

---

# arquivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,  
independente, de acesso aberto, e multilíngüe



aape | epaa

Arizona State University

---

Volume 26 Número 93

23 de julho de 2018

ISSN 1068-2341

---

## Linguagem, Literatura e Construção de Identidades em Práticas Pedagógicas: O Ensino de Línguas Estrangeiras em uma Perspectiva de Resistência

*Luciana de Mesquita Silva*

*Alice Moraes Rego de Souza*

*&*

*Fabio Sampaio de Almeida*

Cefet/RJ

Brasil

**Citação:** Silva, L. M., Souza, A. M. R., & Almeida, F. S. (2018). Linguagem, literatura e construção de identidades em práticas pedagógicas: O ensino de línguas estrangeiras em uma perspectiva de resistência. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(93). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3517>

**Resumo:** Este trabalho tem como objetivo apresentar e teorizar o *Sarau das Letras: linguagens na construção de identidades*, atividade artístico-cultural realizada em conjunto entre docentes e discentes das disciplinas de Língua Espanhola e Inglesa, ofertadas no âmbito do curso superior de Turismo do Cefet/RJ campus Petrópolis. Em termos de fundamentos, procuramos articular a perspectiva discursiva de linguagem à teorização pós-colonial / decolonial, tais articulações teóricas buscam trazer à tona certa concepção de língua como imbricada ao social e como espaço de manifestação e embates entre diferentes práticas discursivas. A apresentação do Sarau é feita por meio de uma descrição geral das performances expostas durante o evento e também por uma análise mais aprofundada de quatro poemas declamados pelos alunos, buscando mostrar a importância de se discutir e dar visibilidade a vozes de resistência, por vezes, subalternizadas. A partir da reflexão

Página web: <http://epaa.asu.edu/ojs/>

Facebook: /EPAAA

Twitter: @epaa\_aape

Artigo recebido: 10/30/2017

Revisões recebidas: 4/15/2018

Aceito: 4/18/2018

teórico-prática desenvolvida no decorrer deste artigo foi possível compreender a relevância do ensino de línguas estrangeiras na formação crítica e ampla de cidadãos, tendo em vista o compromisso ético e político de compartilhar com nossos estudantes a visão de que, por meio da língua(gem), se manifestam e circulam disputas de posicionamentos sobre as diversas formas de ser em nossa sociedade.

**Palavras-chave:** ensino de línguas estrangeiras; literatura; discursos de resistência

### **Language, literature and identity construction in pedagogical practices: Foreign language teaching in a resistance perspective**

**Abstract:** This paper aims to present and theorize “*Sarau das Letras*”: *languages in the construction of identities*, an artistic and cultural activity carried out jointly by teachers and students of Spanish and English courses, which are offered within the scope of the Tourism undergraduate course at Cefet/RJ Petropolis. In terms of foundations, we intend to articulate the discursive perspective of language to postcolonial / decolonial theorization. Such theoretical articulations aim to bring up a certain conception of language as imbricated to the social context and as a space of manifestation and clashes between different discursive practices. The presentation of “*Sarau*” is made through a general description of the performances exhibited during the event and also through a more in-depth analysis of four poems recited by the students. By doing so, we try to show the importance of discussing and giving visibility to voices of resistance, which are sometimes subalternized. From the theoretical-practical reflection developed throughout this article, it was possible to understand the relevance of foreign language teaching in the critical and broad formation of citizens, considering the ethical and political commitment to our students, by sharing the view that, through language, positioning disputes about the diverse forms of being manifest themselves and circulate in our society.

**Keywords:** foreign language teaching; literature; resistance discourses

### **Lenguaje, literatura y construcción de identidades en prácticas pedagógicas: La enseñanza de lenguas extranjeras en una perspectiva de resistencia**

**Resumen:** Este trabajo tiene el objetivo de presentar y teorizar el “*Sarao de las Letras*”: *lenguajes en la construcción de identidades*, actividad artístico-cultural realizada en conjunto entre docentes y discentes de las asignaturas de Lengua Española e Inglesa, ofrecidas en el ámbito del curso superior de Turismo del Cefet/RJ campus Petrópolis. Respecto a los fundamentos teóricos, buscamos articular la perspectiva discursiva de lenguaje a la teorización postcolonial / decolonial. Tal articulación teórica busca dar relieve a cierta concepción de lengua como imbricada al social y como espacio de manifestación y embates entre diferentes prácticas discursivas. La presentación del *Sarao* se hace por medio de una descripción general de las performances expuestas durante el evento y también por un análisis más profundizado de cuatro poemas declamados por los alumnos, buscando mostrar la importancia de la discusión y dar visibilidad a voces de resistencia, por veces, subalternadas. A partir de la discusión teórico-práctica desarrollada a lo largo de este artículo, se pudo comprender la relevancia de la enseñanza de lenguas extranjeras en una formación crítica y amplia de ciudadanos, considerando el compromiso ético y político de compartir con nuestros estudiantes la comprensión de que, por medio del lenguaje, se manifiestan y circulan disputas de posicionamientos sobre las diversas formas de ser en nuestra sociedad.

**Palabras-clave:** enseñanza de lenguas extranjeras; literatura; discursos de resistencia

## Introdução

Qual é o papel do ensino de uma língua estrangeira? De que forma essa disciplina pode integrar um currículo, articulando-se a outros conhecimentos para a formação ampla de cidadãos? Não pretendemos, neste texto, responder a essas questões, mas destacar que são essas constantes indagações que nos inquietam e nos levam a buscar maneiras de empreender nosso trabalho. Neste artigo, portanto, buscamos mostrar uma de nossas escolhas, uma de nossas experiências com práticas pedagógicas no caminho da construção de conhecimentos sobre alternativas de atuação com o ensino de línguas estrangeiras de modo engajado e crítico. Antes de prosseguir é preciso esclarecer que este texto se orienta por uma escrita de inspiração autoetnográfica (Méndez, 2013), conforme veremos adiante, em uma mescla de relato de experiência e artigo científico no qual se busca construir uma análise e teorização da própria experiência da prática pedagógica. Partimos do pressuposto de que o trabalho docente, independentemente da área em que se pratique, se realiza no encontro de reflexões teóricas e práticas, por meio das experiências adquiridas, as quais balizam o que definimos como objetivos do ensino de nossas áreas de conhecimento, metodologias a serem utilizadas, atividades a serem realizadas.

Apesar de, socialmente, se reproduzir a ideia de que a docência estaria vinculada a um suposto “dom”, na posição de professores, vemos que nosso trabalho exige uma formação complexa, uma vez que nossas práticas decorrem de escolhas que precisam ser conscientes, de modo que possamos sempre reavaliá-las, discuti-las, renová-las, em diálogo com o que buscamos proporcionar para nossos alunos. Resolvemos iniciar este artigo demarcando bem esse posicionamento, tendo em vista que sua redação envolve justamente esta natureza do trabalho do professor: a reflexão teórico-prática sobre uma atividade realizada por seus autores, dando visibilidade à complexidade do fazer docente, constantemente desvalorizado (Daher, 2012).

Por se tratar de uma proposta de análise que parte de nossas próprias experiências profissionais, inicialmente, apresentamo-nos: somos professores de Línguas Estrangeiras (Inglês / Espanhol) e de Língua Portuguesa da rede federal de educação tecnológica, com atuação no curso superior de Turismo e no Ensino Médio integrado ao curso técnico, além de pesquisadores na área de Letras/Linguística Aplicada em diálogo com outras áreas como a Educação, a Filosofia e as Relações Étnico-raciais. Entendemos, de modo geral, que nossa atuação, seja na educação básica, no ensino superior ou na pós-graduação, precisa estar engajada ao contexto sócio-histórico em que vivemos, pensando as línguas (materna ou estrangeiras) como práticas sociais que materializam relações instituídas entre sujeitos hegemônicos e subalternizados e que, por conseguinte, nos permitem refletir, na busca por criar alternativas sobre as dinâmicas, especialmente aquelas que (re)produzem desigualdades, que se estabelecem na sociedade.

Nessa perspectiva, alinhamo-nos à compreensão de que o ensino de línguas estrangeiras precisa superar o trabalho com questões meramente gramaticais, lexicais ou de uma visão instrumental de língua, uma vez a linguagem possui um papel central num projeto de formação que se pretenda responsável, intercultural, crítico, antirracista e reflexivo (Walsh, 2010; Oliveira & Candau, 2010). Nesse sentido, as disciplinas de línguas estrangeiras constituem um espaço para a construção de conhecimento acerca de diversas formas de ver e de ser no mundo, proporcionando uma reflexão sobre a diversidade existente entre pessoas e culturas.

Partindo das considerações recém-expostas, o objetivo deste artigo é apresentar e teorizar a realização do “Sarau das Letras: Linguagens na construção de identidades” - atividade artístico-cultural desenvolvida com alunos do curso superior de Turismo do Cefet/RJ campus Petrópolis, a partir da análise linguístico-discursiva de quatro poemas de autoras/es que enunciam de uma perspectiva subalternizada, com vistas a ilustrar possibilidades de caminhos para a abordagem de

textos de forma significativa, relacionando-os com o social (partindo dos diferentes referenciais teóricos que nos orientam). A atividade representou a culminância de um conjunto de práticas docentes realizadas nas aulas de Línguas Estrangeiras (Inglês e Espanhol), no já referido curso. Para isso, organizamos o artigo em seis seções, nas quais explicitamos os fundamentos teóricos que embasam nossas práticas pedagógicas e, conseqüentemente, guiaram todo o processo de planejamento e realização do Sarau, bem como das análises aqui desenvolvidas.

Na primeira seção, abordamos o conceito de autoetnografia, metodologia que serve de base para refletirmos sobre nossa própria experiência como docentes. Na segunda seção, fazemos uma breve contextualização, apresentando as disciplinas de Línguas Estrangeiras (Inglês e Espanhol) no bojo do currículo de formação superior em Turismo (Cefet/RJ campus Petrópolis) e descrevemos, de forma geral, a dinâmica do Sarau das Letras. Na terceira seção, tratamos da concepção de língua(gem) que fundamenta nosso trabalho, oriunda da Análise do Discurso de base enunciativa (Maingueneau, 1997, 2007), em diálogo com as contribuições de Michel Foucault sobre as relações de poder e resistência. Na quarta seção, trazemos o conceito de gêneros de discurso (Bakhtin, 2011) como proposta teórica que alia, no trabalho de interação com textos, a língua à vida, com foco, especialmente, no discurso literário, por meio do gênero poema, entendendo a cultura e arte como protagonistas dos processos de construção de identidades. A quinta seção, por sua vez, discorre sobre contribuições teóricas de autores como Foucault (1998), Hall (2003) e hooks (2013), desenvolvendo breves análises dos poemas expostos no Sarau das Letras, entendendo-os como produções de linguagem que viabilizam um trabalho de educação linguística por uma perspectiva de resistência. Por fim, tecemos nossas considerações finais, reforçando a importância do compromisso entre o ensino de línguas estrangeiras e a formação de cidadãos conscientes de sua inserção na sociedade e de seu papel na luta pela construção de um coletivo que se posiciona de forma ética diante das opressões.

### **A Autoetnografia como Possibilidade de Reflexão sobre a/a Partir da Prática Docente**

Partindo do pressuposto de que, na perspectiva qualitativa e interpretativista de pesquisa assumida neste texto, realidade e verdade são construtos sociais, defendemos, assim como Méndez, que “a autoetnografia permite aos pesquisadores aproveitar suas próprias experiências para compreender um fenômeno ou cultura particular” (Méndez, 2013, p. 280, tradução nossa). Na perspectiva sustentada pela autora, a autoetnografia possibilita produzir inteligibilidades sobre nossas próprias experiências como docentes no planejamento e na execução de atividades como o Sarau e, por sua vez, analisar criticamente sentidos construídos sobre língua, cultura e diversidade, mobilizados por docentes e discentes na prática social em tela.

A própria redação do artigo científico constrói-se a partir da elaboração de uma escrita narrativa, formada em um processo constituído em duas camadas: os pesquisadores problematizam suas próprias experiências e, ao mesmo tempo, mobilizam as narrativas dos participantes. Essa perspectiva se torna coerente com uma visão dialógica da linguagem (Bakhtin, 2011), na qual todo discurso é necessariamente atravessado pelo discurso do outro. Analisar a própria experiência, a partir de seu próprio discurso, poderia ser entendido como uma das principais limitações do método. No entanto, Méndez (2013), bem como outros autores (Adams, Jones & Ellis, 2015), asseveram que tal limitação se torna inválida, uma vez que não há experiência individual que não seja, em algum nível, social. Desse modo, pesquisar e escrever autoetnograficamente implica uma postura ética e honesta sobre os eventos descritos, bem como sobre o conteúdo das palavras expressas por todos os envolvidos.

Segundo Méndez (2013, p. 281), não há uma regulação formal que estabeleça um formato padrão para a apresentação dos dados na pesquisa autoetnográfica, uma vez que a construção de sentidos é o mais relevante. No caso desta pesquisa em específico, os dados se constituíram de notas de campo e da elaboração do roteiro do Sarau. As notas foram a base da narrativa autoetnográfica produzida pelos autores no texto. Já o roteiro<sup>1</sup> cumpriu uma dupla função: a) instrumento de planejamento da atividade, prevendo a ordem e as articulações entre as apresentações, o que garantiu certa unidade temática ao Sarau; e b) registro do processo da própria pesquisa, uma vez que materializa o resultado das escolhas, das mudanças e dos movimentos discutidos entre professores e alunos, durante as etapas de planejamento.

Quanto ao percurso metodológico da pesquisa, a elaboração das atividades que compuseram o Sarau, do planejamento à execução, se distribuíram ao longo de quase três meses (do final de julho a meados de outubro de 2016). As etapas desenvolvidas podem ser descritas como: 1) surgimento da ideia (em reunião de colegiado); 2) sensibilização das turmas para a proposta; 3) elaboração do resumo pelos docentes; 4) discussões em aulas-planejamento com alunos; 5) reuniões entre os professores; 6) orientações online e em horários de atendimento presencial com os discentes; 7) elaboração do roteiro pelos docentes, em colaboração com os alunos, a partir do uso da ferramenta online Google Docs; 8) ensaios realizados pelos alunos e; 9) execução da proposta. Ainda é preciso explicitar que algumas dessas etapas, como as 4, 5 e 6 ocorreram diversas vezes ao longo do processo.

De modo geral, no artigo, relatamos e discutimos o processo de construção que permeia todas as etapas da atividade. E, com relação ao corpus, selecionamos quatro poemas para uma análise discursiva, visto que os mesmos possibilitam mostrar o caráter decolonial da linguagem, nas línguas inglesa e espanhola, por serem exemplos de formas de resistência (Foucault, 1998) a discursos hegemônicos, como os do racismo, do sexismo, das elites econômicas e dos padrões de beleza. Além disso, ao esclarecer a natureza dos textos utilizados no Sarau, as análises possibilitam uma aproximação ao tipo de abordagem que buscamos empreender em nossas práticas docentes cotidianas.

Trabalhar com a autoetnografia acaba por ser fundamental em nossa visão, pois favorece uma perspectiva que reaproxima a teoria da prática numa relação de retroalimentação e de ressignificação mútua, algo que nos parece muito produtivo. Em nosso caso específico, como profissionais do magistério, essa possibilidade potencializa avanços políticos e epistêmicos, pois permite a reflexão ética e fundamentada sobre nossas práticas, o que nos envolve com a responsabilidade de assumirmos o protagonismo de nossa atividade, fugindo a estigmas que, vez por outra, colocam o professor na posição de mero aplicador de metodologias elaboradas por terceiros (Zeichner, 2003). Analisar o nosso próprio trabalho e registrar tal ato de pesquisa, além de tudo isso, incrementa nossa formação e, conseqüentemente, contribui para possibilidades de trocas entre pares.

## **O Sarau das Letras como Atividade de Formação Crítica**

Na grade curricular do curso superior de Turismo do Cefet/RJ campus Petrópolis, as disciplinas de Língua Estrangeira (“Inglês 1”, “Espanhol 1”, “Inglês 2”, “Espanhol 2”, “Inglês 3”, “Espanhol 3”, “Inglês 4”, “Espanhol 4”) são oferecidas a partir do terceiro período. Sendo assim, os discentes têm a oportunidade de cursar as disciplinas de Inglês e Espanhol ao longo de quatro semestres. Nesse conjunto de oito disciplinas, as ementas - elaboradas por nós - são baseadas em

---

<sup>1</sup> Entendemos que o roteiro, por si só, já constituiria um objeto complexo, exigindo uma análise detalhada e sistemática que, pelas limitações da proposta do artigo, não fazemos neste texto.

uma perspectiva que contempla a língua em uso por meio de diferentes gêneros discursivos, organizados em torno de tipos textuais como descrição, narração e argumentação. Partindo dessa abordagem ampla, que se distancia de um ensino pautado em meras estruturas gramaticais e frases descontextualizadas, buscamos trabalhar com as mais variadas esferas sociais de produção e de circulação dos discursos, possibilitando aos alunos, sujeitos ativos na construção de sentidos, a compreensão da constituição e dos objetivos específicos dos gêneros discursivos. Foi nesse contexto que surgiu o “Sarau das Letras: Linguagens na construção de identidades”, atividade que se configurou, portanto, como um reflexo do trabalho que costumamos realizar no âmbito das disciplinas em questão.

O Sarau foi uma atividade desenvolvida no âmbito da Semana de Ensino, Pesquisa e Extensão (SEPEX) do Cefet/RJ campus Petrópolis, realizada de 18 a 22 de outubro de 2016. A SEPEX é um evento anual que envolve docentes, discentes e servidores técnico-administrativos, no qual são propostas diversas atividades como palestras, minicursos, oficinas, entre outros. No decorrer dessa semana, todos os *campi* da instituição definem uma programação variada, buscando promover a produção de conhecimentos e o intercâmbio entre alunos e funcionários da instituição e a comunidade externa.

A referida atividade, baseada em uma proposta de educação intercultural, realizou-se em parceria com as seis turmas das disciplinas de Línguas Estrangeiras oferecidas no segundo semestre de 2016, a saber: “Inglês 1”, “Inglês 2”, “Inglês 4”, “Espanhol 1”, “Espanhol 2” e “Espanhol 4”, com foco na abertura de um espaço para a apresentação de manifestações artísticas, partindo de textos ou temas ligados a países de língua inglesa e espanhola que dialogassem com questões sobre a relação identidade-alteridade. Nossa base para o planejamento do Sarau, conforme abordamos nas próximas seções deste artigo, considera pensamentos de intelectuais como Stuart Hall (2004), que enxerga a identidade “como uma produção que nunca está completa, que está sempre em processo, sempre constituída dentro e não fora da representação” (Hall, 2004, p. 222).

Em termos de organização, o Sarau envolveu cerca de 40 pessoas, em um total de 15 apresentações, algumas partindo de produções em língua espanhola e outras em língua inglesa, havendo também as que abordavam temáticas comuns mutuamente a comunidades falantes de língua inglesa e espanhola. É importante ressaltar que, nesse contexto, a definição das apresentações se deu em conjunto entre professores e alunos, também havendo diálogo de ideias entre as turmas de Inglês e Espanhol (muitos participantes, inclusive, eram alunos de ambas as disciplinas concomitantemente). Nesse sentido, os alunos se dividiram em grupos para pensar e executar as apresentações. Eles selecionaram os textos que apresentariam dentre alguns já trabalhados em aulas e sugeriram outros a partir do que lhes interessava problematizar. Após esse primeiro momento de definições, os grupos se articularam para organizar as performances e, dentre outras ideias, sugeriram que todos os participantes envolvidos, incluindo os professores, fossem ao evento caracterizados de uma forma que remetesse a figuras de países de língua inglesa ou espanhola. Essa ideia foi pensada para ser algo lúdico e que desse destaque à diversidade cultural. Além disso, priorizamos que as exposições fossem sempre intercaladas tanto no que tange à língua de origem do texto (espanhol e inglês), como em termos de gêneros e tipos de performance, isto é, ora poemas, ora danças, ora corais, ora encenações. Com essa dinâmica, buscamos romper com quaisquer hierarquizações possíveis que operam de modo a colonizar nossas relações com a educação e com tais línguas, além de procurar mostrar diferentes manifestações culturais relativas aos países em que elas são faladas.

Alguns materiais de apoio, também concebidos em conjunto entre professores e alunos envolvidos, foram fundamentais à organização do Sarau. Dentre tais materiais, uma apresentação com slides que possibilitavam ao público a visualização dos textos (poemas, pronunciamentos oficiais, letras de músicas) e das fotos de seus autores - alguns deles criados pelos próprios alunos -

e, ademais, do roteiro detalhado com a descrição e o encadeamento de todas as exposições previstas. A produção do roteiro surgiu a partir de uma demanda dos discentes, visando proporcionar a compreensão de que o Sarau não se compunha de atividades isoladas, mas de um conjunto de exposições articuladas que confluíam para a construção de um discurso de respeito à diversidade. Nesse sentido, o roteiro foi elaborado coletivamente, tornando-se um texto por meio do qual todos os envolvidos visualizaram o conjunto de apresentações e as relações que umas mantinham com as outras. Partindo do roteiro, os alunos expunham as articulações entre os diversos momentos do Sarau, abrindo espaços de reflexão sobre o uso da linguagem como construção de identidades.

É relevante destacar que houve um grande envolvimento dos discentes durante o evento, o que pôde ser percebido não só na dedicação em suas apresentações, como também em sua iniciativa de engajar no Sarau colegas de outras turmas e pessoas de fora da instituição. Desse modo, todas as pessoas que participaram ativamente do Sarau, desde a sua concepção, até a sua execução, tiveram o mesmo objetivo: a divulgação de uma mensagem ampla sobre os discursos de resistência e construção de identidades por meio da língua(gem) em uso. Como resultado dessa proposta concebida e realizada em conjunto, tivemos um retorno muito positivo por parte tanto dos alunos que produziram a atividade, quanto daqueles que participaram ativamente do Sarau e/ou que assistiram às performances, retorno esse que nos foi dado de maneira informal em encontros nos corredores, redes sociais e sala de aula.

Ratificamos a ideia de que toda a dinâmica que compôs o Sarau parte da compreensão dessa atividade como uma prática pedagógica fundamentada em uma concepção crítica de ensino de línguas, tomando a linguagem como prática discursiva que, para longe de uma compreensão meramente representacional, intervém no social e constitui mecanismo de produção de subjetividades (Rocha, 2014). Adicionalmente, é preciso destacar que, em nossa proposta de trabalho, buscamos nos distanciar de visões reducionistas e estereotipadas tanto do “nacional” quanto do “estrangeiro”, ao trazer à tona uma perspectiva intercultural, isto é, uma reflexão sobre diferentes culturas a partir de seus próprios padrões culturais, promovendo entre elas um encontro de igualdade (Daher & Sant’anna, 2002).

Em síntese, com esta proposta de desenvolvimento do Sarau das Letras, tínhamos como objetivo a promoção do espírito crítico dos turismólogos em formação, no que concerne ao relacionamento ético e responsável com toda a diversidade cultural que faz/fará parte de seu cotidiano profissional e pessoal, além de compartilhar com as comunidades acadêmica e externa o conhecimento produzido na atividade, a partir de reflexões teóricas e apreciações estéticas.

Conforme já indicado, o Sarau das Letras contou com 15 performances, mas, para efeitos deste artigo, de modo que possamos aprofundar algumas discussões que entendemos como fundamentais quando se trata da reflexão atual sobre práticas pedagógicas e ensino de línguas estrangeiras, foi preciso decidir por alguns recortes. Desse modo, delimitamos como material para análise quatro textos relativos ao gênero literário “poema” – dois em língua inglesa e dois em língua espanhola – todos apresentados e traduzidos no decorrer do Sarau, sendo eles: “The fat Black woman goes shopping” (da guianense Grace Nichols), “To live in the borderlands” (da estadunidense Gloria Anzaldúa), “Rotundamente negra” (da costarricense Shirley Campbell) e “Los nadies” (do uruguaio Eduardo Galeano). Descreveremos também alguns dados biográficos de cada um desses autores, de modo a situar seu *locus* de enunciação<sup>2</sup> entendendo que estes contribuem no sentido da decolonização do conhecimento ao dar visibilidade a outras vozes que não as dominantes.

---

<sup>2</sup> Para Grosfoguel (2008, p. 118) “falamos sempre a partir de um determinado lugar situado nas estruturas de poder. Ninguém escapa às hierarquias de classe, sexuais, de gênero, espirituais, linguísticas, geográficas e raciais do ‘sistema-mundo patriarcal/capitalista/colonial/moderno’.”

Entre os textos escolhidos, há em comum, além do fato de serem poemas, a temática sobre a construção de identidades e também a questão de grupos minoritários, em diferentes âmbitos sociais, cujas vozes, frequentemente, são silenciadas. São os casos das temáticas que se referem às experiências das mulheres negras, de grupos marginalizados por pertencerem a classes sociais de menor poder aquisitivo e das relações de fronteira entre Estados Unidos e México.

## **Um Olhar sobre a Língua(gem) Fundamentando Práticas Pedagógicas**

Para iniciar esta seção, voltamos a destacar que o ensino de línguas estrangeiras no curso superior de Turismo se assume como uma disciplina que não apenas busca instrumentalizar o aluno para o uso de certas línguas (inglês e espanhol), mas principalmente visa fazer parte da formação ampla desse futuro profissional. Importa-nos retomar tal afirmação, uma vez que a referida perspectiva atravessa nossos objetivos, nossos planejamentos e, por conseguinte, as práticas que empreendemos, como o Sarau das Letras, presente objeto de discussão.

O entendimento de que a língua estrangeira integra um currículo de formação de turismólogos, numa perspectiva educacional intercultural crítica (Candau, 2017), exige dos docentes participantes desse curso uma reflexão teórico-prática (fruto de experiências com pesquisa e prática docente) em prol de definir a partir de que concepção se compreende a língua(gem), de forma mais geral. Quanto a isso, apesar de trabalharmos com perspectivas teóricas diversas, partimos de um ponto em comum que entende que os sentidos da língua(gem) não são estáticos ou previamente dados, isto é, os sentidos não são imanentes às palavras. Tal afirmação dialoga com pressupostos dos estudos do discurso, mostrando que se pode pensar o ensino de língua(gem) numa perspectiva, segundo a qual

O discurso leva em conta o enunciado atestado, produzido no modo segundo o qual [a] relação frástica, ou um de seus termos, pode tomar sentido por meio de uma discursivização datada e especificada, atualizada [...].

[...] Ela não separa o enunciado nem de sua estrutura linguística, nem de suas condições de produção, de suas condições históricas e políticas, nem das interações subjetivas. (Mazière, 2007, pp. 12-13)

Pensar a não imanência dos sentidos à dimensão estrita das palavras é algo que fundamenta nosso trabalho com os textos, orais, escritos e multimodais, em língua inglesa e espanhola. Procuramos, por meio de nossas aulas e demais atividades relacionadas ao ensino das línguas estrangeiras, mostrar aos alunos que os textos manifestam enunciados que se produzem nas relações sociais e históricas e, assim, incentivamos esses alunos em formação a refletir sobre o fato de que:

Com efeito, todo ato de enunciação é assimétrico: a pessoa que interpreta o enunciado reconstrói seu sentido a partir de indicações presentes no enunciado produzido, mas nada garante que o que ela reconstrói coincida com as representações do enunciador. Compreender um enunciado não é somente referir-se a uma gramática e a um dicionário, é mobilizar saberes muito diversos, fazer hipóteses, raciocinar, construindo um contexto que não é um dado preestabelecido ou estável. (Maingueneau, 2013, p. 22)

Assim, o estudo das línguas estrangeiras, como defendemos aqui, pode se comprometer com o alcance dos objetivos de conhecer a língua e sua estrutura, entendendo tal estrutura como uma série de recursos linguísticos que são indissociáveis do social e cujos sentidos só existem quando ambos - recursos linguísticos e condições de produção de enunciados - são apreendidos como instâncias

imbricadas. Desse modo, adotamos a compreensão da língua como prática discursiva, constructo que designa “a reversibilidade essencial, entre as duas faces, social e textual, do discurso” (Maingueneau, 1997, p. 56). A face social, ou comunidade discursiva, nos possibilita refletir sobre os sujeitos socialmente situados, produzidos nas relações de poder, e em suas formas de resistência (Foucault, 1998), enquanto a face textual, nomeada por Maingueneau de formação discursiva, nos permite relacionar as práticas de linguagem e os posicionamentos que as atravessam. As duas faces são interdependentes e não podem ser descritas em termos de causalidade (Rocha, 2014), uma vez que não existe “relação de exterioridade entre o grupo e seu discurso” (Maingueneau, 1997, p. 56).

Esse fundamento, em diálogo com outros aportes teóricos que são abordados mais adiante, atravessa toda a concepção do Sarau das Letras, desde seu recorte temático até a seleção dos textos e a construção da dinâmica de apresentações.

Considerando o breve percurso teórico apresentado até aqui, podemos afirmar que o Sarau das Letras se constituiu em uma prática pedagógica, - produzida a partir de diferentes práticas discursivas - pautada na possibilidade de construir, em conjunto com os alunos em formação, leituras, releituras, sentidos, debates e, conseqüentemente, conhecimento, acerca das diferentes formas de ser no mundo, baseando-se em uma perspectiva intercultural crítica cujo cerne, segundo Candau (2017),

Trata-se de questionar as diferenças e desigualdades construídas ao longo da história entre diferentes grupos socioculturais, étnico-raciais, de gênero, orientação sexual, entre outros. Parte-se da afirmação de que a interculturalidade aponta para a construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente considerados inferiores. (Candau, 2017, p. 152, tradução nossa)

Buscamos alcançar a construção de tais relações por meio da aproximação ao olhar do outro, o que se fez possível, visto que, em todos os casos, estávamos em contato com enunciados produzidos em uma língua estrangeira, intrinsecamente relacionada a culturas e histórias diferentes das nossas, permitindo que refletíssemos sobre nós mesmos, e nossa própria alteridade, a partir desse contato com o outro.

Os poemas trabalhados com os alunos e apresentados por eles no Sarau das Letras possibilitam a fruição por meio do texto literário - e seus recursos estéticos - e também, considerando a perspectiva discursiva e intercultural recém-exposta, podem ser entendidos como enunciados constituídos no atravessamento entre diversos discursos que mostram os embates entre posições hegemônicas e práticas de resistência. Isso nos mostra que lidar com essas práticas discursivas propicia aos sujeitos (professores e alunos) a reflexão e intervenção no mundo social e em modos de produção de subjetividades, uma vez que possibilita a desconstrução de estereótipos ao ouvir as vozes dos sujeitos subalternizados. Reflexões como as de Bernardino-Costa e Grosfoguel (2016) reforçam a relevância de práticas pedagógicas que trabalhem as produções de linguagem por meio dessa perspectiva, pois explicam que:

Reler autores que foram silenciados pela academia não significa somente se deparar com testemunhos sobre os efeitos da dominação colonial, significa deparar-se com o registro de múltiplas vozes, ações, sonhos que lutam contra a marginalidade, a discriminação, a desigualdade e buscam a transformação social. (Bernardino-Costa & Grosfoguel, 2016, p. 21)

Dessa maneira, estar em contato com os referidos textos, refletir sobre os mesmos, é praticar um gesto de interpretação que exige do aluno e do professor um trabalho em que se vê na língua a manifestação de diversos conflitos sociais aos quais não podemos ser indiferentes. Portanto, o Sarau das Letras, como dizíamos ao início desta seção, se constitui como a culminância de um trabalho abrangente no ensino de Inglês e Espanhol que visa a contribuir para a formação ampla e crítica do profissional de Turismo, incrementando sua educação linguística, por meio de um estudo engajado às questões sociais que nos rodeiam e que se materializam também no jogo da língua.

## **Gêneros Artístico-literários e Construção de Identidades no Ensino de Línguas**

O trabalho com textos (escritos, orais ou multimodais) nas aulas de língua estrangeira, baseando-se no que acabamos de explicitar acerca da perspectiva discursiva adotada, pode se articular às proposições de Bakhtin (2011) no que concerne aos gêneros de discurso. Para o filósofo, em todos os campos da atividade humana, há a presença da linguagem, portanto, a diversidade encontrada nesses campos se manifesta também na língua, ocasionando usos multiformes. Em outras palavras, os enunciados (orais e escritos) que se concretizam por meio da língua e que se realizam em diferentes campos da atividade humana trazem em si marcas sócio-culturais, isto é [...] refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. (Bakhtin, 2011, p. 261)

Dessas considerações iniciais de Bakhtin, depreende-se que os enunciados relacionados a um mesmo campo da atividade humana apresentam relativa estabilidade (em diálogo com o campo em que se realizam) e, a esses tipos relativamente estáveis de enunciados, o autor dá o nome de gêneros de discurso. Entender o conceito de gêneros de discurso, tal como propõe Bakhtin, é fundamental ao trabalho que nos dispomos a fazer no que tange ao ensino de línguas estrangeiras. Uma vez que almejamos uma educação linguística ampla como forma de contribuir à formação dos estudantes, ler os textos, interpretá-los, produzir sentidos, observando-os sempre como enunciados relacionados a uma esfera da atividade humana, é permitir que os alunos se distanciem de visões puramente estruturais, de modo que passem a observar a relação intrínseca entre a língua e a vida.

O Sarau das Letras, por sua vez, em seu papel de culminância, possibilitou aos alunos a percepção de que o tema referente à construção de identidades pode ser tratado de diversas formas, algo que fica muito claro ao se analisar os diferentes gêneros discursivos em jogo: música, poema, discurso político, que além do verbal, mobilizam a linguagem não verbal, por meio de danças, performances e encenações, cujos efeitos necessitariam ser foco de análise de outro artigo.

Em síntese, o Sarau, abarcando uma diversidade de gêneros, incentivou a reflexão sobre a relação entre o que se diz e como se diz, estando esses fatores relacionados quando se trata de formação de sentidos. Assim, a militância, no que se refere aos direitos iguais e ao respeito às diferenças pode se manifestar de formas variadas e, no caso da atividade que ora apresentamos, ela se deu no campo das atividades artístico-literárias.

Tratar de enunciados produzidos no campo artístico-literário nos encaminha à apreciação do estético, à percepção da sensibilidade no uso das palavras, à observação do ritmo e a uma série de outros elementos que atravessam a estrutura composicional e o estilo das músicas e poemas, por exemplo. O contato com esses textos, portanto, possibilita não só uma reflexão sobre manifestações de questões sociais relevantes, mas também uma aproximação subjetiva com as perspectivas apresentadas nos textos, por meio da fruição. No caso da formação do turismólogo, consideramos

tais experiências fundamentais, tendo em vista que seu trabalho pressupõe, em muitas instâncias, essa relação com o outro.

A utilização de textos literários na sala de aula de língua estrangeira contribui não só para o estudo de questões linguísticas por meio de um conjunto verbal esteticamente acabado (Bakhtin, 1990), mas principalmente para a construção de uma visão mais abrangente sobre outras culturas. Para tanto, é importante, primeiramente, que o professor tenha uma perspectiva ampla sobre os múltiplos contextos em que a língua estrangeira está inserida. Por exemplo, é comum a tendência de se destacar, no ensino de língua inglesa, apenas os contextos britânico e estadunidense, e no de língua espanhola, o espanhol, partindo de uma identidade cultural que costuma enaltecer uma variedade linguística tomada como padrão que se pauta em valores patriarcais, eurocêntricos e hegemônicos. Tal inclinação, baseada em uma concepção de identidade nacional como algo único e homogêneo, é resultado do fato de que, segundo Stuart Hall (2004), “uma cultura nacional é um *discurso* - um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos” (Hall, 2004, p. 50). Como prossegue Hall, mesmo que sejam representadas como unificadas, as culturas nacionais “são atravessadas por profundas divisões e diferenças internas, sendo ‘unificadas’ apenas através do exercício de diferentes formas de poder cultural” (Hall, 2004, p. 62).

Na medida em que buscamos desconstruir o essencialismo identitário e a pretensa ideia de homogeneidade cultural, passamos a enxergar a literatura como um importante arcabouço para o ensino de línguas estrangeiras que tenha como propósito trazer à tona uma visão multifacetada sobre as culturas-alvo. Ao tomarmos essa postura ideológica como base no ensino de inglês, por exemplo, enriquecendo-a com discussões embasadas em questões de poder, classe, etnia, gênero, entre outras, abordaremos não só a escrita de autores considerados canônicos como o inglês William Shakespeare e o estadunidense Ernest Hemingway, mas também a obra de escritores cujas vozes se contrapõem a uma hegemonia colonial, branca e eurocêntrica, conforme discutimos na próxima seção.

### **Vozes Literárias em Foco: Por uma Perspectiva de Resistência**

No livro *The Post-Colonial Studies Reader* (2003), Bill Ashcroft, Gareth Griffiths e Helen Tiffin abordam as teorias pós-coloniais, destacando a abrangência desse campo no que diz respeito à discussão de temas como “[...] migração, escravidão, supressão, resistência, representação, diferença, raça, gênero, lugar” (Ashcroft et al., 2003, p. 2, tradução nossa) e à tentativa de se propor respostas aos “[...] discursos dominantes influentes da Europa imperial, tais como história, filosofia e linguística, e às experiências fundamentais de fala e escrita através das quais todos eles passam a existir” (Ashcroft et al., 2003, p. 2, tradução nossa). Tal caráter subversivo inerente às teorias pós-coloniais se complementa, de acordo com o pensamento dos autores, com a “rejeição ao indivíduo cartesiano, a instabilidade da significação, a localização do sujeito na linguagem ou discurso, a operação dinâmica do poder” (Ashcroft et al., 2003, p. 117, tradução nossa). Além disso, segundo Stuart Hall, o termo “pós-colonial” não se refere a uma comunidade ou um período histórico específicos. Nas palavras do teórico cultural jamaicano, o pós-colonial “relê a colonização como parte de um processo global essencialmente transnacional e transcultural – e produz uma reescrita descentrada, diaspórica ou global das grandes narrativas imperiais do passado, centradas na nação” (Hall, 2003, p. 109).

Bernardino-Costa e Grosfoguel (2016) partem dessa visão de Hall e contextualizam o pós-colonial de forma mais abrangente. Conforme os autores, esse termo teve início com o processo de “decolonização de colônias africanas e asiáticas depois da Segunda Guerra Mundial” (Bernardino-Costa & Grosfoguel, 2016, p. 15), estando vinculado originalmente à língua inglesa e às culturas

anglófonas. Sendo assim, a não relação das teorias pós-coloniais com a América Latina contribuiu para que, nessa região, surgissem discussões sobre a decolonialidade a partir da virada do século XXI. Vejamos, então, como Bernardino-Costa e Grosfoguel apresentam as diferenças entre as teorias pós-coloniais e a ideia de decolonialidade:

Essas [as teorias pós-coloniais] tematizam a fronteira ou o entrelugar como espaço que rompe com os binarismos, isto é, onde se percebe os limites das ideias que pressupõem essências pré-estabelecidas e fixas. Na perspectiva do projeto decolonial, as fronteiras não são somente este espaço onde as diferenças são reinventadas, são também *loci* enunciativos de onde são formulados conhecimentos a partir das perspectivas, cosmovisões ou experiências dos sujeitos subalternos. O que está implícito nessa afirmação é uma conexão entre o lugar e o pensamento. (Bernardino-Costa & Grosfoguel, 2016, p. 19)

É importante ressaltar que, dentro dessa perspectiva, não basta estar situado em uma condição de subalternidade. Mais do que isso, é preciso assumir uma postura politicamente engajada na resistência a um padrão colonialista, eurocêntrico e hegemônico. Tal posicionamento pode ser ilustrado por meio das escolhas de textos e de suas apresentações no âmbito do Sarau das Letras.

Como afirmamos anteriormente, essa atividade interdisciplinar foi construída entre nós, professores de inglês e espanhol, e os alunos, visto que entendemos que “[...] é raro que qualquer professor, por eloquente que seja, consiga gerar por meio de seus atos um entusiasmo suficiente para criar uma sala de aula empolgante. O entusiasmo é gerado pelo esforço coletivo” (hooks, 2013, p. 18). Sendo assim, ao dialogarmos a respeito de como articularíamos as 15 apresentações artísticas propostas, buscando evidenciar as reflexões que embasaram as escolhas de todo o material, surgiu a ideia de escrevermos um roteiro para servir de base para o Sarau, conforme mencionamos na primeira seção. O Sarau foi dividido em três blocos, intitulados “Espanglês”, “Ser ou não ser, eis a questão” e “Rompendo com as histórias únicas”, que tiveram como propósito não só tornar a atividade dinâmica e atraente para o público, mas também construir uma relação temática que propiciasse um diálogo entre as apresentações.

O primeiro bloco se configurou como a abertura do Sarau e buscou chamar a atenção para uma produção que demonstra a convivência entre diferentes culturas. Para tanto, foi feita uma performance de dança com a música “El tango de Roxanne” por um casal de alunos das disciplinas “Inglês 2” e “Espanhol 2”. Mesmo que a temática da canção não se relacione diretamente com a proposta central do Sarau, a trilha sonora do filme australiano/estadunidense “Moulin Rouge” (2001) se constitui de um gênero musical argentino – o tango – que possui raízes africanas (Pereira, 2011), com letra em inglês, o que ilustra claramente um complexo de relações interculturais.

Já no segundo bloco, houve um conjunto de apresentações que tematizaram os conflitos individuais e coletivos na luta pela possibilidade de poder ser o que se deseja, problematizando os estereótipos e as pressões sociais para que certos padrões privilegiados sejam seguidos. Desse modo, alunos de “Espanhol 2” leram o poema “Campos de Soria”, do escritor espanhol Antonio Machado e cantaram a música “Pies descalzos, sueños blancos”, da cantora colombiana Shakira, na qual se afirma que as convenções sociais acabam cerceando a liberdade de “ser”. Em seguida, alunos de “Inglês 4” recitaram o poema “The fat Black woman goes shopping”, de Grace Nichols.

Grace Nichols nasceu na região litorânea de Highdam, na Guiana, em 1950. Formada em Comunicação pela Universidade da Guiana, ela trabalhou como professora e jornalista em seu país de origem até se mudar para a Inglaterra em 1977. Nesse novo contexto, Nichols iniciou sua carreira literária, revelando uma postura atenta a questões de raça, classe e gênero. Sua primeira coletânea de poemas – *I is a long memoried woman* (1983) – chama a atenção pelo título, ao se distanciar da variedade padrão da língua inglesa, trazendo à tona a história de perdas e traumas de uma jovem mulher

africana, a qual foi retirada à força de sua terra nativa e transportada para o Caribe como escrava. Em 1984, foi lançado *The fat Black woman's poems*, cujas ideias presentes no título – ser mulher, negra e gorda – demonstram um conflito vivido pelo eu-poético<sup>3</sup> com relação a padrões impostos pela sociedade. Entre os poemas presentes no livro em questão, encontra-se “The fat Black woman goes shopping” (“A mulher negra e gorda vai às compras”, tradução nossa):

Shopping in London winter  
 is a real drag for the fat black woman  
 going from store to store  
 in search of accommodating clothes  
 and de weather so cold  
 Look at the frozen thin mannequins  
 fixing her with grin  
 and de pretty face salesgals  
 exchanging slimming glances  
 thinking she don't notice  
 Lord is aggravating  
 Nothing soft and bright and billowing  
 to flow like breezy sunlight  
 when she walking  
 The fat black woman curses in Swahili/Yoruba  
 and nation language under her breathing  
 all this journeying and journeying  
 The fat black woman could only conclude  
 that when it come to fashion  
 the choice is lean  
 Nothing much beyond size 14  
 (Nichols, 1984)<sup>4</sup>

Nesse poema, uma mulher negra e gorda vai às compras na cidade de Londres durante o inverno, em busca de roupas que se adequem ao seu formato de corpo. No entanto, ela não encontra o que estava procurando. Após ir de loja em loja, observando a magreza dos manequins e notando os entrelhares das vendedoras, ela conclui que apenas determinados padrões estéticos - diferentes do seu - são privilegiados no contexto da moda. Essa sensação de não pertencimento também pode ser percebida quando ela se refere, por exemplo, à intensidade do frio na capital da Inglaterra (“de weather so cold”). Com relação à linguagem, o poema se contrapõe a uma forma canonizada de

<sup>3</sup> O uso da expressão “eu-poético”, oriunda dos estudos literários, aqui designa um sujeito situado social e historicamente, marcado por um *locus* enunciativo que é construído discursivamente na enunciação.

<sup>4</sup> “Fazer compras durante o inverno de Londres/é um verdadeiro desafio para a mulher negra e gorda/indo de loja em loja/à procura de roupas que se acomodem/e o tempo tão frio/Olhem para as manequins magras, congeladas/  
 olhando fixamente para ela com um sorriso forçado/e as lindas vendedoras/trocando olhares de emagrecimento/achando que ela não percebe/Senhor, tá piorando/Nada leve e radiante e ondulante/  
 a fluir como a luz do sol alegre/enquanto ela está caminhando/A mulher negra e gorda xinga baixinho em suaáli/iorubá/e na língua do país/Durante toda essa jornada e jornada/A mulher negra e gorda poderia apenas concluir/que quando o assunto é moda/a opção é simples/Nada mais além do tamanho 42.”  
 (tradução nossa)

estrutura, ao ser composto de versos com tamanhos distintos e apresentar rimas entre palavras que não necessariamente se encontram no final das linhas, tais como “thin mannequins” e “grin”. Além disso, ao mesmo tempo em que o eu-poético lança mão das línguas suaíli e iorubá, as quais são faladas em vários países africanos, misturadas ao inglês, como possível resultado de seu descontentamento, há uma ruptura fonética e gramatical quanto à variante padrão do inglês, na medida em que são utilizadas formas como “de” (em vez de “the”), “she don’t” (em vez de “she doesn’t”) e “when it come” (em vez de “when it comes”). Essas estratégias estilísticas podem ser vistas como marcas, na diferença e na resignificação, da experiência de um sujeito deslocado de sua terra natal e de seus conflitos em um contexto diaspórico. Tal cenário dialoga com a seguinte afirmação de Kobena Mercer (1994):

A força subversiva dessa tendência hibridizante é mais aparente nível da linguagem em si, onde crioulos, patois e Black English descentralizam, desestabilizam e carnavalizam a dominação linguística do “inglês” - a língua-nação do discurso-mestre - através de inflexões estratégicas, re-acentuações e outros movimentos performativos em códigos léxicos, sintáticos e semânticos. (Mercer, 1994, p. 63, tradução nossa)

Na dimensão do gênero de discurso (Bakhtin, 2011), pode-se afirmar que a resignificação da estrutura composicional do poema, supera certos cânones, marcando, em termos linguísticos e discursivos, uma atitude de resistência.

Retornando ao contexto do Sarau, após alunos de “Inglês 4” discutirem o poema de Nichols, alunos de “Espanhol 1” fizeram uma performance de dança com a música “Rebelde”, do grupo mexicano RBD, a qual questiona e critica os julgamentos que se fazem das pessoas, ferindo seus direitos de escolha e individualidade. Posteriormente, alunos de “Inglês 2” cantaram a música “Welcome to my life”, da banda canadense Simple Plan, e alunos de “Espanhol 1” declamaram o poema “Rotundamente negra”, de Shirley Campbell Barr.

Shirley Campbell Barr nasceu na Costa Rica em 1965 e desde 2012 vive no Brasil. Antropóloga, escritora e ativista do movimento negro na América Latina, Barr estudou Literatura, Criação literária e Dramaturgia e, ao longo dos anos, vem publicando poemas e artigos em diversos países, contribuindo, portanto, para uma ampliação da visibilidade dos povos afrodescendentes, em especial as mulheres. Entre suas obras, encontram-se *Naciendo* (1988), *Rotundamente negra* (1994), *Desde el principio fue la mezcla* (2007) e *Palabras indelebles de poetas negras* (2012). No livro *Rotundamente negra* (*Absolutamente negra*, tradução nossa), há um poema com o mesmo título que tem sido utilizado como um emblema por algumas organizações femininas negras na América Latina e no Caribe:

Me niego rotundamente  
 A negar mi voz,  
 Mi sangre y mi piel.  
 Y me niego rotundamente  
 A dejar de ser yo,  
 A dejar de sentirme bien  
 Cuando miro mi rostro en el espejo  
 Con mi boca  
 Rotundamente grande,  
 Y mi nariz  
 Rotundamente ancha,  
 Y mis dientes  
 Rotundamente blancos,  
 Y mi piel valientemente negra.

Y me niego categóricamente  
 A dejar de hablar  
 Mi lengua, mi acento y mi historia.  
 Y me niego absolutamente  
 A ser parte de los que se callan,  
 De los que temen,  
 De los que lloran.  
 Porque me acepto  
 Rotundamente libre,  
 Rotundamente negra,  
 Rotundamente hermosa.  
 (Barr, 1994)<sup>5</sup>

O poema em questão se constrói na base da contraposição a discursos hegemônicos racistas ao marcar a resistência da mulher negra nesse contexto. Uma resistência epistêmica e estética construída pela afirmação de sua própria voz, sua história e seu corpo de mulher negra, valorados positivamente, em oposição a uma negação social da negritude que faz muitos calarem, temerem, chorarem. Entretanto, o eu-poético se nega a ocupar esse lugar, em uma atitude de autoaceitação. É interessante destacar que a repetição do advérbio “rotundamente” ocorre ao longo de todo o poema, e tal recurso ressalta tanto as características fenotípicas negras como boca grande, nariz largo e dentes brancos, as quais são frequentemente vistas de forma inferiorizada, quanto as formas positivas como o eu-poético constrói sua própria identidade: “Rotundamente libre, / Rotundamente negra, / Rotundamente hermosa”. A estratégia da repetição e a enunciação afirmativa de características positivas sobre um corpo negro<sup>6</sup> produz como efeito de sentido a entrada em uma polêmica sobre a produção deste sujeito, na qual o enunciador desqualifica discursos racistas. Considerando a realidade racial brasileira, não muito distante de outras da América Latina, a partir do poema, pode-se refletir e romper, ainda que em um nível micro situado, com o racismo epistêmico<sup>7</sup> (Grosfoguel, 2007) que relega a mulheres negras os lugares subalternos, ao mesmo tempo que lhes impõe o embranquecimento como forma de aceitação estética.

---

<sup>5</sup> “Nego-me absolutamente/A negar minha voz,/Meu sangue e minha pele./E me nego absolutamente/A deixar de ser eu,/A deixar de me sentir bem/Quando olho meu rosto no espelho/Com minha boca/Absolutamente grande,/E meu nariz/Absolutamente largo,/E meus dentes/Absolutamente brancos,/E minha pele valentemente negra./E me nego categoricamente/A deixar de falar/Minha língua, meu sotaque e minha história./E me nego absolutamente/A ser parte dos que se calam,/Dos que temem,/Dos que choram./Porque me aceito/Absolutamente livre,/Absolutamente negra,/Absolutamente bela.” (tradução nossa)

<sup>6</sup> Para Mbembe (2014, p. 40), “o Negro não existe, no entanto, enquanto tal. É constantemente produzido. Produzir o Negro é produzir um corpo de exploração, isto é, um corpo inteiramente exposto à vontade de um senhor, e do qual nos esforçamos para obter o máximo de rendimento.”

<sup>7</sup> Segundo Grosfoguel (2007, p. 32), “o racismo epistêmico é um dos racismos mais invisibilizados no ‘sistema-mundo capitalista/patriarcal/moderno/colonial’. O racismo em nível social, político e econômico é muito mais reconhecido e visível que o racismo epistemológico. Este último opera privilegiando as políticas identitárias (*identity politics*) dos brancos ocidentais, ou seja, a tradição de pensamento e pensadores dos homens ocidentais (que quase nunca inclui as mulheres) é considerada como a única legítima para a produção de conhecimentos e como a única com capacidade de acesso à ‘universidade’ e à ‘verdade’. O racismo epistêmico considera os conhecimentos não-ocidentais como inferiores aos conhecimentos ocidentais.”

Após a apresentação do poema de Barr, alunos de “Inglês 4” continuaram a abordar a temática de autoafirmação, a partir de um número de dança com a música “All about that bass”, da cantora estadunidense Meghan Trainor. Na sequência, encerrando o primeiro bloco do Sarau, alunos de “Espanhol 1” leram o poema “Los nadies”, de Eduardo Galeano, no qual há uma denúncia do tratamento cruel e desigual dado a todos os que fogem aos padrões impostos pela sociedade, sejam eles físicos, financeiros ou culturais.

Eduardo Galeano (1940-2015) nasceu em Montevideu, Uruguai. Jornalista e escritor, Galeano publicou obras como *Las venas abiertas de América Latina* (1971) e *Memoria del fuego* (1986), as quais foram traduzidas para mais de vinte línguas. Entre os temas que procura abordar, estão a opressão colonial na América Latina e as diferentes formas individuais e coletivas de resistência a esse sistema. É o que pode ser observado no poema “Los nadies” (“Os ninguéns”), publicado em *El libro de los abrazos* (1989):

Sueñan las pulgas con comprarse un perro  
y sueñan los nadies con salir de pobres,  
que algún mágico día  
llueva de pronto la buena suerte,  
que llueva a cántaros la buena suerte;  
pero la buena suerte no llueve ayer, ni hoy,  
ni mañana, ni nunca,  
ni en lloviznita cae del cielo la buena suerte,  
por mucho que los nadies la llamen  
y aunque les pique la mano izquierda,  
o se levanten con el pie derecho,  
o empiecen el año cambiando de escoba.

Los nadies: los hijos de nadie,  
los dueños de nada.  
Los nadies: los ningunos, los ninguneados,  
corriendo la liebre, muriendo la vida, jodidos, rejodidos:

Que no son, aunque sean.  
Que no hablan idiomas, sino dialectos.  
Que no profesan religiones,  
sino supersticiones.  
Que no hacen arte, sino artesanía.  
Que no practican cultura, sino folklore.  
Que no son seres humanos,  
sino recursos humanos.  
Que no tienen cara, sino brazos.  
Que no tienen nombre, sino número.  
Que no figuran en la historia universal,  
sino en la crónica roja de la prensa local.  
Los nadies,  
que cuestan menos  
que la bala que los mata

(Galeano, 1989)<sup>8</sup>

O poema de Galeano traz para o centro do debate “los nadies” (“os ninguéns”), sujeitos subalternizados em sua existência e em sua produção econômica, social e cultural. A estrutura dos versos, construída a partir dos operadores discursivos “no ... sino”, por exemplo, evidencia um embate entre discursos hegemônicos e de resistência que atuam na construção da subjetividade de mulheres, pessoas homoafetivas, trans, pobres, minorias étnicas, religiosas e raciais. Apresenta-se um discurso que nega o direito de ser e o reconhecimento de falar um idioma, professar uma religião, produzir arte e praticar cultura, elementos que constituem parte do conjunto de privilégios simbólicos dos grupos dominantes. Assim, por meio do poema, é possível refletir sobre práticas de opressão e exercício de poder que hierarquizam as relações entre os sujeitos, visto que “onde há poder, ele se exerce [...] não se sabe ao certo quem o detém; mas se sabe quem não o possui” (Foucault, 1998, p. 75). O poema ainda denuncia o genocídio desses sujeitos subalternizados ao afirmar que custam menos que a bala que os mata. Trazendo para a realidade brasileira, o trabalho com “Los nadies” nos leva a refletir sobre como tais opressões, ainda que simbólicas, atuam discursivamente na construção de políticas de extermínio da população negra, das mulheres, dos gays, dos pobres, das comunidades indígenas e outros grupos discriminados.

O terceiro bloco do Sarau teve início com uma apresentação de alunos de “Inglês 2” e “Espanhol 1”. Eles dançaram ao som da música “La isla bonita”, da cantora estadunidense Madonna, na qual se destaca uma visão estereotipada do hispano/latinoamericano no que concerne à exuberância da natureza, certa tropicalidade, sensualização. Em contraste com esse cenário, o poema “To live in the borderlands” (“Viver nas fronteiras”, tradução nossa) traz a perspectiva de quem vive na fronteira, sofre julgamentos redutores e busca se identificar com um modo próprio de viver. A primeira parte desse poema foi lida e discutida por alunos de “Inglês 2”:

To live in the borderlands means you  
are neither *hispana india negra espanola*  
*ni gabacha, eres mestiza, mulata*, half-breed  
caught in the crossfire between camps  
while carrying all five races on your back  
not knowing which side to turn to, run from;  
To live in the Borderlands means knowing that the *india* in you, betrayed for 500 years,  
is no longer speaking to you,  
the *mexicanas* call you *rajetas*, that denying the Anglo inside you  
is as bad as having denied the Indian or Black;  
*Cuando vives en la frontera*

<sup>8</sup> “As pulgas sonham com comprar um cão,/e os ninguéns com deixar a pobreza,/que em algum dia mágico/a sorte chova de repente,/que chova a boa sorte a cântaros;/mas a boa sorte não chove ontem, nem hoje,/nem amanhã, nem nunca,/nem uma chuvinha cai do céu da boa sorte,/por mais que os ninguéns a chamem/e mesmo que a mão esquerda coce,/ou se levantem com o pé direito,/ou comecem o ano mudando de vassoura./Os ninguéns: os filhos de ninguém,/os donos de nada./Os ninguéns: os nenhuns, correndo soltos,/morrendo a vida,/fodidos e mal pagos:/Que não são, embora sejam./Que não falam idiomas, falam dialetos./Que não praticam religiões,/praticam superstições./Que não fazem arte, fazem artesanato./Que não têm cultura, têm folclore./Que não são seres humanos,/são recursos humanos./Que não têm cara, têm braços./Que não têm nome, têm número./Que não aparecem na história universal,/ aparecem nas páginas policiais da imprensa local./Os ninguéns,/que custam menos/do que a bala que os mata” (tradução de Eric Nepomuceno. Disponível em: <[http://delubio.com.br/biblioteca/wp-content/uploads/2014/03/O-Livros-Abrac\\_os-Eduardo-Galeano.pdf](http://delubio.com.br/biblioteca/wp-content/uploads/2014/03/O-Livros-Abrac_os-Eduardo-Galeano.pdf)>. Acesso em: 27 mar. 2018.)

people walk through you, the wind steals your voice,  
 you're a *burra*, *buey*, scapegoat,  
 forerunner of a new race [...]  
 (Anzaldúa, 1987)<sup>9</sup>

“To live in the borderlands” foi escrito por Gloria Anzaldúa (1942-2004), autora que viveu na fronteira entre o México e Estados Unidos (no estado do Texas). Anzaldúa se formou em Letras/Inglês e trabalhou como professora da educação infantil durante vários anos. Em 1977, mudou-se para a Califórnia e começou a escrever e dar aulas sobre feminismo, escrita criativa e estudos chicanos<sup>10</sup>.

Publicado no livro *Borderlands/La Frontera: The New Mestiza* (1987), que discute as barreiras invisíveis que existem entre grupos como latinos e não-latinos, homens e mulheres, heterossexuais e homossexuais, entre outros, “To live in the borderlands” ilustra conflitos de identidade étnico-racial, cultural e linguística relativos a mulheres que, assim como Anzaldúa, residem na fronteira entre o México e os Estados Unidos. Isso pois, segundo o poema, a mulher que vive nesse contexto não é hispânica, índia, negra, espanhola ou *gabacha* (palavra chicana usada como referência a estrangeira). Ela é mestiça, mulata ou *half-breed* (termo ofensivo geralmente vinculado a mestiços de origem indígena-estadunidense e europeia), além de *rajetas* (“termo popular que aponta a cisão característica do ser marcado pelo hibridismo étnico/cultural”), *buey* (termo ofensivo de origem mexicana), entre outras caracterizações. Essa condição híbrida permeia a própria linguagem do poema, na medida em que o espanhol se mistura ao inglês, produzindo um outro estilo no gênero (Bakhtin, 2011), o que possibilita uma ruptura com uma estrutura de poder que costuma valorizar apenas a língua inglesa em detrimento de outras línguas, produzindo assim um posicionamento de resistência.

Ao abordar a vida na fronteira entre México e Estados Unidos, o poema analisado abriu espaço, no Sarau, para uma dramatização sobre uma tradição relacionada aos festejos de dia dos mortos na cultura mexicana, feita por alunos de “Espanhol 2”. Por fim, alunos de “Espanhol 4” fizeram uma performance de dança com a música “No te reprimas”, do grupo porto-riquenho Menudo; alunos de “Inglês 2” leram e analisaram trechos da palestra “O perigo de uma história única”, da escritora nigeriana Chimamanda Adichie; e alunos de “Inglês 1” encerraram o Sarau cantando a música “We are the world”, do cantor estadunidense Michael Jackson e outros artistas.

As análises que acabamos de realizar, nesse sentido, mostram possibilidades de mobilizar certas concepções teóricas que privilegiam a visão de língua como um fenômeno social, perspectiva que, em diálogo com os estudos decoloniais, viabiliza a realização de um trabalho em perspectiva antirracista.

<sup>9</sup> “Viver nas fronteiras significa que você/não é nem *hispana india negra espanola/ni gabacha, eres mestiza, mulata, mestiça/capturado no fogo cruzado entre os acampamentos/enquanto carregava todas as cinco raças em suas costas/sem saber para que lado se virar, do qual fugir;/Viver nas fronteiras significa saber/que a india em você, traída por 500 anos,/não está mais falando com você,/que as mexicanas te chamam de rajetas, que negar o inglês dentro de você/é tão ruim quanto ter negado o índio ou o negro;/Cuando vives en la frontera/as pessoas passam por você, o vento rouba a sua voz,/você é uma burra, buey, bode expiatório,/precursora de uma nova raça.” (tradução nossa dos trechos em inglês. Optamos por manter as palavras em espanhol, por se referirem a termos culturalmente específicos e pela importância que o contraste do uso de línguas diferentes assume na produção de efeitos de sentido do poema. Adicionalmente, explicamos, no corpo do texto, o sentido de alguns termos da variante mexicana empregados para referir-se a chicanos).*

<sup>10</sup> “Chicano” é um termo utilizado para se referir ao mexicano-estadunidense, com o intuito de marcar politicamente sua identidade étnico-cultural e mostrar uma resistência ao apagamento de suas raízes.

A atividade artístico-cultural aqui descrita foi resultado de um trabalho já realizado em sala de aula com relação às línguas estrangeiras. Nesse contexto, procuramos utilizar materiais autênticos, contendo gêneros diversos, e que possibilitem o acesso à diversidade cultural daqueles que falam essas línguas, com o objetivo de contribuir para a formação do senso crítico dos futuros turismólogos e para a ampliação de seus horizontes linguísticos e culturais. Tal postura político-pedagógica se concretiza na própria escolha dos textos (orais, escritos ou multimodais) que embasam nossas reflexões, a qual, na de modo amplo, procura se pautar na desconstrução de discursos hegemônicos. Desse modo, acreditamos que, ao buscar conhecimentos subjugados e resgatar histórias alternativas, contribuímos para transformar nossa prática docente em um foco de resistência (hooks, 2013).

### **Considerações Finais**

Após todo o percurso de exposições teóricas, analíticas e práticas que acabamos de realizar, resta o registro de que a atividade propiciou um momento de produção coletiva entre professores e alunos que, muitas vezes, nos parece difícil de concretizar, visto que demanda tempo, dedicação e envolvimento pleno de todos os comprometidos com o evento. Dessa forma, ao revisitarmos a experiência, refletimos criticamente sobre sua relevância como prática de ensino de língua estrangeira no âmbito da formação de sujeitos críticos e engajados. Em busca do alcance do objetivo traçado, definimos como ponto de partida a tentativa de estabelecer um diálogo entre uma perspectiva discursiva de linguagem e uma teorização pós-colonial / decolonial, procurando dar visibilidade a sujeitos e vozes subalternizadas, a partir de discursos de resistência produzidos em textos literários apresentados e analisados no decorrer do Sarau. O desenvolvimento dessa atividade representou uma possibilidade de amadurecermos, inclusive, nossos conhecimentos advindos da prática e das pesquisas sobre nossas áreas de atuação, mostrando-nos a importância de escolher caminhos conscientes e fundamentados a respeito de como entendemos nosso papel de professores de línguas (materna e estrangeira) em diferentes contextos de formação.

É preciso também problematizar as fragilidades da proposta de trabalho e as limitações do que foi possível realizar, pois, no processo de construção, ainda que coletivo, a manutenção de certos discursos hegemônicos – como vozes de autores e artistas socialmente legitimados, como Madonna, Simple Plan, Rebelde – já era esperada, uma vez que são aqueles aos quais nós, professores e alunos, sujeitos que ocupamos certos “lugares de privilégio”, como atuar e estudar em uma instituição pública federal, temos maior acesso cotidianamente.

Importa-nos reforçar, ademais, que a construção de uma atividade envolvendo cerca de 40 pessoas em prol de uma mesma finalidade – discutir construção de identidades e discursos de resistência – mostrou-se produtiva e significativa. Isso porque o Sarau das Letras se tornou uma mensagem por meio de um todo coeso que se deu não só pelos textos apresentados pelos alunos, mas também pela própria construção de um trabalho coletivo, respeitoso, construído a muitas mãos, negociado entre várias pessoas com histórias e experiências muito distintas, trazendo cada uma a sua contribuição. Assim, a partir da experiência com a pedagogia decolonial, compreendemos que é possível desenvolver um trabalho colaborativo e coletivo que desestabilize certas hierarquias estabelecidas entre professores e alunos, rompendo com um modelo disciplinar e hegemônico de ensino, ao fazer dialogar, em nosso caso específico, os estudos de língua(gem) com os saberes das ciências humanas e sociais.

Registramos, em tempo, que a retomada analítica dessa experiência nos levou a refletir, ademais dos aprendizados recém mencionados, sobre os impactos da atividade na formação linguística e crítica do estudante de turismo, especialmente, considerando seu modo de se relacionar

com as diversas práticas de linguagem que o envolvem e com as demandas de uma visão decolonial. Nesse sentido, consideramos relevante relatar que, após esta primeira experiência, no ano seguinte (2017), os alunos, por iniciativa própria, se articularam, planejaram, organizaram e realizaram o Sarau da Diversidade, evento aberto à participação de todos os estudantes da instituição. Nessa atividade, os discentes fizeram apresentações de músicas, danças e textos literários que tinham como propósito levantar uma reflexão sobre questões de gordofobia, sexismo, racismo, entre outras. Entre essas apresentações, é importante mencionar que a primeira delas foi feita por uma aluna que recitou um poema de sua própria autoria, no qual ela aborda sua autoafirmação como mulher negra ao escolher usar seu cabelo natural, contrapondo-se a um padrão de beleza que impõe o alisamento dos fios. Além disso, o viés crítico fomentado pelo Sarau segue conduzindo nossos planejamentos de disciplinas, nossas produções de materiais didáticos e nossas aulas, algo que passamos a fazer com ainda mais confiança, frente aos bons frutos que colhemos, e que segue contando com grande envolvimento dos alunos.

Entretanto, cabe ainda comentar que trabalhar essa pedagogia decolonial encarnada tem se mostrado uma tarefa desafiadora para professores e alunos, não apenas por buscar ressituar o espaço do ensino de língua nos currículos de formação básica e superior, mas especialmente pelo fato de o campo da educação ser atacado sistematicamente por uma onda de movimentos conservadores que, sem qualquer fundamento pedagógico e científico, procura impedir que haja uma abertura, nos processos educativos, à diferença, aos diversos modos de ser e pensar. Acrescenta-se a isso o fato de essa perspectiva decolonial se opor a uma proposta de educação hegemônica e eurocêntrica, que acaba reforçando a promoção de múltiplas desigualdades e, por conseguinte, silenciando vozes de sujeitos marcados pela colonialidade. Por isso, ao mostrar que o trabalho docente se desenvolve com base em muitos estudos e fundamentado em teorias que fomentam uma formação crítica e autônoma de estudantes, nos posicionamos no lado daqueles que defendem a educação laica e democrática, buscando construir um caminho para superar discursos reprodutores de preconceitos, como os do Escola sem Partido, o que, a nosso ver, é um dos principais desafios da docência na atualidade. Por outro lado, vemos a necessidade de um movimento cada vez mais constante dedicado à atualização dos professores no que se refere ao trabalho significativo com questões críticas e decoloniais, visto que esse é, sem dúvida, um caminho fundamental para garantirmos espaços escolares e acadêmicos que promovam a redução das desigualdades e a construção de uma sociedade mais justa.

Diante de todo o exposto, esperamos ter mostrado, por meio da análise do Sarau como uma prática pedagógica de ensino de línguas estrangeiras (Inglês e Espanhol), no contexto de formação superior em Turismo, a relevância de práticas de ensino fundamentadas pelo viés de uma educação intercultural crítica. Por fim, sinalizamos, uma vez mais, nosso posicionamento em defesa de atividades formativas que se comprometam com a possibilidade de permitir aos alunos a percepção de que, na língua, materializam-se discursos e representações dominantes e de resistência, em relações de poder desiguais. Desse modo, nossa ação docente, pautada eticamente e sendo uma prática politizada, deve permitir a abertura de espaços para resgatar histórias (fugindo dos riscos de histórias únicas, como nos alerta Chimamanda Ngozi Adichie) e dar visibilidade às vozes de resistência, observando a língua(gem) como espaço de lutas.

## Referências

- Adams, T., Jones, S. H., & Ellis, C. (2015). *Autoethnography*. Oxford: Oxford University Press.
- Anzaldúa, G. (1987). To live in the borderlands. Disponível em:  
<<http://www.powerpoetry.org/content/live-borderlands>>. Acesso em: 19 de jan. 2018.

- Ashcroft, B., Griffiths, G. & Tiffin, H. (Eds.). (2003). *The Post-Colonial Studies Reader*. London/New York: Routledge.
- Bakhtin, M. (1990). *Questões de literatura e de estética: A teoria do romance*. São Paulo: Hucitec.
- Bakhtin, M. (2011). *Estética da criação verbal*. São Paulo: WMF Martins Fontes.
- Barr, S. C. (1994). Rotundamente negra. Disponível em:  
<<https://negracubanateniaqueser.com/somos-negras-cubanas/mujer-negra-por-shirley-campbell/>>. Acesso em: 23 de jan. 2018.
- Bernardino-Costa J., & Grosfoguel, R. (2016). Decolonialidade e perspectiva negra. *Sociedade e Estado*, 31 (1), 15-24. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69922016000100002>
- Candau, V. M. F. (2017). Educación intercultural crítica: Construyendo caminos. In C. Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (pp. 145-161). Quito-Ecuador: Ediciones Abya-Yala.
- Daher, D. C. (2012). Discurso e atividade de seleção de professores. *MOARA*, 38, 141-158. <http://dx.doi.org/10.18542/moara.v1i38.1276>
- Daher, D. C., & Sant'anna, V. L. A. (2002). Reflexiones acerca de a noção de competencia lectora: Aportes enunciativos e interculturales. *Revista Hispanista*, 11. Disponível em:  
<<http://www.hispanista.com.br/revista/artigo95esp.htm>>. Acesso em: 24 de jan. 2018.
- Foucault, M. (1998). *Microfísica do poder*. São Paulo: Graal.
- Galeano, E. (1989). Los nadies. Disponível em: < <https://www.poeticous.com/eduardo-galeano/los-nadies?locale=es.>>. Acesso em: 24 de jan. 2018.
- Grosfoguel, R. (2007). Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais. *Ciência e Cultura*, 59(2), 32-35. Disponível em: <[http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0009-67252007000200015&lng=en&nrm=iso](http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252007000200015&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 25 de jan. 2018.
- Grosfoguel, R. (2008). Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 80, 115-147. Disponível em: <<https://rccs.revues.org/697>>. Acesso em: 26 de jan. 2018.
- Hall, S. (2003). Quando foi o pós-colonial? Pensando no limite. In S. Hall & L. Sovik (Eds.), *Da diáspora: identidades e mediações culturais* (pp. 101-128). Belo Horizonte: Humanitas.
- Hall, S. (2004). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A.
- hooks, b. (2013). *Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes.
- Maingueneau, D. (1997). *Novas tendências em Análise do Discurso*. Campinas: Pontes.
- Maingueneau, D. (2013). *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez.
- Mazière, F. (2007). *A Análise do Discurso: História e práticas*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Méndez, M. (2013). Autoethnography as a research method: Advantages, limitations and criticisms. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 15(2), 279-287.
- Mercer, K. (1994). *Welcome to the jungle: New positions in black cultural studies*. London/New York; Routledge.
- Nepomuceno, E. (2002). Tradução de “Los nadies”, de E. Galeano. Em *O livro dos abraços*. Disponível em: <[http://delubio.com.br/biblioteca/wp-content/uploads/2014/03/O-Livro-dos-Abracos\\_os-Eduardo-Galeano.pdf](http://delubio.com.br/biblioteca/wp-content/uploads/2014/03/O-Livro-dos-Abracos_os-Eduardo-Galeano.pdf)>. Acesso em: 27 de mar. 2018.
- Nichols, G. (1984). The fat black woman goes shopping. Disponível em:  
<<http://claire1221.blogspot.com.br/2012/07/grace-nichols-fat-black-woman-goes.html>>. Acesso em: 14 de fev. 2018.
- Oliveira, L. F., & Candau, V. M. F. (2010). Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*, 26(1), 15-40. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982010000100002>

- Pereira, L. A. de M. (2011). Do Congo ao tango: Associativismo, lazer e identidades entre os afroportenhos na segunda metade do século XIX. *Revista Mundos do Trabalho*, 3(6), 30-51. <http://dx.doi.org/10.5007/1984-9222.2011v3n6p30>
- Rocha, D. 2014. Representar e intervir: Linguagem, prática discursiva e performatividade. *Linguagem em (dis)curso*, 14(3), 619-632. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-140310-4513>
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. In J. Viaña, C. Walsh & L. Tapia, (Eds.), *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75-96). La Paz: Convenio Andrés Bello.
- Zeichner, K. (2003). Formando professores reflexivos para uma educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. In R. L. L. Barbosa (Ed.), *Formação de educadores: Artes e técnicas, ciências políticas* (pp. 35-55). São Paulo: UNESP.

## Sobre os Autores

### Luciana de Mesquita Silva

Cefet/RJ

[luciana.cefetrij@gmail.com](mailto:luciana.cefetrij@gmail.com)

<http://orcid.org/0000-0002-5239-8079>

Doutora em Letras - Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2015), Mestre em Letras - Teoria da Literatura pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2007), Bacharel em Letras - Tradução pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2005), Licenciada em Letras - Língua Inglesa e Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2004/2003). Professora de Língua Inglesa e Língua Portuguesa do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (Cefet/RJ), com atuação no Bacharelado em Turismo (Campus Petrópolis) e no Mestrado em Relações Étnico-Raciais (Campus Maracanã). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em campos como os Estudos da Tradução, os Estudos Literários e os Estudos Culturais, principalmente no que diz respeito a questões relativas à diáspora africana, além do Ensino de Língua Inglesa.

### Alice Moraes Rego de Souza

Cefet/RJ

[alice\\_moraes@globo.com](mailto:alice_moraes@globo.com)

<http://orcid.org/0000-0003-3618-7199>

Doutoranda em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal Fluminense, Mestre em Letras - Linguística pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2013), Licenciada em Letras – Português/Espanhol) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2010). Professora de Língua Espanhola e Língua Portuguesa no Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (Cefet/RJ), com atuação no Bacharelado em Turismo e no Ensino Médio (Campus Petrópolis). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Espanhola, atuando principalmente em Análise do Discurso, formação de professores, Linguística Aplicada e ensino de língua estrangeira.

### Fabio Sampaio de Almeida

Cefet/RJ

[fabioesp@hotmail.com](mailto:fabioesp@hotmail.com)

<http://orcid.org/0000-0002-1710-352X>

Doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2014), Mestre em Letras – Linguística pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2008), Bacharel e Licenciado em Letras – Português/Espanhol pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro

(2008). Professor de Língua Espanhola e Língua Portuguesa do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (Cefet/RJ), com atuação no Bacharelado em Turismo (Campus Petrópolis), no Mestrado em Relações Étnico-Raciais (Campus Maracanã) Mestrado Profissional em Filosofia e Ensino (Campus Maracanã). Tem experiência na área de Linguística Aplicada, com ênfase em Análise do Discurso, atuando principalmente em discursos midiáticos e produção de subjetividade, discurso, identidades e relações étnico-raciais e gêneros do discurso e ensino de língua estrangeira.

---

## arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 26 Número 93

23 de julho de 2018

ISSN 1068-2341

---



O Copyright e retido pelo/a o autor/a (ou primeiro co-autor) que outorga o direito da primeira publicação à revista **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. Más informação da licença de Creative Commons encontram-se em <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5>. Qualquer outro uso deve ser aprovado em conjunto pelo/s autor/es e por AAPE/EPAA. AAPE/EPAA é publicada por *Mary Lou Fulton Institute Teachers College da Arizona State University*. Os textos publicados em **AAPE** são indexados por CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, Espanha) DIALNET (Espanha), [Directory of Open Access Journals](#), Education Full Text (H.W. Wilson), EBSCO Education Research Complete, ERIC, QUALIS A1 (Brasil), SCImago Journal Rank; SCOPUS, SOCOLAR (China).

Curta a nossa comunidade EPAA's Facebook <https://www.facebook.com/EPAAAPE> e Twitter feed @epaa\_aape.

---

arquivos analíticos de políticas educativas  
conselho editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Associadas: **Kaizo Iwakami Beltrao**, (Brazilian School of Public and Private Management - EBAPE/FGV, Brazil), **Geovana Mendonça Lunardi Mendes** (Universidade do Estado de Santa Catarina), **Gilberto José Miranda**, (Universidade Federal de Uberlândia, Brazil), **Marcia Pletsch, Sandra Regina Sales** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

**Almerindo Afonso**

Universidade do Minho  
Portugal

**Alexandre Fernandez Vaz**

Universidade Federal de Santa  
Catarina, Brasil

**José Augusto Pacheco**

Universidade do Minho, Portugal

**Rosanna Maria Barros Sá**

Universidade do Algarve  
Portugal

**Regina Célia Linhares Hostins**

Universidade do Vale do Itajaí,  
Brasil

**Jane Paiva**

Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Maria Helena Bonilla**

Universidade Federal da Bahia  
Brasil

**Alfredo Macedo Gomes**

Universidade Federal de Pernambuco  
Brasil

**Paulo Alberto Santos Vieira**

Universidade do Estado de Mato  
Grosso, Brasil

**Rosa Maria Bueno Fischer**

Universidade Federal do Rio Grande  
do Sul, Brasil

**Jefferson Mainardes**

Universidade Estadual de Ponta  
Grossa, Brasil

**Fabiany de Cássia Tavares Silva**

Universidade Federal do Mato  
Grosso do Sul, Brasil

**Alice Casimiro Lopes**

Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Jader Janer Moreira Lopes**

Universidade Federal Fluminense e  
Universidade Federal de Juiz de Fora,  
Brasil

**António Teodoro**

Universidade Lusófona  
Portugal

**Suzana Feldens Schwertner**

Centro Universitário Univates  
Brasil

**Debora Nunes**

Universidade Federal do Rio Grande  
do Norte, Brasil

**Lílian do Valle**

Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Flávia Miller Naethe Motta**

Universidade Federal Rural do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Alda Junqueira Marin**

Pontifícia Universidade Católica de  
São Paulo, Brasil

**Alfredo Veiga-Neto**

Universidade Federal do Rio Grande  
do Sul, Brasil

**Dalila Andrade Oliveira**

Universidade Federal de Minas  
Gerais, Brasil

## archivos analíticos de políticas educativas consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores Asociados: **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Jason Beech** (Universidad de San Andrés), **Angelica Buendia** (Metropolitan Autonomous University), **Ezequiel Gomez Caride** (Pontificia Universidad Católica Argentina), **Antonio Luzon** (Universidad de Granada), **José Luis Ramírez Romero** (Universidad Autónoma de Sonora, México), **Paula Razquin** (Universidad de San Andrés)

**Claudio Almonacid**

Universidad Metropolitana de  
Ciencias de la Educación, Chile

**Miguel Ángel Arias Ortega**

Universidad Autónoma de la  
Ciudad de México

**Xavier Besalú Costa**

Universitat de Girona, España

**Xavier Bonal Sarro**

Universidad  
Autónoma de Barcelona, España

**Antonio Bolívar Boitia**

Universidad de Granada, España

**José Joaquín Brunner**

Universidad  
Diego Portales, Chile

**Damián Canales Sánchez**

Instituto Nacional para la  
Evaluación de la Educación,  
México

**Gabriela de la Cruz Flores**

Universidad Nacional Autónoma de  
México

**Marco Antonio Delgado Fuentes**

Universidad Iberoamericana,  
México

**Inés Dussel**

DIE-CINVESTAV,  
México

**Pedro Flores Crespo**

Universidad  
Iberoamericana, México

**Ana María García de Fanelli**

Centro de Estudios de Estado y  
Sociedad (CEDES) CONICET,  
Argentina

**Juan Carlos González Faraco**

Universidad de Huelva, España

**María Clemente Linuesa**

Universidad de Salamanca, España

**Jaume Martínez Bonafé**

Universitat de València, España

**Alejandro Márquez Jiménez**

Instituto de Investigaciones sobre la  
Universidad y la Educación,  
UNAM, México

**María Guadalupe Olivier Tellez,**

Universidad Pedagógica Nacional,  
México

**Miguel Pereyra**

Universidad de  
Granada, España

**Mónica Pini**

Universidad Nacional  
de San Martín, Argentina

**Omar Orlando Pulido Chaves**

Instituto para la Investigación  
Educativa y el Desarrollo  
Pedagógico (IDEP)

**José Ignacio Rivas Flores**

Universidad de Málaga, España

**Miriam Rodríguez Vargas**

Universidad Autónoma de  
Tamaulipas, México

**José Gregorio Rodríguez**

Universidad Nacional de Colombia,  
Colombia

**Mario Rueda Beltrán** Instituto de  
Investigaciones sobre la Universidad  
y la Educación, UNAM, México

**José Luis San Fabián Maroto**

Universidad de Oviedo,  
España

**Jurjo Torres Santomé**

Universidad  
de la Coruña, España

**Yengny Marisol Silva Laya**

Universidad Iberoamericana,  
México

**Ernesto Treviño Ronzón**

Universidad Veracruzana, México

**Ernesto Treviño Villarreal**

Universidad Diego Portales  
Santiago, Chile

**Antoni Verger Planells**

Universidad Autónoma de  
Barcelona, España

**Catalina Wainerman**

Universidad de San Andrés,  
Argentina

**Juan Carlos Yáñez Velazco**

Universidad de Colima, México

education policy analysis archives  
editorial board

Lead Editor: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)

Executive Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **David Carlson, Lauren Harris, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Scott Marley, Molly Ott, Iveta Silova** (Arizona State University)

**Cristina Alfaro** San Diego State University

**Gary Anderson** New York University

**Michael W. Apple** University of Wisconsin, Madison

**Jeff Bale** OISE, University of Toronto, Canada

**Aaron Bevanot** SUNY Albany

**David C. Berliner** Arizona State University

**Henry Braun** Boston College

**Casey Cobb** University of Connecticut

**Arnold Danzig** San Jose State University

**Linda Darling-Hammond** Stanford University

**Elizabeth H. DeBray** University of Georgia

**Chad d'Entremont** Rennie Center for Education Research & Policy

**John Diamond** University of Wisconsin, Madison

**Matthew Di Carlo** Albert Shanker Institute

**Sherman Dorn** Arizona State University

**Michael J. Dumas** University of California, Berkeley

**Kathy Escamilla** University of Colorado, Boulder

**Yariv Feniger** Ben-Gurion University of the Negev, Israel

**Melissa Lynn Freeman** Adams State College

**Rachael Gabriel** University of Connecticut

**Amy Garrett Dikkers** University of North Carolina, Wilmington

**Gene V Glass** Arizona State University

**Ronald Glass** University of California, Santa Cruz

**Jacob P. K. Gross** University of Louisville

**Eric M. Haas** WestEd

**Julian Vasquez Heilig** California State University, Sacramento

**Kimberly Kappler Hewitt** University of North Carolina Greensboro

**Aimee Howley** Ohio University

**Steve Klees** University of Maryland

**Jaekyung Lee** SUNY Buffalo

**Jessica Nina Lester** Indiana University

**Amanda E. Lewis** University of Illinois, Chicago

**Chad R. Lochmiller** Indiana University

**Christopher Lubienski** Indiana University

**Sarah Lubienski** Indiana University

**William J. Mathis** University of Colorado, Boulder

**Michele S. Moses** University of Colorado, Boulder

**Julianne Moss** Deakin University, Australia

**Sharon Nichols** University of Texas, San Antonio

**Eric Parsons** University of Missouri-Columbia

**Amanda U. Potterton** University of Kentucky

**Susan L. Robertson** Bristol University, UK

**Gloria M. Rodriguez** University of California, Davis

**R. Anthony Rolle** University of Houston

**A. G. Rud** Washington State University

**Patricia Sánchez** University of University of Texas, San Antonio

**Janelle Scott** University of California, Berkeley

**Jack Schneider** University of Massachusetts Lowell

**Noah Sobe** Loyola University

**Nelly P. Stromquist** University of Maryland

**Benjamin Superfine** University of Illinois, Chicago

**Adai Tefera** Virginia Commonwealth University

**Tina Trujillo** University of California, Berkeley

**Federico R. Waitoller** University of Illinois, Chicago

**Larisa Warhol** University of Connecticut

**John Weathers** University of Colorado, Colorado Springs

**Kevin Welner** University of Colorado, Boulder

**Terrence G. Wiley** Center for Applied Linguistics

**John Willinsky** Stanford University

**Jennifer R. Wolgemuth** University of South Florida

**Kyo Yamashiro** Claremont Graduate University