



LETRAMENTOS CRÍTICOS E EMERSÃO DE PRÁTICAS DECOLONIAIS/CONTRACOLONIAIS ENGAJADAS NA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA E NA PESQUISA

CRITICAL LITERACIES AND THE EMERGENCE OF
ENGAGED DECOLONIAL/COUNTER-COLONIAL
PRACTICES IN LANGUAGE EDUCATION AND RESEARCH

Lívia M.T. Radis Baptista¹
Universidade Federal da Bahia

Resumo: Este trabalho buscou compreender como pesquisadores e professores de línguas, participantes de um componente curricular ofertado em nosso programa de pós-graduação, ressignificam suas práxis. Tomamos como ponto fulcral os letramentos críticos (Janks, 2018; Menezes de Souza, 2011) para a emersão de práticas decoloniais/contracoloniais no ensino de línguas e na educação linguística. Os dados gerados provêm de interações em fóruns de discussão do Ambiente Virtual de Aprendizagem e de informações geradas por meio de um formulário eletrônico. Este estudo se caracteriza como uma abordagem crítico-reflexiva, focado no tratamento qualitativo dos dados e em sua singularidade e potencial heurístico. Observamos em nosso percurso mudanças atitudinais e conceituais tanto quanto à compreensão dos letramentos críticos, como também quanto ao seu potencial para estabelecer práxis decoloniais.

¹ liviarad@yahoo.com.

Palavras-chave: Letramentos críticos; Decolonialidade; Lócus de enunciação; Educação linguística; Pesquisa

Abstract: *This work aimed to understand how researchers and language teachers, participants in a curricular component offered in our postgraduate program, give new meaning to their praxis. We take critical literacies (Janks, 2018; Menezes de Souza, 2011) as a focal point for the emergence of decolonial/countercolonial practices in language teaching and linguistic education. The data generated comes from interactions in discussion forums in the Virtual Learning Environment and information generated electronically. This study is a critical-reflective approach focused on the qualitative treatment of data and its uniqueness and heuristic potential. On our journey, we observed attitudinal and conceptual changes in understanding critical literacies and their potential to establish decolonial praxis.*

Keywords: *Critical literacies; Decoloniality; Locus of enunciation; Language Education; Research*

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Neste trabalho, como pesquisadora do campo aplicado do Sul Global que assume social, política e eticamente a pesquisa e o ensino como relevantes para gerar movimentos de natureza ontoepistemológicos e praxiológicos ao verbalizar e materializar conhecimentos e saberes contracoloniais, discuto meu lugar epistêmico na geopolítica do conhecimento (MIGNOLO, 2003; GROSGOUEL, 2006). Daí, a ênfase em nossos componentes curriculares dos cursos de pós-graduação, problematizados como espaços de produção de saberes e conhecimentos localizados, contextualizados e engajados com a educação linguística e com a educação básica, em sintonia com as pedagogias contra-hegemônicas, como é o caso das praxiologias decoloniais.

Cabe observar que aqui o termo contra-hegemônico é empregado com a acepção de “qualificar princípios ou práticas pedagógicas que rompem com a cultura instrucional tradicional e as relações de poder da escolarização” (RINCÓN-GALLARDO, 2015, p. 28-29). Para esse autor (2015, p. 29), as propostas contra-hegemônicas consideram que as perspectivas de mudança pedagógica estão situadas no contexto das relações de dominação e controle. E, sendo assim, dado que a sociedade moderna se caracteriza pelo controle e pela autoridade, que marcam vertical e assimetricamente as relações entre as pessoas, essas podem se

reproduzir por meio da instituição escolar. Contudo, essas mesmas relações podem ser subvertidas através de práticas contra-hegemônicas que, por sua vez, podem estabelecer relações sociais fundadas em princípios humanistas, de diálogo, respeito e solidariedade.

Diante do exposto, os componentes curriculares do curso de pós-graduação podem reafirmar e contrapor visões de conhecimento que robustecem uma dada geopolítica do saber/poder que, por sua vez, ressoam nos múltiplos e diversos espaços sociais. Além disso, integram um conhecimento curricularizado, alvo de disciplinas acadêmicas no universo de epistemes geradas nesse meio. Nesta esteira, avançamos, de certa forma, na discussão acerca do currículo dos cursos de graduação, mas ainda nos furtamos de problematizar nossos currículos nos cursos de pós-graduação, particularmente, no que diz respeito a relação entre tais componentes curriculares e as perspectivas de conhecimento dominantes e visibilizadas.

Do meu ponto de vista, no espaço acadêmico se reforçam como se confrontam as múltiplas colonialidades, entre as quais a do saber/poder; daí a necessidade de gerar engajamento dos pesquisadores e pesquisadoras com a expansão de outros saberes, materializada em práticas e atitudes responsivas e dialógicas que envolvam os sujeitos em suas práticas e práxis como docentes, atitude essa premente para a constituição de praxiologias decoloniais/contracoloniais. Por isso, parto do princípio de que a luta por outras vias epistemológicas e ontológicas, tão caras aos projetos decoloniais/contracoloniais, pressupõe movimentos que afetam e incidem em nossa subjetividade, visto que essas vias estão intrinsecamente conectadas com o modo de produzir saberes e conhecimentos, com o lugar epistêmico e social em que nos colocamos e, igualmente, com as estratégias através das quais esses saberes e conhecimentos se materializam. Nesta direção, a luta e a disputa por outras vias epistemológicas e ontológicas está associada com posicionamentos em determinado lócus de enunciação. Em consonância com Palermo (2014, p. 71),

a partir de (ESCOBAR, 2005, p.81, 242), o lócus de enunciação aqui é entendido como “uma construção de subjetividade ligada à memória sociocultural, ou seja, a história local, sem deixar de ter em conta a incidência da história pessoal e as experiências vitais de cada enunciador individual”.

Em virtude do exposto, neste trabalho priorizo as discussões empreendidas juntamente com pesquisadores e professores de línguas, participantes de um componente curricular ofertado por mim de forma remota em nosso programa de pós-graduação. Pretendo refletir e compreender como esses participantes ressignificaram suas práxis, tendo como ponto fulcral os letramentos críticos para a emersão de práticas decoloniais/contracoloniais no ensino de línguas e na educação linguística. Quanto à geração dos dados, recorro às seguintes fontes: a) interações produzidas pelos participantes em quatro dos cinco fóruns de discussão propostos e disponibilizados no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), por meio do qual foram viabilizadas as práticas e atividades assíncronas e b) informações geradas por meio de um formulário eletrônico enviado on-line e elaborado com a finalidade de repensar a experiência e a participação no componente e os seus possíveis desdobramentos e/ou implicações em suas práxis. Dada à natureza deste trabalho, caracterizada como uma abordagem crítico-reflexiva, opto por um tratamento qualitativo dos dados gerados, por conta de seu potencial heurístico e de sua singularidade. Ressalto, ainda, que os dados retroalimentarão minha prática em edições futuras desse componente e se desdobrarão, portanto, em outros trabalhos nos quais ampliarei o apresentado aqui.

Além destas considerações iniciais e das finais, na primeira parte me volto para a exposição de meu entendimento referente ao letramento crítico (ou letramentos críticos) e sua aproximação com as perspectivas plurais da decolonialidade, situando-os no campo de “pedagogias outras”. Segue-se a discussão das postagens dos fóruns do Ambiente Virtual de Aprendizagem, na qual narro minha experiência com pesquisadores e professores de línguas,

participantes do componente curricular XXXXXXXX, por meio da apresentação dos debates e reflexões gerados ao longo das atividades. Por fim, discorro sobre as propostas elaboradas pelos participantes durante o semestre e as confronto com as informações possibilitadas pelo formulário eletrônico enviado on-line.

1 UMA PEDAGOGIA OUTRA OU OUTRA PEDAGOGIA: DESATANDO OU ATANDO ALGUNS NÓS

Uma pedagogia ou abordagem tal como a do letramento crítico, como uma proposta engajada com as práticas de linguagem e seus sujeitos no mundo social, cultural e político, consiste em uma via na contramão de práticas descontextualizadas e insensíveis quanto às pessoas e ao entorno dessas. Neste trabalho, portanto, proponho os letramentos críticos como possibilidades para a emersão de práticas decoloniais/contracoloniais no ensino de línguas e na educação linguística. A forma decolonial/contracolonial ora empregada acentua que lidamos com vias plurais que demandam um constante movimento contrário à colonialidade em suas diversas assunções. Consoante tal viés, considero de suma relevância a coexistência de pedagogias e contra-pedagogias que, em sua pluralidade, são responsivas e em suas agendas se comprometem a identificar, agir e interromper colonialidades.

Sendo assim, como professora-pesquisadora, tenho buscado transformar minha própria prática nesse complexo território, de maneira sensível e comprometida com esse entorno, com a escola e com as pessoas estudantes que nele vivem, aprendem, circulam, evidenciam sua existência e sua reexistência na e através de múltiplas práticas de linguagem. Considero que a educação linguística se materializa por meio de práticas que precisam superar as múltiplas colonialidades como as do ser, saber e poder, de gênero, classe, entre outras, bem como o colonialismo interno e a colonização interior em confluência com movimentos de (auto)decolonialidade. O colonialismo interno (GONZÁLEZ

CASANOVAS, 1969) tem a ver com as estruturas de poder herdeiras das relações coloniais e que seguem se reproduzindo, historicamente, no processo de constituição dos Estados nacionais e nos regimes políticos da América Latina. O colonialismo interno emerge juntamente com o movimento de independência das antigas colônias e como salientam Fernandes e Barbosa (2020, p. 80) “expressa as relações sociais de dominação e exploração entre grupos culturais heterogêneos e cujas diferenças podem se manifestar nas relações estabelecidas entre campo e cidade, entre classes sociais ou mesmo nas concepções civilizatórias”. A colonização interior (PALERMO, 2014, p. 39), por sua vez, está associada com a introjeção dos padrões da colonialidade de modo que esses não pressionam como impostos de fora, mas se encontram naturalizados em nossa subjetividade uma vez que não os reconhecemos em seus discursos e práticas. Tal se manifesta nas condutas que marcam as presentes inequidades em todo tipo de diferenças, raciais, étnicas, de sexo, gênero, de participação na vida do trabalho, entre outras. Daí, portanto, o empenho em explicitá-las e, assim, desnaturalizá-las nos discursos e práticas.

Dito isso, se torna crucial enfrentar e confrontar projetos civilizatórios erigidos na modernidade/colonialidade, dados os efeitos e implicações em nossas vidas, existências, vivências, sensibilidades e subjetividades e seus lastros na produção de saberes e conhecimentos, notadamente, quanto as nossas práticas educativas e de pesquisa. Esse enfrentamento, no meu modo de ver, aponta para a necessidade de lidarmos constante e diariamente com uma prática plural na educação, aspecto que já abordei em outro momento com mais profundidade (BAPTISTA, 2022, p.34-35) bem como com um profundo questionamento sobre as bases em que os conhecimentos vêm sendo acessados, gerados e expandidos nesse campo.

Tratando de tal pluralidade e, particularmente, das contribuições relativas às pedagogias do Sul, Cabaluz-Ducasse (2016, p.70) nota que as pedagogias-outras (caso das Pedagogias Críticas Latino-americanas) compartilham

pressupostos teóricos, ético-políticos e metodológicos que permitem problematizar posições eurocêntricas, colonialistas, capitalistas, patriarcais, racistas, dentre outras. Esse autor alude as contribuições de Paulo Freire, Moacir Gadotti, Darcy Ribeiro, Gaudencio Frigotto, Demerval Saviani, Tomaz Tadeu da Silva (Brasil); Carlos Cullen, Carlos Alberto Torres, Roberto Follari, Adriana Puiggrós, Claudia Korol, Norma Michi (Argentina); Rolando Pinto, Hugo Zemelman (Chile); Iván Illich, Carlos Núñez, Roberto Abarca (México); Marco Raúl Mejía (Colômbia) e José Luis Rebellato (Uruguai). Além desses, essas pedagogias englobam as múltiplas experiências de organização e lutas emanadas do movimento popular latino-americano. Diria, igualmente, contribuições importantes como as do Movimento negro e Movimento indígena. Sendo assim, não é produto ou produzida, exclusiva ou prioritariamente, por educadores do meio acadêmico.

Para Cabaluz-Ducasse (2016, p. 76), essas pedagogias embora plurais e múltiplas no tocante às teorias, metodologias e práticas constituem em seu conjunto um pensamento pedagógico contra-hegemônico. Como observa esse autor, determinados pontos as unem, a saber, a ênfase na natureza ética, política e ideológica da educação, a importância da práxis político-pedagógica para a transformação social, a práxis dialógica e o reconhecimento do conflito Norte-Sul e dos problemas decorrentes do colonialismo e do eurocentrismo presentes na educação. Por isso, são críticas e, simultaneamente, podem ser problematizadas no campo de práticas decoloniais/contracoloniais, alargando, assim, o próprio entendimento a respeito do campo praxiológico contra-hegemônico e a nossa compreensão sobre essa relevante produção de conhecimentos condensada pelas pedagogias do Sul.

Cabaluz-Ducasse (2016, p. 77), partindo do trabalho do educador colombiano Marco Raúl Mejía (2013), e, igualmente, considerando o movimento de emergência e emersão de projetos educativos e pedagógicos coerentes com as necessidades, problemáticas e lutas latino-americanas, identifica cinco troncos

históricos. Um primeiro relacionado, em termos temporais, aos processos de emancipação do século XIX, que compreendem os escritos de Simón Rodríguez e José Martín sobre a proposição de uma educação que, segundo tais autores, “nos faça americanos e não europeus, criadores e não repetidores, que contribua para nos liberar de mercadores e clérigos e que entregue ferramentas para desenvolver um trabalho criativo e próprio”. Outro momento situado na primeira metade do século XX e vinculado à criação de universidades populares em países como Peru, El Salvador e México que propôs um processo educativo coerente com as demandas dos trabalhadores, com fim de contribuir para os processos de conscientização e para a potencialização de organismos sindicais e culturais do movimento proletário. Um terceiro marco, associado ainda à primeira metade do século XX, que enfatiza o trabalho realizado nas comunidades aimarás e quéchuas, sintetizado na experiência da escola Ayllu de Warisata. Assim, com base nas propostas do educador boliviano Elizardo Pérez sustenta que se devem configurar práticas educativas coerentes com a cultura das comunidades indígenas. Sugere propostas de “educação como movimento”, o que supõe a criação cultural por meio da transformação social e a defesa da escola articulada com a comunidade. Já um quarto momento compreende a década dos anos cinquenta do século passado, com a aposta na construção de escolas a partir de pressupostos da educação popular. Com foco na obra de José María Vélaz e o Movimento Fé e Alegria (Colômbia) se defende a relevância de contribuir com os processos de luta popular contra a opressão e desigualdade educativa e a premência de promover mudanças sociais baseada em uma concepção integral de educação popular. Por fim, um último momento se situa na década de sessenta do século passado, com grande influência da Pedagogia da Libertação, Pedagogia do Oprimido, Educação para a Emancipação e fortemente imbuída das propostas de Paulo Freire. Além de tais exemplos, convivem diversas alternativas de educação provenientes de movimentos sociais, como os da academia crítica e grupos cristãos de base.

Ademais dessa proposta de Mejía (2013), Cabaluz-Ducasse (2016, p. 77-78) menciona a historização das pedagogias contra-hegemônicas latino-americanas proposta pela educadora argentina Adriana Puiggrós (1998, 2010), a seguir resumida. A autora menciona um primeiro período que abrange a produção teórica e prática do educador venezuelano Simón Rodríguez, durante a primeira metade do século XIX. Segue um segundo período que abarca a segunda metade do século XIX até a reforma universitária de 1918 e se caracteriza pela existência de práticas e sentidos pedagógicos socialistas, anarquistas e democrático-espiritualistas. Logo, um terceiro período que compreende 1918 até 1934, caracterizado por discursos nacionalistas populares associados aos movimentos irigoyenismo (Argentina), aprismo (Peru) e sandinismo (Nicarágua). Um quarto período que compreende desde 1935 até 1955, caracterizado pela existência de discursos pedagógicos nacionalistas populares, estatais e movimentos democráticos como cardenismo (México), peronismo (Argentina), varguismo (Brasil) e Frente Popular (Chile). Segue um quinto período iniciado em 1959 com a Revolução cubana até 1975, caracterizado por grandes reformas educativas com caráter democrático-popular, ápice do movimento estudantil e nascimento e desenvolvimento da Pedagogia da Libertação. E, por fim, um sexto período que cobre de 1976 a 1989, em que os discursos e protestos pedagógicos se associam às lutas contra as ditaduras militares.

Esse percurso histórico acentua a complexidade de nossas pedagogias críticas e consoante Cabaluz-Ducasse (2016, p.78) resultam “de um todo acumulado histórico de práticas, conceitos, teorias e metodologias”. Para esse autor, há quatro nós: são contra-hegemônicas, territorializadas, emergentes na alteridade e configuradas na práxis. Percebe-se, assim, que as praxiologias decoloniais/contracoloniais estão presentes em diversos momentos, situadas historicamente no Sul Global, embora não sejam assim denominadas. Esse pensamento pedagógico conforma um robusto lócus de enunciação marcado pela intensa produção e ação de educadores e pelo protagonismo de demais

agentes sociais, com o envolvimento de amplos coletivos. Chama a atenção como a temporalidade dessa produção é atravessada pelas forças ideológicas e políticas; por isso, esse conjunto de propostas, em sua ampla acepção praxiológica, materializa um lócus de enunciação no Sul Global que me interessa particularmente como pesquisadora e ao qual venho me dedicando. Considerando os “quatro nós” já referidos – que na verdade mais desatam que nos atam – a pluralidade epistêmica e praxiológica tem se insinuado e ressoado na forma de distintas vias postas desenhadas para confrontar os diversos desafios praxiológicos impostos ao se propor pedagogias contra-hegemônicas.

Diante do exposto, existem maneiras diversas e plurais que se irrompem como práticas em potência, possibilidade e práxis (BAPTISTA, 2022, p.15-39). Tais práticas se juntam e coexistem, como é o caso, da educação antirracista, educação intercultural crítica, pedagogias críticas e emancipatórias, letramentos críticos, letramentos de reexistência, letramento racial crítico, pedagogias decoloniais, pedagogias críticas (como no caso das latino-americanas) bem como propostas originadas através de movimentos sociais, coletivos e entidades civis, que apontam para distintas estratégias de um fazer cada vez mais plural e pluriversal. Dada a complexidade do tema, meu recorte neste trabalho concerne aos letramentos críticos, como já frisei.

Nesta esteira, reafirmo a urgência e necessidade de estabelecermos vastas intersecções da educação com a vida, com nossas vidas, com foco nas territorialidades-temporalidades-historicidades, de forma a responder às singularidades das situações de colonialidade, tanto as geradas pelo colonialismo interno quanto pela colonização interior. Refiro-me aqui de forma mais explícita à colonialidade como o padrão de poder que persiste finda a colonização enquanto empreendimento administrativo nas colônias. Funda-se, assim, na diferença colonial, com suporte no racismo e no projeto civilizatório, na heteronormatividade, na racionalidade única.

Contudo, para além de um termo-conceito relevante dentro da epistemologia-praxiologia decolonial, são cruciais os efeitos do colonialismo e os seus impactos nos processos de desumanização e objetificação das pessoas, que sob múltiplas formas reafirmam projetos contrários à vida, visto que balizam e viabilizam uma política de/da morte, ou seja, a necropolítica (ACHILLE MBEMBE, 2018) em nosso país, conjuntura agravada pela adesão a um colonialismo global na era do ultraliberalismo. Neste sentido, necropolítica como conceito filosófico alude ao uso do poder social e político para decretar de que modo certas pessoas poderão viver e outras deverão morrer, o que implica uma distribuição desigual da oportunidade de viver e morrer no sistema capitalista atual. O necropoder é um elemento estrutural no capitalismo neoliberal, atuando através de práticas e tecnologias de gerenciamento de morte de determinados grupos e populações. Aplica-se tanto à morte física como subjetiva, sendo essa segunda manifesta na desvalorização de outros saberes e modos de vida que difiram daqueles do grupo hegemônico. Já quanto ao colonialismo global, é tomado com base em González Casanovas (2007, p. 450), que menciona que esse se complexifica, podendo assumir formas como as de inter, intra e transnacional. Em linhas gerais, as formas internacionais correspondem as clássicas; as intranacionais emergem com os Estados-Nação e as transnacionais se devem a nova organização do complexo militar-empresarial estadunidense e associados internos e externos. No caso desse último, o transnacional, há uma estreita articulação dessas forças citadas, percebida cada vez mais pelas etnias, nacionalidades ou povos que confrontam as oligarquias locais e burguesias locais, nacionais, internacionais e as empresas transnacionais.

Feitas as explanações anteriores, discorro sobre meu entendimento dos letramentos críticos, ressaltando que não pretendo exaurir a discussão em torno de suas definições e/ou conceituações, visto que meu objetivo neste trabalho consiste em tornar mais explícita minha compreensão e as implicações e ressonâncias dessa para minha práxis como pesquisadora-professora. Para tanto,

a seguir retomo em parte alguns autores como Janks (2018) e Menezes de Souza (2011), pois me permitem, como se verá, aproximá-los de praxiologias decoloniais e das perspectivas decoloniais/contracoloniais.

Janks (2018, p.26) retoma o letramento crítico como parte de uma agenda responsiva ao “contexto sócio-histórico e político oscilante, à mudança do panorama da comunicação, aos investimentos dos professores e dos alunos e às mudanças na teoria e na prática”. A autora apresenta algumas vias para “fazer” o letramento crítico e menciona três aspectos nos quais se centrou para essa produção: a necessidade de compreensão de textos em relação a seus contextos sociopolíticos, o foco na mudança do panorama de comunicação e o trabalho intenso voltado aos investimentos de identidade.

Tratando da criticidade Janks (2018, p. 26) considera que essa se define como a capacidade em reconhecer que os interesses nem sempre coincidem, daí a abertura para a reconstrução dos sentidos. Nesta mesma linha, a autora enfatiza a capacidade de entender que “os discursos nos produzem, falam através de nós e, no entanto, podem ser desafiados e mudados” e a “capacidade de imaginar os efeitos possíveis e reais dos textos e avaliá-los em relação a uma ética da justiça social e dos cuidados sociais”. Por fim, a autora (Janks, 2018, p. 26) se opõe aos que consideram o letramento crítico como algo ultrapassado, uma vez que no mundo em que vivemos a educação em letramento crítico e a criticidade continuam sendo relevantes, considerando que a produção e consumo do significado requerem ter presentes o que se aceita e se descarta para tal produção, quem se beneficia com isso e quem se prejudica e é silenciado.

Já Menezes de Souza (2011, p. 133) observa que a acepção de letramento crítico não se restringe a um ato direcionado a revelar ou a desvelar as condições de produção do texto lido ou as verdades construídas originadas no contexto do autor do texto. O processo é mais complexo e extenso, pois ambos, autor e leitor, estão no mundo, são sujeitos sociais, “eus” que se originam em coletividades sócio-históricas de “não-eus”. Para Menezes de Souza (2011, p.133), o processo

de ler criticamente, sobretudo no mundo de hoje marcado pelos conflitos e diferenças, implica “aprender a escutar as próprias leituras de textos e palavras. Isso quer dizer que ao mesmo tempo em que se aprende a escutar, é preciso aprender a se ouvir escutando”.

Portanto, compreendo o letramento crítico (ou os letramentos críticos em sua pluralidade) como uma das vias para a educação linguística, consoante Janks (2018, p. 26) e Menezes de Souza (2011, p. 128-140). Assim, trata-se de uma proposta filosófico-pedagógica que expande perspectivas de mundo e de linguagens e leva a alguns movimentos relevantes, cujos efeitos se tornam perceptíveis na vida e no mundo social como no caso de a uma experiência mais profunda com a diferença e com a alteridade, de mudanças quanto à emergência de um outro *ethos* de poder e subjetividade (GROVOGUI, 2011, p. 75-76), de uma defesa mais dura e frontal dos direitos humanos lidos em uma perspectiva de justiça cognitiva e social; de uma prática política em sua acepção mais dilatada manifesta na luta contra as atrocidades das políticas de/da morte que atingem populações brasileiras; de uma educação linguística sensível, comprometida e compromissada com as vidas no e do Sul Global. São como amplos campos de intersecção que precisam ser conectados com outras ações, sobretudo, no que diz respeito às políticas públicas e projetos sociais, políticos e humanos afinados com a vida e sua preservação. Por isso, não podemos desvincular tal abordagem da concretização de ações mais contundentes que se façam presentes na forma de políticas públicas e de ensino.

Impulsionada pelos questionamentos anteriores, elaborei a proposta do componente disciplinar alvo deste trabalho. Na próxima seção, me volto para a compreensão do letramento crítico, materializada por meio de uma apresentação dos debates e reflexões gerados em nossos encontros e fóruns de discussão no ambiente virtual de aprendizagem e, em seguida, trato de algumas das propostas elaboradas pelos participantes durante o semestre, seguida da apreciação dessas

propostas e das respostas proporcionadas pelo formulário on-line enviado aos participantes após o término do componente.

2 EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA, PRÁXIS E LETRAMENTOS CRÍTICOS

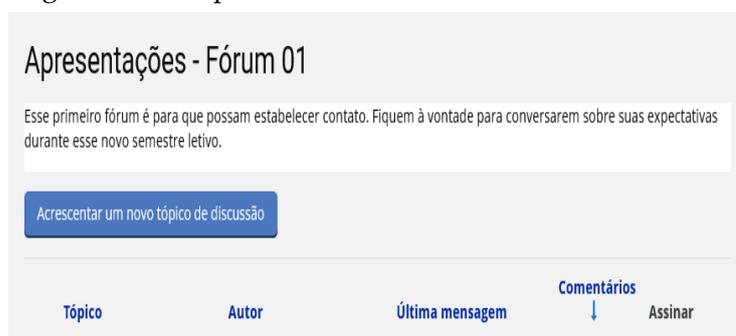
No ano de 2021, dando prosseguimento as nossas atividades de forma remota, em um dos componentes curriculares que versam sobre educação linguística e multiletramentos do programa de pós-graduação, propus aprofundar o debate e a reflexão em torno da complexidade conceitual, teórica e metodológica que envolve o campo dos letramentos, com ênfase no letramento crítico, ampliada por meio de um intenso diálogo com as perspectivas decoloniais e, sobretudo, com ênfase em praxiologias decoloniais².

Ao focar o referente componente curricular pretendia problematizar no espaço acadêmico a produção de conhecimentos e saberes acerca da temática em tela e, igualmente, compreender meu lugar epistêmico na complexa geopolítica do conhecimento (MIGNOLO, 2003; GROSFUGUEL, 2006). Neste sentido, meu objetivo consistia em problematizar as epistemes e práxis decoloniais/contracoloniais e suas reverberações no ensino e na pesquisa, como outras vias possíveis para materialização de práticas e atitudes que instaurassem ou levassem a propostas de pedagogias-outras (e não mais outras pedagogias). Sendo assim, a discussão exposta aqui explicita minha busca em compreender como meu trabalho junto a esse grupo e com esse componente foi sendo significado e ressignificado ao longo do semestre (e, inclusive, após o término desse) pelos participantes e por mim.

² Vale assinalar que a opção decolonial não deve se congelar em um diálogo entre pares, desconectado das múltiplas, variadas e complexas realidades sócio-históricas e de seus sujeitos. Como venho defendendo, as epistemes se alimentam dos tensionamentos do mundo em sua pluralidade vital, visto que desse partem e se levantam as políticas de vida e a ética do cuidado. Por isso, é preciso propor alternativas, investir nas possibilidades e abrir trilhas emancipatórias que **(re)/(des)alojam** das práticas sociais as colonialidades arraigadas **e que confluam para processos de (auto)decolonialidade.**

Passo a seguir a descrição do referido componente. Esse teve uma carga horária total de sessenta e oito horas, foi ofertado em sua totalidade de forma remota por meio de encontros síncronos realizados uma vez por semana e de atividades assíncronas disponibilizadas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA, doravante) da instituição, um espaço que permite a troca de materiais, realização de tarefas e via de interação e comunicação. A forma remota se deu por conta da situação pandêmica que estávamos enfrentando.

Figura 1. Exemplo de uma linha de discussão do fórum



Fonte: Autora (adaptado do AVA Moodle da instituição)
(O endereço eletrônico do site será apresentado nas referências³.)

Tendo em vista as interações produzidas nos fóruns, focalizo o percurso de reflexão e discussão instaurado, fundamental para entendimento da práxis emergente, a partir das interações proporcionadas nos fóruns e seu cotejo com os dados do formulário on-line elaborado. A importância do fórum para este trabalho se deve a que esse possibilita a reflexão coletiva e é um espaço central para as disciplinas on-line e por ser assíncrono e aberto permite que os participantes se engajem nas discussões orientadas por um dado tema, podendo recuperar e rediscutir assuntos e registrar seus posicionamentos. Assim, se constitui em um espaço privilegiado para as práticas de dissenso e consenso. Não há temas fixos, mas um enquadre geral de temas abordados e, igualmente, inclui

³ Com a finalidade de preservar o anonimato e a identificação de autoria deste trabalho, nas referências foram omitidos dados explícitos da instituição. Os dados estão disponíveis no Ambiente Virtual de Aprendizagem.

a possibilidade de iniciar novos tópicos a partir do primeiro. Não é relevante, portanto, o número de participantes, mas sua adesão às discussões, a saber, seu engajamento.

Com a finalidade de trazer alguns posicionamentos presentes nas participações, selecionei quatro fóruns dos cinco propostos, visto que o primeiro teve por finalidade a apresentação e contatos iniciais a respeito da proposta do componente. Listo a seguir os fóruns alvo deste trabalho:

Quadro 1. Organização dos fóruns, temas e participantes

<p>Fórum 2</p> <p>Suas impressões sobre o campo de estudo e práticas dos letramentos. Que entendemos por esse campo na contemporaneidade?</p> <p>07 participantes</p>	<p>Fórum 3</p> <p>Comente como percebe as dimensões políticas e ideológicas dos letramentos e seus efeitos na educação linguística. Pode abrir tópicos, apontar novos e outros questionamentos.</p> <p>02 participantes</p>
<p>Fórum 4</p> <p>Como posso me tornar crítico ou crítica nos dias de hoje?</p> <p>05 participantes</p>	<p>Fórum 5</p> <p>É possível? Como? Que dimensões preciso considerar? Qual o meu ponto de partida?</p> <p>06 participantes</p>

Fonte: Autora (adaptado do AVA Moodle da instituição)
(O endereço eletrônico do site será apresentado nas referências.)

Quanto aos participantes do componente eram dez e dada uma desistência logo no início, passamos a nove. Com relação ao perfil, eram estudantes de pós-graduação de mestrado e doutorado ou com interesse em ingressar em um programa de pós-graduação, docentes de instituições de ensino públicas e privadas, locais e de outros estados do país, atuando principalmente no ensino de línguas como português, inglês, espanhol e francês. A seguir traço o percurso por entre essas postagens, o qual me leva a transitar pelas reflexões, movimentos

e verbalizações dos participantes. Para fins de discussão, não apresento na íntegra a transcrição de todas as postagens, uma vez que busco empreender uma interpretação dos dados gerados, centrando em alguns pontos relacionados com a problematização do campo de estudo e práticas dos letramentos. Neste sentido, me interessam as conexões entre os tópicos e, por isso, focalizo como se instauram nessas transições movimentos de compreensão e problematização em torno do tópico central proposto pelo fórum.

Tratando do segundo fórum, me interessei por problematizar com o grupo o campo de estudo e práticas dos letramentos.

A discussão se desenrolou mediante a abertura de outros tópicos pelos participantes, como os seguintes: *letramento e alfabetização, por uma nova concepção de (multi)letramentos na escola, Letramento multimidiático, Letramento na atualidade e Línguas Estrangeiras, Letramento e Letramento e Letramento Crítico e Letramento(s), assim no plural.*

No primeiro tópico do Fórum 02, *Letramento e alfabetização*, os participantes dialogaram sobre a necessidade de problematizar termos, tidos como sinônimos, tais como alfabetização e letramento. Trouxeram à tona a relevância de o letramento se tornar uma práxis e envolver a formação continuada de professores. Chama a atenção o fato de que perceberam a diferença entre letramento e alfabetização, sendo o primeiro parte de uma educação holística, não restrita aos professores de linguagens. Esse ponto é de particular interesse, visto que ainda sentimos os efeitos da disciplinaridade, herança de um fazer colonial, em nossas práticas. Destaca-se também o reconhecimento de uma formação que prossegue para além da inicial, o que sugere ser por meio dessa possível intervir nos processos educacionais.

No segundo tópico do Fórum 02, *por uma nova concepção de (multi)letramentos na escola*, se retoma a preocupação com o entorno escolar, com os sujeitos e com a formação de professores. A precariedade física e estrutural reaparece como uma problemática do mundo social que impacta nas práticas

escolares e que se torna central, pois se associa, de certa maneira, o ambiente com as práticas desenroladas e como esse joga um papel decisivo na concretização das diversas possibilidades das práticas diversificadas de letramento. O desejo e busca de novas metodologias se associam aos letramentos, o que reforça a ideia de que modernizar o ensino se relaciona com a necessidade de investir na parte física e estrutural, por uma parte, e, por outra, com a de uma propor formação docente que responda, de forma cabal, a essas demandas.

No terceiro tópico do Fórum 02, *Letramento multimidiático*, observo como se amplia a compreensão acerca do campo dos letramentos, uma vez que se reforça a dimensão de outras práticas de linguagem não restritas à escrita, como na referência aberta ao letramento multimidiático e ao reconhecimento da importância de práticas contextualizadas, com a ênfase na participação dos sujeitos nessas mesmas práticas.

Por fim, no quarto, quinto e sextos tópicos, respectivamente, *Letramento na atualidade e Línguas Estrangeiras*, *Letramento e Letramento Crítico* e *Letramento Crítico e Letramento(s)*, assim no plural, emergem posicionamentos relacionados às línguas com as quais esses professores atuam no ensino, ponto que se destaca, uma vez que sugerem que a percepção de outras discursividades e línguas incide no trabalho docente e na própria identidade do professor. A disciplinarização emerge, sentida como um espaço de identificação com a língua ensinada. Assim, se demarcam espaços de fala que apontam para a inscrição desses professores em experiências que singularizam sua relação com as diversas práticas de linguagem e a afirmação de determinados lugares epistêmicos. O ponto que conecta as práticas se dá por meio do letramento crítico e se instaura um processo de questionamento acerca da revisão conceitual e dos seus efeitos nas práticas em sala de aula. Reafirma-se o campo de letramentos como o de práticas diversas de linguagem e, sendo assim, se materializam posicionamentos mais explícitos quanto ao peso político dos letramentos, particularmente, o crítico bem como quanto à necessidade de focalizar as implicações dessas práticas nas vidas das

peessoas. Esse aspecto é importante para compreender como o posicionamento em relação ao campo dos letramentos, como algo externo a sua prática, passa a ser centralizado e materializado em sua prática e o protagonismo docente na condução desse letramento. De modo similar, como se expande a compreensão do entorno, do mundo social, das práticas de linguagem e de seus efeitos nas vidas das pessoas.

Já no terceiro fórum, me interessei por problematizar com o grupo as dimensões políticas e ideológicas dos letramentos e seus efeitos na educação linguística. Com tal finalidade, propus enfatizar na discussão que dimensões políticas e ideológicas poderiam ser consideradas e de que modo o grupo materializaria suas inquietações quanto a essas e aos seus efeitos na educação linguística. Esse aspecto me levaria, portanto, ao cerne da questão que seria perceber e entender como o letramento crítico consubstanciaria praxiologias decoloniais.

Notei que a discussão se voltou para o letramento crítico. Um dos pontos girou em torno da noção de criticidade, com o intuito de se ter maior clareza a respeito do que significaria em sua práxis e outro de como a definição de um posicionamento mais enfático incidiria na prática, por questionar a neutralidade das e nas práticas sociais da linguagem. Esse aspecto, aliás, já havia surgido antes, contudo nesse momento se mostrou mais explícito. No percurso das interações no fórum, passamos de um foco centrado na formação de professores, dimensões físicas e estruturais, para um posicionamento docente, com ênfase no engajamento docente como basilar para desencadear práticas de linguagem como socialmente situadas e críticas. Essa mudança de foco sugere uma mudança na compreensão de sua própria práxis, mas também da linguagem como práxis humana.

No fórum seguinte foi necessário realçar a dimensão crítica emergente na discussão, de maneira que pudesse ter mais clareza com respeito a sua compreensão pelos participantes. Como tópico sugeri problematizar alguns

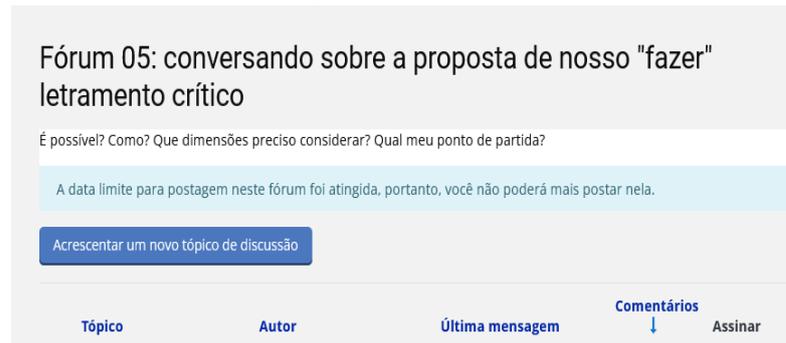
possíveis sentidos para crítico e relacioná-los com as práticas docentes. Essa discussão prévia, por sua vez, teve igualmente a finalidade de conduzir para a proposição das atividades que detalho posteriormente. Esse tópico se desdobrou em três direções: *compreender, ensinar a entender, a ser e a agir criticamente; a criticidade como aspecto fundamental e letramento crítico, atitude alerta e comprometida.*

No primeiro tópico do Fórum 04, *Compreender, ensinar a entender, a ser e a agir criticamente*, se levantaram questões em torno do ser crítico no mundo globalizado e digital e sobre a concordância quanto a importância do letramento crítico como algo “ultrapassado”. É necessário dizer que nessa discussão novas leituras e novos contextos foram reportados, o que contribuiu para a percepção da relevância do letramento crítico e da formação de sujeitos “críticos e responsivos” diante dos discursos de poder hegemônicos. Passando para o segundo tópico, *A criticidade como aspecto fundamental*, se apontou para a “interação crítica” e os processos de construção e reconstrução presentes nas propostas de *design* e *redesign*. A escola reaparece como espaço de letramento, salientando-se como nela podemos implementar práxis enquanto educadores engajados com o letramento de nossos estudantes. Confrontam-se as políticas educacionais, em um nível macro, com as micropolíticas da práxis, as ações e práticas cotidianas. Nesse nível, o da práxis, se materializam possibilidades para a ação docente, fato que me leva a ponderar sobre efeitos e possíveis implicações de uma orientação meramente aplicacionista e reducionista para as perspectivas decoloniais/contracoloniais na sala de aula e no ensino. No terceiro tópico, *Letramento crítico, atitude alerta e comprometida*, se destacam a parcialidade e necessidade de abrir-se para novas leituras e emergiu a percepção de que ao buscar ser e agir criticamente, nós colaboramos para o “desenvolvimento da criticidade” dos que interagem conosco e se promove o engajamento crítico para uma “educação em letramento crítico”, acepção retomada de Janks (2018), mas ressignificada.

Considerando as discussões nos fóruns, o percurso de reflexão dos participantes apontou para uma revisão conceitual do campo dos letramentos, passando para questionamentos relativos à compreensão do letramento crítico. Nessa transição, o foco na formação docente e nas estruturas físicas e materiais, foi se deslocando para o das práticas de linguagem como socialmente relevantes para a educação, emergindo uma preocupação sensível quanto às tensões entre macropolítica e micropolítica, sendo localizada a práxis no nível da segunda. Chamou a atenção, ainda, como o engajamento docente assume protagonismo, o que sugere haver uma percepção mais robustecida a respeito de como sua ação é crucial e, ao mesmo tempo, sobre sua responsabilidade ética como educadores. Esse aspecto é crucial, visto que se aproximam letramento crítico e ética e, igualmente, as praxiologias decoloniais/contracoloniais, como no caso da proposta dos letramentos críticos, sinalizando que essas precisam se orientar por uma ética não exclusivamente como modelo de ação e comportamento, mas como caminho para uma humanização na educação.

Tendo presente o letramento crítico, pensado como parte de pedagogias contra-hegemônicas, territorializadas, emergentes na alteridade e configuradas na práxis, como os quatro nós, sugeri ao grupo que respondessem, por meio de propostas didáticas, as seguintes questões: 1. É possível “fazer” letramento crítico? 2. Partindo da ideia de ser possível, como “fazer” letramento crítico no contexto local? e 3. Como e por meio de que caminhos?

Figura 2. Fórum 05



Fonte: Autora (adaptado do AVA Moodle da instituição)
(o endereço eletrônico do site será apresentado nas referências)

Para responder a essas questões, solicitei aos participantes que considerassem um contexto local com seus sujeitos e sua relevância, tendo em vista as dimensões de micro e macropolíticas. Nos encontros síncronos, debatemos acerca da proposta e a reflexão foi ampliada no Fórum 5. Meu objetivo foi o de enfatizar o entorno, sem, contudo, definir pautas e direcionamentos rígidos para a elaboração da proposta. Como resultado, cada participante delineou sua proposta e a apresentou ao grupo no encontro síncrono e retornou ao fórum para disponibilizá-la. O grupo promoveu um intenso diálogo sobre as propostas postadas e agradeço aos participantes pela oportunidade proporcionada de aprender com eles e propor outras vias para a educação linguística. Exponho a seguir uma síntese das propostas que, em seu conjunto, sinalizam para uma diversidade de práticas de linguagem por meio das quais buscaram responder às questões postas.

Cada proposta demarcou um posicionamento do participante para enfrentamento das situações de colonialidade; uma territorialização espacial, com ênfase no entorno e em suas complexidades sócio-históricas e políticas; uma ênfase nas dimensões subjetivas e nos processos identitários, de forma a destacar mudanças conceituais e atitudinais relevantes para a emergência de um novo *ethos* de subjetividade e poder e, ainda, práticas diversificadas de linguagem que apontaram para a pluralidade na educação como via para praxiologias decoloniais. Ademais, tiveram como ponto de partida a singularidade local do

entorno e dos participantes, bastante diversa, visto que compreendeu estudantes de escolas públicas do interior do estado e de zonas periféricas, de diferentes modalidades de ensino da educação básica, do ensino fundamental e médio, da educação tecnológica e profissional e da educação no campo.

Outro aspecto importante foi o diálogo mais direto com os estudantes e suas realidades locais, sobretudo, com ênfase em suas identidades étnicas, raciais, de classe, de gênero. É preciso registrar que a elaboração das propostas demandou uma atenta escuta do mundo, acentuando um processo de imersão nas realidades locais. Chamo a atenção para a menção as práticas de linguagem geradoras de movimentos de reafirmação de desigualdades, violências simbólicas, físicas e emocionais e de emergência de outras sensibilidades necessárias para provocar mudanças atitudinais e conceituais relevantes perceptíveis na práxis docente. Além de tematizarem questões alinhadas com a lógica da colonialidade, sinalizaram para estratégias factíveis de serem materializadas e articuladas com propostas de uma educação antirracista, educação humanista, educação crítica, por exemplo.

A diversidade do conjunto de propostas sugere o letramento crítico como uma abordagem pedagógica filosófico-pedagógica que pode expandir perspectivas de mundo e de linguagens e que esse pode ser ressignificado como um caminho para o enfrentamento das múltiplas colonialidades. Para tanto, precisam convergir para a confirmação de um pensamento pedagógico que se constrói como parte constitutiva de uma educação implicada e engajada com o seu contexto educativo, étnico-racial, social, histórico, político e estético.

Assim, finalizado o componente elaborei um formulário, compartilhado via *Google Doc*, com o propósito de discutir e reavaliar as ressonâncias de nossas discussões e das propostas elaboradas no nosso componente nas práticas de ensino e pesquisa dos participantes. Destaco a seguir algumas questões, que se voltam diretamente para a práxis, como se verá. Para tanto, preservo o anonimato

dos participantes e emprego P (participante), de acordo com a ordem de chegada das respostas enviadas ao formulário.

Em relação à primeira questão, acerca de que se haviam notado alguma mudança quanto ao tratamento das práticas de linguagem em suas aulas, notei a ênfase em um olhar diferenciado para as práticas de linguagem e a menção as reverberações nas suas aulas, incluindo etapas como as do planejamento e seleção de estratégias de ensino e quanto à problematização da relação teoria e prática, ou ainda, a própria práxis. Destaco as seguintes respostas:

(P1) Ao trabalhar os textos, pude trazer novos enfoques, explorando o discurso e a ideologia que elaboram os argumentos e as escolhas presentes no texto.

(P3) A disciplina me permitiu ampliar a visão sobre os multiletramentos e, principalmente sobre o letramento crítico e como nós professores da educação básica podemos ser agentes na promoção do letramento crítico nos nossos espaços educativos. Como não estou em sala de aula neste momento por conta do mestrado, não pude ainda levar essas reflexões para a sala de aula diretamente, mas indiretamente venho propondo algumas reflexões junto aos professores de inglês que eu articulo.

(P5) Impactou diretamente no planejamento das aulas, uma vez que tenho aplicado em minha prática as reflexões teóricas oriundas das interações do componente XXXXXXXX, em 2022.1.

Já quanto à segunda questão, sobre o entendimento atual acerca do letramento crítico e suas aproximações com as perspectivas decoloniais, saliento a relevância do primeiro como “um caminho a ser feito em sala de aula, a fim de desenvolver a reflexão e a criticidade dos estudantes” (P1) e “ação pedagógica” (P6). De modo similar, a menção aos estudantes como produtores de conhecimento, sugerindo uma relevante mudança quanto a perspectiva do outro na e para a construção de outros saberes. Também se destaca o entendimento quanto ao seu lugar no Sul Global, pois é fundamental a reavaliação desses “lugares” nas relações de poder entre as pessoas envolvidas, sobretudo, no que tange à proposição de praxiologias decoloniais:

(P6) Compreendo letramento crítico como ação pedagógica realizada com os sujeitos educandos sendo os atores principais do processo de produção do conhecimento.

(P2) O letramento crítico vem a favorecer a emancipação do aluno enquanto produtor do seu próprio saber.

(P3) No meu entendimento, ambos se fazem necessários se pensarmos na práxis dos professores e coadunam de ideais que se aproximam quando questionam as relações de poder que existem tanto nos discursos circundantes como nas produções científicas norte-centradas. Em ambas as situações, existem vozes que são caladas e/ou silenciadas.

P4) É um entendimento mais maduro, acho. Acredito que consigo compreender porque se dá essa aproximação e como podemos nos apoderar disso para impactar a sala de aula, provocar algo ou até transformar. A maior aproximação aprendida foi enxergar que as ditas minorias e aqueles que seguem colonizados tem o pensamento crítico, não é o ponto de vista que sempre foi ensinado, por exemplo, o ponto de vista do norte global.

Já no tocante à terceira questão, a respeito das principais mudanças epistemológicas, metodológicas e/ou praxiológicas vivenciadas após participar das discussões dos nossos fóruns, menciono algumas respostas. Destaco a alusão às mudanças que abrangem desde procedimentos didáticos, relacionados ao planejamento e à seleção de materiais, ponto já citado, bem como mudanças quanto à compreensão do protagonismo dos estudantes, quanto ao seu lugar epistêmico e quanto ao peso do local em suas práticas:

(P1) Sim, como estou atuando no ensino superior, ao elaborar os planos de aula dos estágios com os graduandos, dedico mais momentos de análise e reflexão coletiva e individual com relação às escolhas dos estagiários, ou seja, refletimos sobre os textos e as atividades que são propostas a partir desta leitura escolhida. Também, nas aulas de língua francesa, as leituras que já eram ampliadas, abrangem agora ainda mais outros textos francófonos (não somente franceses) e, no momento das falas dos estudantes, procuro colocar questões e explorar mais a criticidade da turma quanto ao texto lido. Refletimos também, conjuntamente, eu e os estudantes, sobre como podemos abordar tais temas, quando estivermos atuando como professores regentes na escola.

(P3) Mudança em relação ao principal objetivo do letramento, ou seja, o letramento crítico; um olhar mais apurado aos textos, principalmente na seleção dos textos para os estudantes que tragam temáticas relevantes para serem discutidas/abordadas em sala de aula; o entendimento sobre o papel do estudante como principal sujeito no processo de aprendizagem e para tanto é necessário que o professor conheça a realidade local de seus alunos e

quais conteúdos; abordagens são mais significativos/pertinentes para esse público.

(P6) As mudanças epistemológicas facilmente identificadas em minha prática de ensino de língua é a descentralização do conhecimento e a validação dos diversos saberes em interação na sala de aula, o reconhecimento da diversidade dos educandos e das também variadas práticas de linguagem.

Por fim, tratando da quarta questão sobre se tem buscado implementar propostas que envolvessem o letramento crítico e suas aproximações com as perspectivas decoloniais, destaco algumas respostas:

(P3) [...] precisamos descolonizar as bases educativas e propor ações mais afirmativas, reflexivas, críticas e engajadas com o social, porque esses indivíduos que estão sendo silenciados, apagados e muitas vezes negados na sociedade estão sentados em uma das carteiras das nossas salas de aula.

(P6) A escola é um amplo espaço de produção de conhecimento. A dificuldade constatada é de encontrar pares para atuar numa perspectiva inter/trans/multidisciplinar. A carga horária destinada ao ensino de língua estrangeira não é suficiente para desenvolver projetos didáticos que abarquem a diversidade temática que se apresenta como demanda.

Chamo a atenção para a menção a respeito da dificuldade de trabalhar coletivamente ou com os pares, ademais de questões pontuais, relacionadas, por exemplo, com a resistência ao tema, a carga horária reduzida (no caso de línguas estrangeiras) e a dificuldade de acesso à internet. Problematiza-se igualmente como romper com determinadas posturas e concepções que entram em choque com a família e a comunidade local. As dimensões políticas e ideológicas não podem ser desconsideradas em se tratando dessas abordagens e nem a própria organização e estrutura do trabalho docente, ainda muito marcadas pela disciplinaridade, herança da colonialidade e modernidade. Entrecruzam-se, assim, demandas amplas que envolvem as dimensões do trabalho docente – como se nota na alusão ao planejamento, seleção de atividades, materiais, carga horária –, bem como outras que transcendem essa esfera de atuação, pois envolvem perspectivas de mundo, como a força da tradição pedagógica e as dimensões políticas e ideológicas.

Neste sentido, o letramento crítico, em nosso solo, pensado como parte de pedagogias contra-hegemônicas, territorializadas, emergentes na alteridade e configuradas na práxis, como os quatro nós referidos por mim momentos antes, pode se espriar como parte constitutiva desse movimento decolonial/contracolonial. Para tanto, precisam convergir no sentido da confirmação de um pensamento pedagógico contra-hegemônico, tendo presente a necessidade de uma práxis que problematize o mundo e que aponte para mudanças nesse mesmo mundo, de sorte de que definamos atitudes responsivas e dialógicas como caminhos para o fortalecimento e emergência de outro *ethos* de poder e subjetividade (GROVOGUI, 2011, p. 75-76).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao me voltar para a interação proporcionada pelos fóruns de discussão e depoimentos dos participantes, me interessou acompanhar como esses problematizavam o campo dos letramentos e, particularmente, o letramento crítico. Assim, me interessou explorar mais a fundo como os participantes se posicionavam e como tais posicionamentos sugeriam mudanças nas práticas docentes no tocante a emersão de práxis decoloniais. Portanto, foi relevante compreender como o letramento crítico, enquanto abordagem, foi ressignificado pelos participantes e suas implicações para a pesquisa, o ensino e a educação linguística. De igual modo, me interessou discutir meu lugar epistêmico e minha prática como docente e pesquisadora, em sentido amplo, e, mais pontual, como a “corresponsável” por esse componente em nosso programa de pós-graduação. Dizendo de outro modo, busquei responder por que caminhos poderíamos seguir, e, no caso, o escolhido foi o dos letramentos críticos e quais seriam os desafios gerados nesse percurso.

Considerando o exposto, é preciso não desprezar as complexidades do que constitui o colonialismo global, já aludido aqui por mim. Portanto, seria ingênuo

desconsiderar que esse define o contorno de uma macropolítica da morte contra a qual, cotidianamente, é premente não somente se opor, mas descompensar e desorganizar em suas engrenagens. Por isso, precisamos pensar em uma educação linguística decolonial/contracolonial transformadora e transformativa, ponto crucial de partida para tal empreitada. E a indagação maior consiste em se seria possível, como e qual nossa responsabilidade e âmbito de ação para tanto. Neste sentido, são muitos os compromissos assumidos conjuntamente com a pesquisa e o ensino, entendidos em uma dinâmica constante e intrinsecamente unidos e somados. E, me animo a dizer, que estamos trilhando por essas vias, sobretudo, se nos atentarmos para as diversas praxiologias que estão se espalhando como resposta à colonialidade e aos projetos civilizatórios e raciais que dela se alimentam. E, sendo assim, os letramentos críticos podem se constituir em uma dessas vias, como sinalizado.

A incursão pelo componente em foco me permitiu reavaliar como os conhecimentos geridos podem ser ressignificados na forma de uma práxis contra-hegemônica, e, ao mesmo tempo, problematizar minha responsividade, enquanto professora e pesquisadora, no sentido de trilhar por vias decoloniais/contracoloniais como uma opção política, social, ética e humana. Dessa maneira, este trabalho aponta para a contundente necessidade de superar o colonialismo interno e a colonialidade interior, por meio de uma atitude decididamente contrária à lógica da colonialidade e afinada com processos detonadores de (auto)decolonialidade, a partir de meu lócus de enunciação e sensivelmente sintonizada com a vida e a partir de meu reconhecimento e pertencimento étnico-racial com profunda conexão e envolvimento com distintas espacialidade-temporalidades.

REFERÊNCIAS

- BAPTISTA, Livia Márcia Tiba Rádis. “Nosso norte é o Sul”: potencialidades, possibilidades e práxis decoloniais na formação de professores de espanhol. *In: MOTA-PEREIRA, Fernanda; BAPTISTA, Livia Márcia Tiba Rádis. Ensino de inglês e espanhol em perspectivas decoloniais. Salvador: EDUFBA, 2022, p. 15-39.*
- CABALUZ-DUCASSE, Jorge Fabián. Pedagogías críticas latinoamericanas y filosofía de la liberación: potencialidades de un diálogo teórico-político. *Educación y Educadores*, v.19, n.1, p. 67-88, 2016.
- FERNANDES, Edilmara Kayt Silveira.; BARBOSA, Lia Pinheiro. 2020. Pablo González Casanova e a sociologia latino-americana. *Tensões Mundiais, Tensões Mundiais*, v. 16, n. 32, p. 65-90, 2020.
- GONZÁLEZ CASANOVA, Pablo. *Sociología de la explotación*. Ciudad de México: Siglo XXI, 1969.
- GONZÁLEZ CASANOVA, Pablo. Colonialismo interno (uma redefinição). *In: GONZÁLEZ CASANOVA, Pablo. A teoria marxista hoje. Problemas e perspectivas*. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2007, p. 431-458.
- ESCOBAR, Arturo. La cultura habita en lugares: reflexiones sobre el globalismo y las estrategias de localización. *In: ESCOBAR, Arturo. Más allá del tercer Mundo. Globalización y diferencia*. Bogotá: Universidad del Cauca, Instituto Colombiano de Antropología e Historia, 2005, p.157-194.
- JANKS, Hilary. A importância do letramento crítico. *Letras & Letras*, v. 34, n. 1, p. 15-27, 2018.
- GROSGUÉL, Ramón. La descolonización de la economía y los estudios postcoloniales: Transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global. *Tabula Rasa*, n.4, p. 17-48, 2006.
- GROVOGUI, Siba. A Revolution Nonetheless: The Global South in International Relations. *The Global South*, v.5, n.1, p. 175-190, 2011.
- MBEMBE, Achille. *Necropolítica*. São Paulo: N-1, 2018.
- MEJÍA JIMÉNEZ, Marco Raúl. *Educaciones y Pedagogías Críticas del Sur (Cartografías de la Educación Popular)*. Santiago: Editorial Quimantú, 2013.
- MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. *In: MACIEL, Ruberval. Franco; ARAÚJO, Vanessa de Assis (orgs.) Formação de professores de línguas: expandindo perspectivas*. São Paulo: Paco Editorial, p. 2011, p. 128-140.
- MIGNOLO, Walter. 2003. *Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Ediciones Akal, 2003.
- PALERMO, Zulma. Sobre a matriz colonial de poder. *In: PALERMO, Zulma (comp.). Para una pedagogía decolonial*. Buenos Aires: Signo, 2014, p. 21-57.

PALERMO, Zulma. Conocimientos de otro modo: la opción decolonial y la academia argentina. In: PALERMO, Zulma (comp.). *Para una pedagogía decolonial*. Buenos Aires: Signo, 2014, p. 67-94.

PUIGGRÓS, Adriana. *La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 1998.

PUIGGRÓS, Adriana. *De Simón Rodríguez a Paulo Freire: educación para la integración iberoamericana*. Buenos Aires: Editorial Colihue, 2010.

RINCÓN-GALLARDO, Santiago. Llevar una Pedagogía Contra-hegemónica a Escala en Escuelas Públicas Mexicanas. *REMIE–Multidisciplinary Journal of Educational Research*, v.5, n. 1, p. 28-54, 2015.

Nota do editor:

Artigo submetido para avaliação em: 24 de janeiro de 2024.

Aprovado em sistema duplo cego em: 13 de maio de 2024.