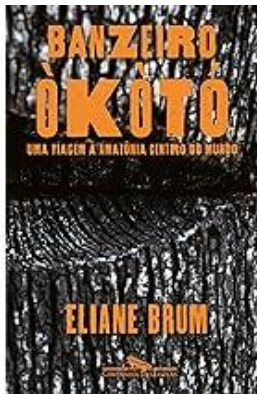
Assista ao vídeo e marque V (verdadeiro) ou F (falso) para as frases abaixo:

https://www.youtube.com/watch?v=u_8Cn_42BXs&ab_channel=g1

- a) () Todos os estados da Alemanha, Austrália e Estados Unidos são a favor de que as pessoas se identifiquem nos documentos com o gênero neutro.
- b) () Há um projeto de lei que quer liberar a linguagem de gênero neutro para que ela seja usada em instituições de ensino e bancas de concurso público.
- c) () A linguagem inclusiva de gênero está perdendo popularidade.

d) () A linguagem não-binária ainda é restrita a alguns contextos e usada por grupos específicos.

O livro “Banzeiro Òkòtò: Uma Viagem à Amazônia Centro do Mundo”, de Eliane Brum, utiliza essa linguagem. A obra explora a realidade amazônica sob diversas perspectivas, incluindo ecológica, social, política e cultural. De acordo com a autora, “O que não nos provoca estranhamento, não nos transforma”.



Este é um exemplo de um trecho do livro:

*“A redução do número de habitantes **humanes** na Amazônia (povos originários, bem entendido, porque os brancos só fazem aumentar) é resultado, pelo menos nos últimos séculos, da colonização europeia.”*

ORIGEM E MORADIA

Além de nosso nome, também é comum informar a nossa origem quando nos apresentamos. Ou seja, o lugar em que você nasceu e/ou cresceu. Isso pode nos ajudar a nos conectar com outras pessoas que são do mesmo lugar ou que até mesmo já visitaram ou têm interesse em visitar. Além disso, nosso lugar de origem muitas vezes pode indicar vários dos nossos hábitos e características culturais.



Para isso, você pode dizer:

Eu sou do/da/de _____ (nome do país ou cidade)

Eu nasci no/na/em _____ (nome do país)

O uso das preposições do/da/de e no/na/em depende do artigo que acompanha o nome do lugar. Veja uma lista de alguns países e seus respectivos artigos:

o Brasil

a França

os Estados Unidos

o Egito

a Nigéria

(sem artigo) Moçambique

a Angola

a Uganda

(sem artigo) Portugal

Exemplos:

*Eu nasci **em** Portugal (sem artigo). Eu sou de Portugal (sem artigo).*

*Eu nasci **na** (em + a) Nigéria. Eu sou **da** (de + a) Nigéria.*

No português, temos dois verbos muito usados: SER e ESTAR

Ser se refere a um estado permanente.

Estar se refere a um estado temporário.

Veja os exemplos:

*Eu **sou** estudante.*

*Eu **sou** da Nigéria. (um fato permanente)*

*Eu **estou** feliz hoje.*

*Eu **estou** no Brasil. (um estado temporário)*

Conjugamos os verbos da seguinte forma:

	SER	ESTAR
Eu	sou	estou
Você/Ela/Ele/Ille/Elu	é	está
Nós	somos	estamos
Vocês/Elas/Eles/Iles/Elus	são	estão

* Também temos o pronome ‘**tu**’ no português brasileiro. Ele varia bastante conforme a região e o contexto social. Ele é usado em situações informais, e é bastante comum no Rio Grande do Sul, Santa Catarina, e parte do Paraná.

* **‘a gente’** é uma forma comum e informal de se referir à ‘nós’, e ela é conjugada da mesma forma que ‘você’. Exemplo:

Nós somos estudantes.

A gente é estudante.

Você sabia que a Amazônia é o lar de uma vasta diversidade de povos indígenas, que foram os primeiros habitantes dessa região? Estima-se que existam mais de 400 grupos indígenas na Amazônia, distribuídos pelo Brasil, Peru, Colômbia, Venezuela, Bolívia, Equador, Guiana, Suriname e Guiana Francesa. No Brasil, temos grupos como os Yanomami, Kayapó, Tikuna, Asháninka, Baniwa, Munduruku e Guajajara.

Complete o texto abaixo sobre a Amazônia com os verbos ser e estar:

A Amazônia ____ a maior floresta tropical do mundo. Ela ____ localizada na América do Sul e ____ conhecida por sua vasta biodiversidade. As árvores na Amazônia ____ muito altas e antigas. Os rios da região ____ essenciais para o ecossistema e ficam cheios durante a estação chuvosa.

Infelizmente, a floresta ____ enfrentando sérios problemas, como o desmatamento e as queimadas. Muitas áreas da Amazônia ____ em perigo, e os cientistas ____ preocupados com o futuro da floresta. As Organizações Não Governamentais (ONGs) e os governos locais ____ trabalhando juntos para encontrar soluções.

Os povos indígenas ____ os guardiões tradicionais da Amazônia e sua cultura ____ parte integral da história da floresta. Eles vivem em harmonia com a natureza há séculos. A importância da Amazônia para o equilíbrio climático do planeta ____ indiscutível, e todos nós ____ responsáveis por protegê-la.



O que mais você sabe sobre a Amazônia?

Entenda a diferença entre as palavras ‘casa’ e ‘lar’

A palavra “casa” se refere ao aspecto físico da moradia, enquanto “lar” envolve o aspecto emocional e afetivo, tornando o espaço habitado um lugar especial e significativo.



Favela é um tipo de bairro com muitas casas, que faz parte das grandes cidades. As casas são construídas de forma improvisada, em terrenos que muitas vezes são irregulares. As favelas são casas e lares de 13,6 milhões de pessoas no Brasil.

Onde é “lar” para você? O que torna esse lugar especial?

Leia os dois textos abaixo:

1 - “Para os povos originários, não existe a natureza e as pessoas humanas, uma coisa e outra coisa. Há apenas natureza. Os indígenas não estão na floresta, eles são floresta. Interagem com o que os brancos chamam de floresta, como também interagem as pessoas não humanas. A floresta é tudo, o visível e o invisível” (Eliane Brum - Banzeiro Ôkôtô: Uma Viagem à Amazônia Centro do Mundo)

2 - “Quando falo de humanidade não estou falando só do *Homo sapiens*, me refiro a uma imensidão de seres que nós excluímos desde sempre: caçamos baleia, tiramos barbatana de tubarão, matamos leão e o penduramos na parede para mostrar que somos mais bravos que ele.” (Ailton Krenak – *A vida não é útil*).

O que os dois textos têm em comum?

Abaixo estão alguns seres não-humanos que encontramos no Brasil. Coloque eles de acordo com as categorias:

barata
beija-flor
capivara
lagartixa
arara
joaninha
sibipiruna

baleia-azul
gato
ipê-rosa
flamboyant
jacarandá
cascavel
cachorro

peixe-boi
bem-te-vi
formiga
joão-de-barro
sabiá
pernilongo

insetos	pássaros	árvores	mamíferos	répteis

Quais seres não humanos habitam o seu lar? Como os seres humanos e não humanos interagem?

Você certamente se deparou com alguns animais que representam a biodiversidade brasileira em notas de real:



Temos os seguintes animais: Beija-flor-de-peito-azul (R\$1), Tartaruga-de-pente (R\$2), Garça-branca-grande (R\$5), Arara-vermelha-grande (R\$10), Mico-leão-dourado (R\$20), Onça-pintada (R\$50), Garoupa (R\$100), Lobo-guará (R\$200).

As notas brasileiras têm animais como parte de seu design para celebrar a biodiversidade do país e conscientizar a população sobre a importância da preservação ambiental. Você acha que isso ajuda? Por quê?

Marque com um V as ações que ajudam a preservação ambiental, e um X as que não ajudam:

- | | |
|--|--|
| ☐ Criar e proteger parques naturais | ☐ Proteger espécies ameaçadas |
| ☐ Reflorestamento | ☐ Apoiar comunidades tradicionais |
| ☐ Queimadas | ☐ Mineração |
| ☐ Educação ambiental | ☐ Desmatamento |
| ☐ Pesquisa e monitoramento | ☐ Construção sem planejamento |
| ☐ Agricultura insustentável | |

PLURAL

Caso você queira se referir aos animais do exercício anterior no plural, é assim que ele deve ser formado:

1. Palavras que terminam em vogal (a, e, o): adicione "s" no final

casa → *casas*, *livro* → *livros*

2. Palavras que terminam em -r, -z ou -s: adicione "es" no final.

flor → *flores*, *nariz* → *narizes*, *país* → *países*

3. Palavras que terminam em -m: troque "m" por "ns".

viagem → *viagens*, *homem* → *homens*

4. Palavras que terminam em -ão: Podem formar o plural de três maneiras diferentes: -ões, -ães ou -ãos.

balão → *balões*, *pão* → *pães*, *irmão* → *irmãos*

5. Palavras que terminam em -l: troque "l" por "is".

animal → *animais*, *papel* → *papéis*

No caso de palavras compostas, temos as seguintes regras:

6. Substantivo + Substantivo: Ambos vão para o plural

couve-flor → *couves-flores*

7. Substantivo + Adjetivo: Ambos vão para o plural.

palavra-chave → *palavras-chave*

8. Verbo + Substantivo: Apenas o substantivo vai para o plural.

guarda-chuva → *guarda-chuvas*

9. Exceções

Algumas palavras não mudam no plural, como *lápis* → *lápis*, *ônibus* → *ônibus*

Agora, coloque as palavras do exercício anterior no plural:

barata: _____

beija-flor: _____

capivara: _____

lagartixa: _____

arara: _____

joaninha: _____

sibipiruna: _____

baleia-azul: _____

gato: _____

ipê-rosa: _____

flamboyant: _____

jacarandá: _____

casavel: _____

cachorro: _____

peixe-boi: _____

bem-te-vi: _____

formiga: _____

joão-de-barro: _____

sabiá: _____

pernilongo: _____

PERGUNTAS

Para navegarmos em situações cotidianas, tanto em contextos formais quanto informais, muitas vezes precisamos identificar perguntas ou fazer perguntas. Para isso, conhecer os pronomes e advérbios interrogativos pode ser importante. Veja alguns:

Onde = lugar

Quem = pessoa

Como = modo

Quanto/Quantos/Quanta/Quantas =
quantidade

Por que, porquê = causa

Quando = tempo

Complete as perguntas abaixo com um pronome ou advérbio interrogativo:

a) _____ fica a biblioteca?



b) _____ são os horários de atendimento da secretaria?

c) _____ são as práticas de reciclagem da universidade?

d) _____ cursos você recomenda para melhorar meu português?

e) _____ são os meus professores?

f) _____ são os procedimentos para renovar meu visto de estudante?

g) _____ posso acessar a rede Wi-Fi do campus?

h) _____ é o melhor lugar para comprar cadernos?

i) _____ é o horário dos grupos de conversação?

j) _____ encontro minha grade horária?

Quais perguntas fazemos quando conhecemos alguém? Escreva 5 perguntas que as mulheres abaixo podem fazer umas as outras.

Consulte um dicionário ou tradutor se achar necessário.



É importante notar que, no Brasil, perguntar “Quantos anos você tem?” pode ser uma pergunta que deixa algumas pessoas desconfortáveis.

Ainda sobre **idade**, Eliane Brum, em seu livro, conta como perguntar a alguém sua idade não faz sentido para as pessoas que vivem na floresta:

“A idade medida em números numa linha reta não faz o menor sentido para quem vive na floresta e se move pela estação da seca e pela estação das chuvas, pelos ciclos de todas as outras gentes, humanas e não humanas, aos quais são intimamente conectados, inclusive porque comem uns aos outros. Por que você precisaria saber quantos anos tem se sabe o que sente, o que pode e o que deseja?” (p. 15)

O que você pensa sobre isso?

NAVEGANDO E SE ENCONTRANDO ENTRE LÍNGUAS

Para refletirmos e conversarmos sobre línguas, podemos seguir dois tipos de abordagem. A primeira é observando diferentes formas de expressão e sua relação com a cultura, a história, a identidade, numa dimensão mais filosófica. A segunda é enquadrando essas expressões em uma dimensão política, que separa as formas expressivas em línguas e falantes de línguas. Vejamos exemplos de perguntas que seguem, cada qual, essas abordagens:

- 1) **Em suas interações com diferentes pessoas, você percebe que há palavras ou expressões que são particulares de alguma região ou grupo? Se sim, quais são e o que significam?**

- 2) **Qual língua(s)/dialeto(s) você fala?**

Na sociedade ocidental, em línguas ocidentais como o português, você provavelmente, encontrará com muito mais frequência a pergunta 2 e é importante saber respondê-la. Contudo, falar e pensar sobre línguas apenas de um ponto de vista político pode reduzir muito nossas formas de compreensão e apreensão das diferenças.

Perguntando e respondendo sobre línguas numa dimensão política:

Qual língua(s)/dialeto(s) você fala?

Eu falo _____.

Como você aprendeu essa(s) língua(s)/dialeto(s)?

Eu aprendi....

() no meu círculo familiar ou social.

() na escola.

() sozinha/o/e.

Em quais situações você a utiliza?

Eu falo _____

() com meus amigos.

() com minha família.

() no trabalho.

() na universidade.

Como as línguas/dialetos que você fala (ou o Português, que você está aprendendo) se misturam?

Abaixo estão listadas algumas línguas faladas ao redor do mundo. Faça uma pesquisa e escreva o nome de países que as falam.

Língua	Países
português	
árabe	
chinês	
hindi	
espanhol	
alemão	

japonês	
inglês	

A língua portuguesa sofre alterações diariamente, e com o passar o tempo vemos a incorporação de palavras estrangeiras no nosso dicionário. Exemplo:

<i>bacon</i>	<i>download</i>	<i>marketing</i>
<i>blog</i>	<i>e-mail</i>	<i>smartphone</i>
<i>bluetooth</i>	<i>feedback</i>	
<i>check-in</i>	<i>internet</i>	

Você conhece outras palavras?

O que essas palavras têm em comum?

Quais são as consequências dessas alterações na língua portuguesa?

Você sabia que o português não é a única língua falada no Brasil?

Temos em torno de 300 povos indígenas e mais de 200 línguas indígenas faladas, como o tikuna (com 34.000 falantes), o guarani kaiowá (com 26.500), o kaingang (22.000), o xavante (13.300 mil) e o yanomami (12.700).



A Libras (Língua Brasileira de Sinais) é a língua de sinais usada pela comunidade surda no Brasil. Ela é visual, ou seja, a comunicação acontece através de gestos, expressões faciais e movimentos do corpo, em vez de sons. Assim como outras línguas de sinais no mundo, a Libras tem sua própria gramática e estrutura, diferentes do português falado e escrito.



Cerca de 2.000.000 de pessoas no Brasil usam a Libras, incluindo tanto pessoas surdas quanto aquelas que convivem com elas e aprenderam a língua para se comunicar melhor.

NÚMEROS

Os números estão muito presentes na nossa comunicação e na forma que medimos a duração do tempo e o valor das coisas, e por isso precisamos usá-los em várias situações.

Convidamos você a refletir em quais situações você precisa ler/escrever/falar números. O que você acha que isso diz sobre o estilo de vida que vivemos atualmente?

Vamos aprender como escrevê-los em português?

As regras para escrever números em português envolvem a combinação de unidades, dezenas, centenas e milhares. Aqui estão as principais regras:

Os números de **0 a 9** são escritos individualmente:

0: zero
1: um
2: dois
3: três

4: quatro
5: cinco
6: seis
7: sete

8: oito
9: nove

Os números de **10 a 19** têm nomes específicos:

10: dez	15: quinze
11: onze	16: dezesseis
12: doze	17: dezessete
13: treze	18: dezoito
14: catorze (ou quatorze)	19: dezenove

Para os números de **20 a 90**, combinamos as dezenas com as unidades: 20: vinte

30: trinta	70: setenta
40: quarenta	80: oitenta
50: cinquenta	90: noventa
60: sessenta	

Para formar números como **21, 32**, etc., usamos a conjunção "e": 21: vinte e um

32: trinta e dois
47: quarenta e sete
58: cinquenta e oito

As centenas seguem estas regras:

100: cem (ou cento, quando seguido de outros números)	500: quinhentos
200: duzentos	600: seiscentos
300: trezentos	700: setecentos
400: quatrocentos	800: oitocentos
	900: novecentos

Para combinar centenas com dezenas e unidades, usamos a conjunção "e":

101: cento e um
256: duzentos e cinquenta e seis
473: quatrocentos e setenta e três
982: novecentos e oitenta e dois

Para milhares, usamos "mil":

1000: mil
2000: dois mil
3000: três mil

Para números acima de mil, combinamos com as centenas, dezenas e unidades:

1200: mil e duzentos

3500: três mil e quinhentos

4876: quatro mil oitocentos e setenta e seis

Para números maiores, como milhões, bilhões, trilhões, seguimos a mesma lógica:

1.000.000: um milhão

2.000.000: dois milhões

1.000.000.000: um bilhão

2.000.000.000: dois bilhões

E combinamos com milhares, centenas, dezenas e unidades:

1.234.567: um milhão duzentos e trinta e quatro mil quinhentos e sessenta e sete

2.345.678.901: dois bilhões trezentos e quarenta e cinco milhões seiscentos e setenta e oito mil novecentos e um

Escreva os números dos textos anteriores por extenso:

CURSOS E PROFISSÕES

Ao conhecermos alguém, além de informarmos nosso nome e origem, é comum que nos perguntem o que estudamos ou com o quê trabalhamos. Aprender isso pode te ajudar a se conectar com pessoas que são da sua área de interesse.

Além disso, pode ser importante que você conheça o nome de cursos acadêmicos que são geralmente oferecidos nas universidades brasileiras e suas respectivas profissões para entender como a universidade é organizada. Assim, você pode aprender um pouco mais sobre os tipos de serviços que a sua instituição oferece, ou procurar um profissional na cidade caso você precise de algum serviço específico.

A lista abaixo inclui algumas profissões que encontramos no Brasil. Relacione as profissões com seus respectivos cursos acadêmicos.

- | | |
|-----------------------------------|------------------------------|
| 1. Médico(a)(e) | A. Nutrição |
| 2. Engenheiro(a)(e) Civil | B. Enfermagem |
| 3. Professor(a)(e) | C. Engenharia Civil |
| 4. Advogado(a)(e) | D. Psicologia |
| 5. Enfermeiro(a)(e) | E. Odontologia |
| 6. Administrador(a)(e) | F. Engenharia de Produção |
| 7. Psicólogo(a)(e) | G. Ciências Contábeis |
| 8. Contador(a)(e) | H. Economia |
| 9. Programador(a) de Computadores | I. Administração de Empresas |
| 10. Arquiteto(a) | J. Pedagogia ou Licenciatura |
| 11. Farmacêutico(a)(e) | K. Direito |
| 12. Economista | L. Farmácia |
| 13. Jornalista(a)(e) | M. Arquitetura e Urbanismo |
| 14. Engenheiro(a) de Produção | N. Ciência da Computação |
| 15. Fisioterapeuta | O. Medicina |
| 16. Nutricionista | P. Fisioterapia |
| 17. Publicitário(a)(e) | Q. Publicidade e Propaganda |
| 18. Dentista | R. Geologia |
| 19. Biólogo(a) | S. Comunicação |
| 20. Geólogo(a) | T. Ciências Biológicas |

Para falar sobre o que você estuda na universidade, você pode usar os verbos “fazer” ou “estudar”. Por exemplo:

*Eu **faço** Jornalismo.*

*Eu **estudo** Economia.*

Para falar o curso que outra pessoa faz, você diz o seguinte:

*Fabiana **faz** Engenharia.*

*Daniel **estuda** Odontologia.*

E você, qual curso você estuda na universidade?

Quem você conhece que faz esses cursos? Escolha 6 cursos e escreva o nome da pessoa seguindo o exemplo acima.

Leia o texto abaixo e responda às perguntas:

“Futuro Ancestral” é um livro de Ailton Krenak que nos convida a refletir sobre a



necessidade de repensar nossos valores e práticas.

Para Krenak, o futuro está conectado ao passado e ao presente. Ele sugere que devemos valorizar os conhecimentos ancestrais e tradições indígenas para viver de maneira mais sustentável e harmoniosa com a natureza. Esses saberes são vistos como uma fonte de sabedoria que pode guiar a humanidade, especialmente em tempos de crise ambiental e social.

Quais tipos de conhecimento são valorizados no seu curso? E em qual/quais língua(s)?

Como o seu curso pode contribuir para um mundo mais sustentável e que esteja em harmonia com a natureza?

Como aprender português pode ajudar nisso?

No português, usamos o **futuro do presente** para falar de ações que acontecerão no futuro. Observe as terminações:

*Eu **falarei***

*Ela/Ele/Ille/Ille/Você **falará***

*Nós **falaremos***

*Eles/Elas/Vocês **falarão***

Exemplos:

*Amanhã eu **viajarei**.*

*Eles **comerão** pizza.*

Alguns verbos mudam um pouco no futuro, como "dizer": *eu **direi**, tu **dirás**, ele/ela/você **dirá**, nós **diremos**, vós **direis**, eles/elas/vocês **dirão**.*

Outra maneira comum de falar do futuro é usar **"ir" + verbo no infinitivo**. Exemplo:

*Eu **vou viajar** amanhã.*

Observe essa forma em um trecho do livro "Futuro Ancestral" de Krenak:

"Em um futuro não muito distante, seremos todos transformados em espectadores. Não vamos precisar fazer mais nada: a gente vai se conectar ao acordar, tal qual um trabalhador batendo o ponto, e depois desconectar na hora de dormir. E vamos poder consumir tudo que quisermos, durante a vida inteira, porque o capitalismo vai dar tudo para a gente!" (p. 05)

Utilizando o futuro do presente, responda: O que **acontecerá com o planeta Terra se não pararmos a exploração de recursos naturais?**

O vídeo abaixo menciona a noção de futuro ancestral de Ailton Krenak.

<https://www.instagram.com/reel/C7HM-EVLD9c/?igsh=MTU0eGZvZWxxMHgzOQ%3D%3D>

Como você imagina esse futuro ancestral?

Faça um desenho ou escreva:

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for a drawing or written response.

Fotos:

<https://www.pexels.com/photo/person-holding-gray-twist-pen-and-white-printer-paper-on-brown-wooden-table-955389/>

<https://www.pexels.com/photo/person-holding-a-mini-brazil-flag-pinned-on-a-map-8828355/>

<https://www.pexels.com/photo/green-forest-2739664/>

<https://www.pexels.com/photo/selective-focus-photography-of-bookshelf-with-books-1370296/>

<https://www.pexels.com/photo/favela-on-hill-in-rio-de-janeiro-18765301/>

<https://www2.ufjf.br/zoologiaitinerante/2020/08/06/biodiversidade-nas-cedulas-do-real/>

<https://www.pexels.com/photo/woman-in-black-crew-neck-t-shirt-9017026/>

<https://www.pexels.com/photo/man-in-traditional-plume-smoking-pipe-18338082/>

<https://www.pexels.com/photo/photo-of-women-at-the-meeting-3810792/>