

RESSIGNIFICANDO O MATERIAL DIDÁTICO PARA O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NA ESCOLA PÚBLICA A PARTIR DA LINGUÍSTICA APLICADA INDISCIPLINAR

RE-SIGNIFYING MATERIALS DESIGNING FOR LINGUISTIC EDUCATION IN PUBLIC SCHOOL WITH THE SUPPORT OF INDISCIPLINARY APPLIED LINGUISTICS

Lesliê Vieira Mulico (CEFET/RJ)¹

[<https://orcid.org/0000-0003-2752-4501>]

Valdiney da Costa Lobo (UNILA)²

[<https://orcid.org/0000-0003-0341-907X>]

DOI: <https://doi.org/10.30612/raido.v14i36.11692>

RESUMO: Como a Linguística Aplicada Indisciplinar contribui para ressignificarmos a educação em línguas estrangeiras e a formação docente a partir dos materiais didáticos que produzimos para as escolas públicas onde atuamos? Por meio da análise de excertos de nossos próprios materiais, demonstraremos como os pilares da transgressão e da ideologia acolhem textos e atividades didáticas transidiomáticas, translocais, transculturais, crítica e política. Para tanto, assumimos um posicionamento crítico e reflexivo pró-direitos humanos na construção de uma educação de reexistência (LOBO, 2018) que visa a problematizar os lóci de sujeitos deslegitimados sócio-historicamente, a fim de construir um ambiente em que o aprendiz desenvolva postura crítica perante os problemas sociais. Nesse sentido, demonstraremos como a Linguística Aplicada Indisciplinar propicia uma virada ideológica aos materiais didáticos de espanhol e inglês que passam a abraçar questões relacionadas ao racismo, à xenofobia e às desigualdades sociais, e contribui para a formação crítica na contemporaneidade.

Palavras-chave: Linguística Aplicada Indisciplinar; Materiais didáticos; Ensino de línguas estrangeiras

ABSTRACT: How does *Indisciplinary Applied Linguistics* help re-signify foreign language education and teachers' education from the coursebook materials we produce for the public schools we work? By analysing excerpts of our own materials, we intend to demonstrate how the transgression and ideology pillars welcome transidiomatic, translocal, transcultural, critical and political texts and educational activities. For such, we assume a critical-reflexive-pro-human rights standpoint in view of constructing a

¹ Ex-professor do Instituto Federal do Rio de Janeiro, atualmente leciona no CEFET/RJ, campus Maria da Graça. E-mail: lmulico@gmail.com

² Ex-professor do Colégio Universitário Geraldo Reis (COLUNI-UFF), atualmente atua no magistério superior da Universidade Federal da Integração Latino-Americana. E-mail: valdineylobo@gmail.com

re-existence education that engages in problematizing the place of socio-historically delegitimized subjects and creating an environment wherein learners are able to develop criticality towards social matters. In this respect, we will attempt to show how *Indisciplinary Applied Linguistics* paves the way for an ideological turn to coursebook material production that start to embrace issues related to racism, xenophobia and social inequality, and favours the construction of teacher's critical and reflexive education background in contemporaneity.

Keywords: Biopower; necropolitics; Suicidal State; penal system; Ana Paula Maia

INTRODUÇÃO

Como a Linguística Aplicada (LA) *Indisciplinar* contribui para ressignificar a educação em línguas estrangeiras nos materiais didáticos que produzimos para as escolas públicas onde atuamos? Buscaremos responder a essa pergunta a partir de dois dos seus pilares: a transgressão e a ideologia. Pretendemos mostrar como esses pilares con-substanciam a seleção de textos e a produção de atividades didáticas que entendemos como transidiomáticas, translocais, transculturais, de viés crítico e político. Em nossa proposta, posicionamo-nos em prol dos Direitos Humanos, buscando construir uma educação de reexistência (LOBO, 2018) que visa a renarrar a vida social (MOITA LOPES, 2006) de indivíduos marginalizados socialmente, culturalmente e historicamente.

Nosso foco aponta para a produção de propostas didáticas que suscitem no aprendiz/discente a capacidade de se posicionar criticamente sobre os problemas sociais, e que isso emergja como resultado de um processo de formação crítica e reflexiva do discente. Para tanto, usamos excertos de uma unidade didática que produzimos para o ensino de língua espanhola, nomeada *Identidades e Culturas de reexistência en Latinoamérica* e outra para o ensino de língua inglesa, intitulada *Society Matters?*³ Em nossas análises, abordaremos como o ensino das referidas línguas estrangeiras se entrecruza com questões relacionadas ao racismo, à xenofobia e às desigualdades sociais, contribuindo para que o aprendiz/discente se repositicione linguístico-identitariamente e produza efeitos de sentidos que sinalizem para uma reflexão social a partir das atividades propostas neste artigo. As reflexões que propomos aqui partem de nossos contextos de ensino situados em duas escolas federais do Rio de Janeiro. A primeira, localizada no município de Niterói, é um colégio universitário de Educação Básica e um espaço de coformação dos licenciandos da Universidade Federal Fluminense. A outra, situada na região sul-fluminense no interior do estado, oferece Ensino Médio e Técnico integrados, onde os aprendizes recebem formação profissional nas áreas de Agropecuária, Meio Ambiente, Informática, Agroindústria e Administração.

1. TRANSGRESSÃO E IDEOLOGIA

Gostaríamos de estabelecer, logo de saída, que só é possível abordar a transgressão e a ideologia quando colocamos o subalterno (SPIVAK, [1942] 2010) e a condição de

³ Esse artigo é um recorte das teses de doutorado defendidas pelos autores.

subalternidade como centrais em nossos materiais didáticos e, conseqüentemente, como focos temáticos de nossas investigações. Ao fazermos essa opção, materializamos, no espaço escolar, debates em sintonia com a (auto)percepção da diversidade humana, a desnaturalização das desigualdades sociais, a sensibilidade para com os problemas sociais enfrentados pelos que sofrem “privações” (ROJO, 2006), e o compromisso com os direitos humanos com vistas à qualidade social de vida e o indivíduo como cidadão de direitos. Isso aproxima-se do que Rojo (2006) sugere como preocupações contemporâneas para as pesquisas em Linguística Aplicada, como, por exemplo,

[...] [priorizar] problemas com relevância social suficiente para exigirem respostas teóricas que tragam ganhos a práticas sociais e a seus participantes, no sentido de uma melhor qualidade de vida, no sentido ecológico. [...] identificar problemas discursivos em sala de aula que, solucionados, podem contribuir para a construção dos conhecimentos, das vozes, do dialogismo e dos discursos em sala de aula. [...] enfocar problemas concretos de conflito comunicativo e interpretá-los de maneira a contribuir para o fluxo discursivo mais livre [...] (Rojo, 2006, p. 258).

Também aproxima-se do que Moita Lopes (2006, p. 21) chama de LA ideológica, na compreensão de que “todo o conhecimento é político” (PENNYCOOK, 2001, p. 43) e “vem de algum lugar” (NAGEL, 1986, p. 68); e que, portanto, “politizar o ato de pesquisar e pensar alternativas para a vida social são parte intrínseca dos novos modos de teorizar e fazer LA”, necessitando da “centralidade das questões sociopolíticas e da linguagem na constituição da vida social e pessoal” (MOITA LOPES, 2006, p. 22).

Como linguistas aplicados, partimos do princípio de que a ideologia não é um elemento dado, pré-concebido do mundo social, mas um conjunto de ideias construídas socio-historicamente e nas interações, e de discursos compartilhados e refratados nos diversos níveis sociais – do interindividual ao macropolítico. Identificamo-nos, assim, com a interpretação de ideologia como “tomada de posição determinada” proposta por Miotello (2007, p.169). Tal interpretação remete-nos à concepção de ideologia defendida pelo Círculo de Bakhtin, compreendida como indissociável da palavra como signo linguístico (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, [1929] 2014; VOLÓCHINOV, [1929] 2017), à qual também nos afiliamos.

Partindo da premissa do círculo de Bakhtin de que a palavra é “o fenômeno ideológico por excelência” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, [1929] 2014, p.36), vemos nela a materialidade que medeia a ideologia como um fenômeno ideacional e que interage, de forma complexa e multifacetada, com questões de consentimento e coerção para a construção da hegemonia. Vemos também a possibilidade de acessar como as ideologias linguísticas podem tornar-se instrumentos de poder, e porta de entrada para observar as formas pelas quais uma ideologia individual e outras ideologias se relacionam. Dizemos isso a partir das características que o círculo atribui à palavra em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, [1929] 2014), das quais destacamos: “[é], precisamente, na palavra que melhor se revelam as formas básicas, as formas ideológicas gerais da comunicação semiótica” (pp. 36-37); “a palavra penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc.” (p.42); “[em] todo signo ideológico confrontam-se índices de valor contraditórios” (“ênfases multidirecionadas”, na tradução de Grillo e Américo (VOLÓCHINOV, 2017[1929], p.113), tornando-se (o signo) “arena onde se desenvolve a luta de classes” (p.47).

Tendo em vista que a palavra como signo linguístico possui uma dimensão social inexorável, tomamos a concepção do Círculo de Bakhtin sobre língua(gem) e ideologia como espinha dorsal para entender que os materiais didáticos desenvolvidos por nós são produtos que emergem da multiplicidade de embates ideológicos presentes na sociedade materializados em nossas leituras de mundo. Assim, é a partir desse lugar ideológico demarcado, não neutro, que emergimos como professores-escritores de nossas respectivas unidades didáticas e como pesquisadores-escritores deste artigo; afinal, o fato de assumirmos nossa opção pelos subalternizados e a condição de subalternidade como pano de frente de nossos fazeres pedagógicos já aponta para essa tomada de posição, ao nosso ver, crítica.

Como professores de escolas públicas federais, trazemos a crítica ao *status quo* e o enfoque no ser humano como cidadão de direitos para o centro temático dos materiais didáticos que produzimos. Desfilamos-nos dos discursos que naturalizam as desigualdades sociais e que justificam a escravidão, a fome, a miséria, o analfabetismo (funcional e político), aqueles que naturalizam a morte, a coerção político-cultural uniformizante protagonizada pela mídia corporativa e pela força do Estado, a exploração econômica, a distribuição desigual de renda, o racismo, a homofobia, o machismo, o discurso de ódio, etc. Esses são os discursos a que intitulamos “hegemônicos”, por encontrarem-se cada vez mais naturalizados na sociedade e reverberados, muitas vezes, pelos aprendizes em sala de aula.

Ao nos posicionarmos contra toda e qualquer forma de negação e violação de direitos humanos (cf. Declaração Universal dos Direitos Humanos⁴), nossas vozes de escritores tornam-se visíveis nos textos⁵ que escolhemos para nossos materiais didáticos. Ao selecioná-los, temos como critério, e preocupação central, aqueles que potencialmente colocam o aprendiz em contato com as polêmicas sobre os problemas sociais locais, translocais, globais. Nossas escolhas ideológicas também se manifestam nas atividades propostas ao longo da unidade, as quais objetivam, dialética e dialogicamente, suscitar reflexões que tirem o aprendiz de seu lugar de conforto, leve-o a reexaminar suas próprias convicções enrijecidas pela experiência individual, convide-o a olhar para as mazelas sociais sob a ótica do subalterno, e a compreender-se como sujeito subalternizado em diferentes relações dialógicas, fluxos discursivos e contextos sociais.

Esse tipo de postura que assumimos perante o mundo, a sociedade e a nossa prática pedagógica se beneficia desse pilar ideológico alavancado pela LA Indisciplinar, sem o qual continuaríamos fingindo uma neutralidade científica do nosso fazer pedagógico e investigativo que, na verdade, não existe. Trata-se, portanto, de uma tomada de postura transgressiva – o outro pilar da LA Indisciplinar.

Entendemos “transgressão” como atravessamento e extrapolação, sem deixar de lado a rejeição, a desobediência e a violação como caminhos alternativos para lidar com os problemas impostos pelo pensamento hegemônico e pelo senso comum, o que

⁴ Disponível em: <http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2017.

⁵ Entendemos texto como qualquer manifestação (multissemiótica) de linguagem, qualquer enunciado, nos termos de Bakhtin ([1979] 2011), que se materializa por meio de diferentes gêneros orais ou escritos, tais como a ilustração, o artigo, o meme etc.

parece aproximar-se com o sentido de “transgressão” apropriado pela LA Indisciplinar.

Jenks (2003, 2013) corrobora a ideia de transgressão como modo de ultrapassar, violar e infringir as barreiras e limites impostos por leis, preceitos e convenções, e a associa a um processo social. Além disso, afirma que o comportamento transgressivo excede e complementa esses limites e barreiras sem necessariamente negá-los, já que a transgressão, para Jenks (2003, p. 7), “é um componente da regra” que traz consigo a fratura e o impulso para a desobediência.

De forma análoga, ao revisar os diversos significados de “transgressivo”, Pennycook (2006, p.74) refere-se à “necessidade de instrumentos políticos e epistemológicos que permitam transgredir os limites do pensamento e da política tradicionais” para penetrar no “território proibido” via teorias transgressivas. O autor considera tais teorias como organizadoras de um “pensar o que não deveria ser pensado” e um “fazer o que não deveria ser feito”. Pennycook (2006) corrobora as visões de Jervis (1999) e bell hooks (1994) no que tange à transgressão como “hibridização, mistura de categorias e questionamento dos limites que separam as categorias”, e como resistência e cruzamento dos “limites opressores da dominação pela raça, gênero e classe” (PENNYCOOK, 2006, p. 75).

A transgressão “desafia os limites e os mecanismos que sustentam as categorias e os modos de pensar, mas também produz outros modos de pensar” (PENNYCOOK, 2006, p. 75). No continuum de uma prática pedagógica transgressiva, é fundamental, sobretudo, repensar como as relações de poder interpelam os agentes reais (FOUCAULT, [1979] 1997), ou seja, a família, a comunidade, a sociedade de uma forma geral. Nesse sentido, há a possibilidade de compreender como discursos naturalizados e essencializados contribuem para construir uma consciência socioideológica (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, [1929] 2014), muitas vezes, permeada de um imaginário social de preconceitos étnico-raciais, sociais, culturais e identitários que se dispersam nos posicionamentos linguísticos dentro e fora do espaço escolar.

Pennycook (2006) sinaliza que a transgressão não é apenas uma proposta epistemológica, uma resistência a algo, mas também uma questão de desejo, de transposição dos limites, de exploração das fronteiras do pensamento. Em se tratando, por exemplo, da América latina e dos fluxos transculturais (PENNYCOOK, 2007) existentes no Brasil, nos países hispanófonos, e a imigração latino-americana nos Estados Unidos, há uma hibridização social, cultural e linguística que perpassa as práticas de sociabilidade.

O ensino de língua estrangeira deve possibilitar a resistência, a transgressão (PENNYCOOK, 2006) da fronteira disciplinar, e sinalizar para a indisciplina (MOITA LOPES, 2006), o não-lugar (FABRÍCIO, 2006). Sob tal cenário, pode haver a possibilidade de construir-se, na prática pedagógica de língua estrangeira e no contexto da educação pública, o espaço para a compreensão de uma multiplicidade de histórias locais de resistências dos alunos e da comunidade escolar. Tal proposição pode sinalizar para que os discentes ressignifiquem os seus pertencimentos sobre suas práticas sociais cotidianas, entendendo que o ensino de língua estrangeira pode ser um meio de transformação social (CRUZ, 2008).

A transformação social (CRUZ, 2008) e a transgressão (PENNYCOOK, 2006) entrecruzam-se, perpassam-se, constituem-se uma da outra e sinalizam para dialogismos

que pressupõem a resistência. Uma proposta pedagógica que proponha a resistência precisa *sulear-se*⁶ (KLEIMAN, 2013) para a transgressão como possibilidade de transformação. A compreensão da transgressão no ensino de línguas estrangeiras pode contribuir para o entendimento de que indivíduos em situação de marginalização existem resistindo, ou seja, reexistem a diversos preconceitos raciais, de gênero, sociais etc. Nesse sentido, entendemos que a transgressão e os múltiplos embates ideológicos que perpassam as relações de poder na sociedade são basilares para que pensemos o ensino de línguas estrangeiras e a produção de materiais didáticos sob o viés de uma educação de reexistência, a fim de contribuir para a transformação social.

2. EDUCAÇÃO DE REEXISTÊNCIA NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

A educação de reexistência para o ensino de línguas estrangeiras sinaliza para práticas de linguagem no espaço escolar que validem outras vontades de verdade (FOUCAULT, [1970] 1999) como uma maneira de renarrar a vida social (MOITA LOPES, 2006). Dessa forma, devemos repensar como o ensino de línguas estrangeiras pode/deve ser perpassado por vozes marginais investidas de transgressão (PENNYCOOK, 2006), a fim de contribuir para a reexistência de práticas sociais e culturais deslegitimadas socialmente. Atuar como professor de línguas estrangeiras no Brasil não se limita a pensar e propor atividades sobre a forma de existir-resistindo, de indivíduos marginalizados, mas, sobretudo, é preciso entender que estamos na reexistência quando nos engajamos politicamente para legitimar a importância de uma língua estrangeira, como a espanhola, na Educação Básica, seja fora ou dentro de sala de aula. Tal proposta foi pensada a partir do conceito de letramentos de reexistência (SOUZA, 2011), em que a autora sinaliza a contribuição de tais práticas de letramentos no movimento Hip-Hop para desestabilizar discursos cristalizados, homogeneizantes e essencialistas, visibilizando e legitimando vozes e sujeitos marginalizados socialmente, culturalmente e historicamente.

Sob tal perspectiva, a educação de reexistência no ensino de língua espanhola visa a produzir atividades que contemplem o trabalho crítico e léxico-gramatical perpassado por tiras em quadrinhos e demais gêneros discursivos. As propostas devem estar orientadas para analisar como os aspectos linguístico-discursivos materializam-se e produzem sentidos no tensionamento entre as relações de poder. Na materialidade textual, as atividades podem contribuir para: o posicionamento reflexivo/crítico acerca dos sentidos da colonialidade; a compreensão de que preconceitos étnico-raciais são forjados nos diálogos cotidianos; e a transformação social imbricadas na produção de estéticas de reexistência.

Para iniciar essa reflexão, é relevante pensar em outras pedagogias inspiradas em outras epistemologias (ARROYO, 2014). Para isso, é importante compreender que a educação precisa contemplar as heterogeneidades discursivas dos sujeitos dissidentes nas suas práticas pedagógicas. Kleiman (2013) convida-nos a *sulear* nossas epistemes, mas, para tanto, é importante desaprender (FABRÍCIO, 2006) possíveis construtos e

⁶ A autora opta por usar o termo “*sulear*”, em vez de “*nortear*”, como uma possibilidade de legitimar conhecimentos de epistemes produzidas em contextos dissidentes, i.e., no hemisfério sul. Neste artigo, usamos o termo “*sulear*”, em diálogo com a definição de Kleiman (2013).

bases epistemológicas que nos atravessaram e nos constituíram sócio-historicamente baseados em regularidades discursivas (FOUCAULT, [1970] 1999) que deslegitimam práticas de letramentos de reexistência na escola. Na educação de reexistência é basilar compreender que muitos fluxos identitários (PENNYCOOK, 2006) e diversas práticas de hibridismo cultural estão perpassadas por processos sócio-históricos de marginalização e exploração.

Rajagopalan (2006) e Moita Lopes (2003) enfatizam a importância de o ensino de língua estrangeira ser uma ação política. Esta ação está atravessada por contextos socioculturais, perpassada por questões ideológicas (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, [1929] 2014, p. 29) e investida de relações de poder (FOUCAULT, [1979] 1997) entre os sujeitos participantes do processo de ensino-aprendizagem. A educação como ação política precisa ser capaz de apresentar uma axiologia que problematize as constituições identitárias e culturais no mundo contemporâneo. Para isso, é preciso criar inteligibilidades em práticas que perpassam a linguagem (MOITA LOPES, 2006). Assim, abre-se espaço para entender de que forma, “sob o pretexto da missão colonizadora, o projeto da colonização procurou homogeneizar o mundo, obliterando as diferenças culturais” (ARROYO, 2014, p. 32).

Em se tratando de práticas de linguagem que circulam nos espaços escolares latino-americanos, podemos refletir acerca de como a construção da categoria discursiva de raça (HALL, [2003] 2013) alinhou-se a um projeto colonizador. Tal projeto contribui para deslegitimar identidades indígenas e negras, portanto, em nossa práxis docente podemos problematizar como esses sentidos são construídos. Portanto, se buscamos ensinar a língua estrangeira para promover práticas reflexivas e críticas, devemos, sobretudo, no papel de professores e escritores de materiais didáticos, entender quais são as nossas concepções de reflexivo e crítico.

Usamos o conceito de reflexivo e crítico de Arroyo (2014), em que o autor enfoca a urgência de se pensar uma pedagogia para sujeitos que tiveram as suas vozes silenciadas ao longo do processo sócio-histórico. Essa reflexão deve perpassar a dispersão do continuum constituído não somente pelos espaços de exclusão, mas, sobretudo, pelas reexistências produzidas na escola pública, contribuindo para ressignificar linguístico-identitariamente seu lugar de pobreza simbólica (SARLO, 2013).

No discurso de outrem (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, [1929] 2014), aprendemos, frequentemente, desde a infância, a ver o mundo sob as lentes eurocêntricas, nossos referenciais, frequentemente, são estadunidenses, os desenhos animados são de super heróis/heroínas, nossas concepções de arte são europeias, nossas séries favoritas são dos Estados Unidos e a música estadunidense está presente em grande parte da programação das rádios brasileiras. Nesse bojo, a proposta de educação de reexistência não desconsidera as influências europeias ou estadunidenses, mas visa a contribuir para compreender que as produções de sentidos também podem legitimar culturas de reexistência que se articulam no processo de hibridismo cultural (CANCLINI, [1997] 2013).

O processo de hibridismo cultural não está perpassado apenas por um entrecruzamento cultural, pois há culturas que se apresentam mais ou menos dominantes e tensionam as relações de poder na dinamicidade dos contextos sócio-históricos. Nesse sentido, a educação de reexistência em língua estrangeira na Educação Básica

sinaliza que, como professores e escritores, precisamos ressignificar nossas práticas pedagógicas e desenvolver materiais didáticos que ajudem o aprendiz a: posicionar-se de forma reflexiva e crítica acerca dos sentidos linguístico-discursivos da colonialidade; compreender que preconceitos raciais e de nacionalidade são forjados na materialidade linguística do cotidiano; entender que, no trânsito identitário (MOITA LOPES; BASTOS, 2010), muitos sujeitos são deslegitimados socialmente; desaprender olhares essencialistas e euroeuacêntricos; resistir por meio de práticas socioculturais. Nunca é demais lembrar que a percepção de tais necessidades nasce do diálogo com a LA Indisciplinar, especialmente no que diz respeito aos seus pilares ideológicos e transgressivos.

Assim, uma educação de reexistência em língua estrangeira deve sinalizar para a transgressão, por meio do entrecruzamento de práticas de letramentos em língua espanhola, inglesa ou translíngues (PENNYCOOK, 2007). Os discursos constitutivos das materialidades textuais dos gêneros discursivos podem ser ressemantizados nas propostas pedagógicas, a fim de possibilitar um posicionamento discente que sinalize para a transformação social. Para isso, é importante que a práxis pedagógica de suleamento perpassa a produção de atividades das nossas unidades didáticas e contribua para visibilizar e problematizar desigualdades sociais, o racismo, a xenofobia etc.

É isso o que pretendemos mostrar a seguir a partir de exemplos retirados de *Identities y culturas de reexistencia en Latinoamérica* e *Society Matters?*, unidades que produzimos localmente para nossos contextos de ensino. Como se tratam de *loci* de aprendizagem distintos, conforme apontamos no início deste artigo, passaremos a adotar a escrita em primeira pessoa do singular no intuito de demarcar a autoria.

3. ANÁLISE DE UMA ATIVIDADE DIDÁTICA DA UNIDADE TEMÁTICA IDENTIDADES Y CULTURAS DE REEXISTENCIA EN LATINOAMÉRICA

A unidade temática *Identities y culturas de reexistencia en Latinoamérica* perpassa por uma proposta de ensino/aprendizagem de língua espanhola no viés da educação de reexistência, em diálogo com a LA Indisciplinar. No material didático, produzo atividades de letramento de leitura com a finalidade de visibilizar as lutas dos povos colonizados e as epistemes dissidentes, a fim de apontar para a construção de práticas de reexistências a discursos racistas e xenófobos, como uma possibilidade de renarrar a vida social (MOITA LOPES, 2006). Portanto, reexistir a discursos de racismo e xenofobia é uma forma de posicionar-se linguístico-identitariamente, marcando simbolicamente a existência (WOODWARD, 2006) por práticas sociais antirracistas e antixenófobas. Na sequência, apresento um excerto da unidade.

Figura 1: Atividade 1 da unidade temática *Identities y culturas de reexistencia en Latinoamérica*⁷

a) *Explica qué entiendes por "Racismo sin fronteras".*
 b) *Explica si, para ti, es importante promover la migración latinoamericana.*



b) *De acuerdo con lo que ya hemos estudiado sobre prejuicios étnico-raciales, explica si la tira propine una crítica y cómo los sentidos producidos por los diseños personajes pueden contribuir para la comprensión de la historieta.*

Fonte: LOBO, 2018, p. 210.

A questão “*Explica qué entiendes por Racismo sin fronteras*” possibilita que os alunos observem / analisem a construção de práticas e discursos racistas além de contextos locais, estabelecendo uma relação com a mobilidade de fronteiras para a produção de relações dialógicas que materializam escolhas léxico-gramaticais preconceituosas. A atividade sinaliza para a possibilidade de se repensar o vocábulo *frontera* no cenário latino-americano. Nos múltiplos contextos do ensino público, é fundamental estabelecer uma discussão sobre a presença / ausência de fronteiras e os possíveis discursos racistas e xenófobos que podem circular e ressemantizar-se em diversos locais. Na compreensão da construção dos espaços latino-americanos como culturas de fronteiras (CANCLINI, [1997] 2013), os discentes podem inferir que os sentidos linguístico-discursivos de atitudes / expressões culturais de preconceito se deslocam e deslizam na espacialidade / territorialidade da América Latina, contribuindo para ressignificar o racismo no suleamento de histórias locais (KLEIMAN, 2013) e axiologias descolonizadoras (ARROYO, 2014).

⁷ A unidade foi desenvolvida para o 9º ano do Ensino Fundamental e a tira da *Turminha do Fulano* pertence ao acervo pessoal de um dos autores. O nome *Fulano* foi propositalmente e ironicamente construído para representar um menino negro, estudante de escola pública e sem voz na sociedade, tendo vista que o termo *Fulano* pode referir-se a todos, ao mesmo tempo que a ninguém, pelo fato de silenciar identidades, discursos e sujeitos marginalizados socialmente.

A questão A também pode vir a contribuir para a discussão de que as fronteiras não são apenas geográficas, mas também culturais e linguísticas. A fronteira é construída na mobilidade e na dispersão dos indivíduos imigrantes. Portanto, considerando, por exemplo, os recentes fluxos migratórios de bolivianos para o Brasil (BAENINGER, 2012), mais especificamente para a cidade de São Paulo, é relevante a discussão, em sala de aula, de que os discursos racistas são (re)construídos em práticas linguístico-identitárias translocais (PENNYCOOK, 2007) e fluidas. Nesse sentido, tais construções discursivas deslizam nas marcas simbólicas esparsas das materialidades textuais, que são desterritorializadas e reterritorializadas (CANCLINI, [1997] 2013) além das fronteiras geográficas, reconstruindo-se no continuum das interações sociais.

A questão B *Explica si, para ti, es importante promover la integración latinoamericana* aponta para que os alunos possam vir a pensar sobre a importância de se promover a integração latino-americana. Em tal proposta é importante (re)pensar a América Latina como um espaço multifacetado, perpassado por constantes lutas, disputas e com processos sócio-históricos de colonialidade que contribuíram, historicamente, para deslegitimar as identidades de negros e indígenas (GALEANO, [1999] 2009) forjadas nas relações sociais do período colonial e que possuem rastros semânticos nas práticas sociais.

A atividade visa a contribuir para que os alunos se posicionem mencionando de que maneira seria possível promover uma integração latino-americana. Para tanto, é fundamental compreender que muitas produções textuais e interações léxico-gramaticais / verbos-visuais que contribuem para a desintegração e dissonâncias sociais são forjadas e materializadas na discursividade de uma cultura racista, xenófoba e sexista. Por outro lado, é importante a discussão, em sala de aula, de que há, no processo de desterritorialização e reterritorialização, a produção e a circulação de textos que validam e visibilizam vozes marginalizadas, contribuindo para a construção de práticas letramentos de reexistência.

Os discentes podem entender a contribuição dos letramentos de reexistência como possibilidade de sinalizar para a desaprendizagem de discursos homogeneizantes e essencialistas nas práticas cotidianas (dentro e fora da sala de aula). Dessa forma, a produção de gêneros discursivos como rap, grafite, poesias marginais e até mesmo os quadrinhos, além das práticas interacionais face a face, que se materializam nas conversas cotidianas entre amigos e parentes, podem estar em consonância com posicionamentos linguístico-identitários que contribuam para a integração latino-americana na relação dialógica de poder que se estabelece no continuum de uma cultura racista / xenófoba e uma cultura de reexistência.

A questão B também possibilita que os discentes observem / analisem os letramentos de reexistência sob o viés de uma cultura de reexistência, porque as produções e circulações de letramentos de reexistências, como práticas discursivas na sociedade, são pontos de resistência a diversos preconceitos construídos sócio-historicamente: étnico-raciais, sociais, econômicos, de gênero etc. A integração latino-americana pode ser viabilizada se houver a compreensão da cultura de reexistência como uma ação política de desaprendizagem de práticas discursivas materializadas em publicidades, filmes, postagens em redes sociais, conversas familiares, entre outras, que podem fomentar visões racistas e xenófobas em relação a negros, bolivianos, indígenas etc.

Nessa perspectiva, a atividade B pode contribuir para sinalizar que a cultura de reexistência, por meio de práticas de letramentos de reexistência antirracistas, pode visibilizar posicionamentos linguístico-identitários de grupos sociais que lutam contra a injustiça social. Por fim, entendemos que ela aponta para uma reflexão de como materializar a integração latino-americana em propostas práticas de ação e engajamento político dentro e fora do espaço da sala de aula. Nesse viés, a interpretação, a produção / circulação de raps, grafites, poesias marginais e tiras em quadrinhos podem sinalizar para a construção de práticas de letramentos de reexistência que contribuam para o reposicionamento identitário dos alunos.

A questão C *De acuerdo con lo que ya hemos estudiado sobre prejuicios étnico-raciales, explica si la tira propone una crítica y cómo los sentidos producidos por los diseños de los personajes pueden contribuir para la comprensión de la historieta* pode sinalizar para a compreensão de que os efeitos de sentidos são produzidos socialmente, culturalmente e historicamente nos discursos de outrem (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, [1929] 2014), ou seja, no continuum de vozes / posicionamentos discursivos que nos perpassam como indivíduos historicamente inscritos em diversas espacialidades e temporalidades.

A questão aponta para uma reflexão acerca dos olhares que temos para a vida social e demonstra uma possibilidade de renarrá-la (MOITA LOPES, 2006). Para tanto, é importante que os aprendizes analisem quais discursos, em relação a aspectos culturais, contribuam / contribuem para construir seus posicionamentos linguístico-identitários como indivíduos sócio-historicamente situados nas relações sociais de poder. Para a elaboração da tira e da atividade, dialoguei com alguns posicionamentos dos alunos durante as aulas, quando lhes questionava acerca da quantidade de músicas em língua inglesa nos seus celulares (quase a totalidade), assim como a influência da cultura estadunidense nos filmes e séries que viam/vem. Além disso, já ouvi, de muitos discentes o desejo de morar nos Estados Unidos e, de modo geral, a justificativa era de que lá é “muito bom”.

Tais posicionamentos discursivos acerca dos Estados Unidos e dos estadunidenses não são naturalizados socialmente, mas sim, construídos socio-historicamente nas estruturas de longa duração e por vontades de verdade que se inscrevem em regularidades discursivas translocais e transculturais. Por isso, é fundamental que a questão C contribua para potencializar reflexões e discussões sobre a nossa forma de olhar para o mundo, sob as lentes euroeocêntricas, como uma construção discursiva que contempla uma heterogeneidade de vozes que legitimam e validam a cultura e o estilo de vida estadunidense.

A atividade sinaliza para observar que, como dissemos anteriormente, nossos referenciais são, de modo geral, estadunidenses, os desenhos animados são de super heróis/heroínas estadunidenses, as séries favoritas são dos Estados Unidos e a música estadunidense está presente em grande parte da programação das rádios brasileiras. No continuum de tais considerações, a proposta de educação de reexistência em língua espanhola não desconsidera as influências culturais estadunidenses. Tal proposta busca contribuir para compreender que as produções de sentidos forjadas nas relações sociais cotidianas também podem legitimar e visibilizar as culturas de reexistências latino-americanas a partir da ressemantização de marcas simbólicas

que apontem para as relevâncias histórica, social e cultural de epistemologias marginalizadas (ARROYO, 2014).

A atividade também possibilita que os apontamentos supracitados permitam uma discussão do ideário do Brasil como um país receptivo ao estrangeiro (BAENINGER, 2012) e o fenótipo andino (VIDAL, 2012), problematizado pela narrativa da tira da *Turminha do Fulano*, a partir das relações dialógicas construídas entre as personagens. Na proposta da questão é fundamental que os discentes analisem a linguagem multissemiótica da tira e observem que a história se desenvolve com elementos verbais e não verbais que contribuem para a produção de efeitos de sentidos. Portanto, a legenda livre (VERGUEIRO, 2004) “Bem-vindo ao Brasil (mas não para todos)” contribui para que os discentes reflitam sobre como a imagem simbólica do Outro é produzida socialmente a partir de nossos conhecimentos de mundo, das nossas memórias discursivas, das materialidades textuais que circulam no nosso cotidiano e das nossas vivências/experienciações como sujeitos inscritos em relações sócio-históricas (BAKHTIN, [1924] 2010).

Porque visam a contribuir para que se problematizem assuntos sociais importantes para o processo de ensino/aprendizagem de língua espanhola na escola pública sob o viés da educação de reexistência, as questões supracitadas são reflexo de um diálogo profundo entre a educação linguística em língua espanhola e a LA Indisciplinar. Ao dialogarem com seus pilares da ideologia e da transgressão, tais atividades possibilitam olhares reflexivos e críticos sobre o fluxo migratório de hispanófonos nos últimos anos para o Brasil, principalmente da receptividade brasileira a imigrantes que possuem o fenótipo andino, como os bolivianos. Em seguida, veremos outro exemplo dessa reflexão para o ensino de língua inglesa.

4. ANÁLISE DE UMA ATIVIDADE DIDÁTICA DA UNIDADE TEMÁTICA *SOCIETY MATTERS?*⁸

A unidade *Society Matters?* (MULICO, 2019) também surge como proposta de ensino-aprendizagem de língua inglesa influenciada pela LA Indisciplinar, auxiliando o professor de inglês a ressignificar a educação em línguas estrangeiras nos materiais didáticos que escreve. Em *Society Matters?*, problemas sociais como a fome, a desigualdade e o preconceito tornam-se pano de fundo para desenvolver no aprendiz postura crítica e reflexiva, na medida em que aprende a língua inglesa.

Dentro de um contexto de educação profissional tecnológica, tais temas permitem atravessamentos com gêneros e assuntos que dizem respeito à esfera da Agropecuária, como a problematização da pobreza mundial e rural a partir de relatos de pequenos produtores rurais, relatórios oficiais de órgãos internacionais; e à esfera do Meio Ambiente, como reflexões acerca de problemas relacionados à distribuição de renda em um vídeo-seminário, e problemas socioambientais explorados a partir de cartazes de protesto e memes. Todos esses gêneros estão distribuídos no material; todavia, concentrarei apenas na atividade de contextualização da unidade, para cumprir com os objetivos assinalados para este artigo.

⁸ *Society Matters?* está integralmente disponível em: <https://bit.ly/2SSMWjt>.

A atividade reúne oito ilustrações do artista polonês Pawel Kuczynski⁹ que abordam os efeitos paradoxais das diversas formas de desigualdade social presentes no mundo, como podemos observar na Figura 2. Na primeira ilustração, a desigualdade é construída no contraste entre os usos dos blocos de madeira: enquanto o menino branco acumula capital simbólico para formar a palavra *apple*, o menino pobre satisfaz sua necessidade fisiológica comendo um dos blocos contendo o desenho de uma maçã. Na segunda, encontra-se na mescla do uso das correntes e grilhões, que servem tanto para escravizar os braços negros, em plano de frente, quanto para segurar a rede onde o suposto senhor de engenho descansa, em plano de fundo. Na terceira ilustração, a desigualdade é construída em torno da comida, representada como um sonho inalcançável para três sem-tetos sentados no chão, ao passo em que está abundantemente materializada na mesa de um personagem, de classe social favorecida, no topo – perceba que essa topografia também remete à representação da existência de uma hierarquia entre as classes sociais prestigiadas, no topo, e subalternizadas, na base. Na quarta, a desigualdade apresenta-se metaforizada pelo controle da opinião pública centrada em um sujeito de prestígio social que aponta qual candidato o povo, massa de manobra representada por um rebanho de ovelhas, deve votar.

Na quinta, encontra-se no fato de os transeuntes de um centro urbano voltarem suas atenções à tinta derramada na calçada enquanto dá as costas ao pintor, morto e ensanguentado, o que sugere desprezo pela vida humana e alude a uma sociedade de indivíduos desumanizados. Na penúltima ilustração, a desigualdade se apresenta em meio a um cenário onde os elementos bélicos se destacam e hibridizam com artefatos da cultura política, como o palanque em forma de bala de fuzil de onde homens engravados proferem seus discursos, sugerindo que a política de guerra está sendo discutida sem participação popular e em favor dos interesses econômicos de uma minoria, o que historicamente tem significado a morte de indivíduos de classes menos favorecidas, negros em sua maioria, cujas vidas parecem valer menos. E, na última ilustração, a desigualdade surge denunciada pelo contraste entre a impotência dos manifestantes com seus cartazes prostrados de joelhos frente a um mecanismo de controle do Estado. Este é representado tanto pela tropa de choque equipada com escudos, capacetes e cassetetes para coibir a manifestação, quanto, e principalmente, pela bomba de gás lacrimogêneo de onde sai um gênio da lâmpada equipado com uma máscara.

Atividade A elenca oito problemas sociais em inglês (*slavery* - escravidão, *starvation* - fome, *alienation* - alienação, *violence* - violência, *war* - guerra, *inequality* - desigualdade, *prejudice* - preconceito e *illiteracy* - analfabetismo) e propõe uma associação com as ilustrações. Dentro do plano da aprendizagem da materialidade linguística, o objetivo é que o aprendiz amplie seu repertório lexical dentro do contexto em questão. Para tanto, o enunciado propõe que esse objetivo seja alcançado dialogicamente, discutindo-se as possibilidades de classificação que cada ilustração traz. A expectativa é que esse diálogo entre os aprendizes os leve a não somente a perceber de que cada problema social da lista pode estar presente em mais de uma ilustração, como também desenvolva a percepção crítica acerca desses problemas. Nesse sentido, a atividade

⁹ Desenhista e pintor polonês, recebeu o prêmio “Eryk” da Associação Polonesa de Cartunistas como artista revelação. Disponível em: <http://www.pictorem.com/collectionsearch.html?keyword=Pawel&search=search>. Acesso em: 15 jan. 2017.

contribui para a construção de respostas sustentadas a partir de análises mais profundas, fundamental para que o pensamento crítico se desenvolva.

Figura 2: Atividade A da unidade *Society Matters?*¹⁰

Society Matters?

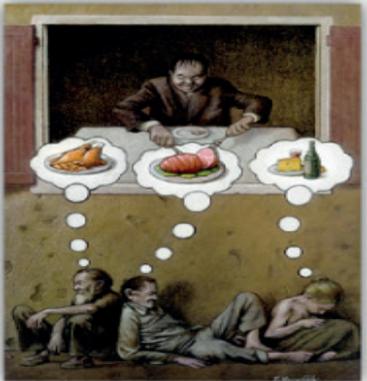
Developed by Leslie Mulico (IFRJ)



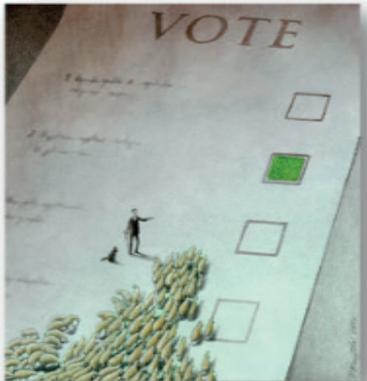
Source: <http://www.pictorem.com/collection/PawelKuczynski16.jpg>, Sep 30, 2015



Source: <http://www.pictorem.com/collection/PawelKuczynski43.jpg>, Sep 30, 2015



Source: <http://www.pictorem.com/collection/donation.jpg>, Sep 30, 2015



Source: <http://www.pictorem.com/collection/PawelKuczynski42.jpg>, Sep 1, 2015



Source: <http://www.pictorem.com/collection/PawelKuczynski42.jpg>, Sep 1, 2015



Source: http://www.pictorem.com/collection/600_Pawel-Kuczynski_10001386_790221307673117_854262329_n.jpg, Sep 30, 2015



Source: <http://www.pictorem.com/collection/PawelKuczynski73.jpg>, Sep 30, 2015

Pawel Kuczynski.
Polish illustrator who uses satire to portray today's social, political and cultural reality.

A. Which social problem(s) are being portrayed in these illustrations? Discuss with a classmate.

Slavery – Starvation – Alienation – Violence – War – Inequality – Prejudice – Illiteracy

Fonte: MULICO, 2019, p. 141.

¹⁰ A unidade foi desenvolvida para o 3o ano do Ensino Médio-Técnico integrado: Meio Ambiente e Agropecuária. As ilustrações estão disponíveis nos seguintes sítios: <http://www.pictorem.com/collection/PawelKuczynski16.jpg>; <http://www.pictorem.com/collection/PawelKuczynski43.jpg>; <http://www.pictorem.com/collection/donation.jpg>; <http://www.pictorem.com/collection/PawelKuczynski55.jpg>; <http://www.pictorem.com/collection/PawelKuczynski42.jpg>; http://www.pictorem.com/collection/600_Pawel-Kuczynski_10001386_790221307673117_854262329_n.jpg; <http://www.pictorem.com/collection/PawelKuczynski73.jpg>. Acesso em: 30 jul. 2020.

É importante não perder de vista que a escolha dessas ilustrações também emerge de minhas leituras de mundo, i.e., daquelas que buscam desnaturalizar os problemas sociais, tomando como ponto de partida o olhar daqueles que sofrem as privações. Fruto de minha formação como linguista aplicado, essas leituras de mundo se materializam na seleção dos textos e em atividades didáticas preocupadas com questões relacionadas aos Direitos Humanos. Sendo assim, é possível observar que a atividade possui um lugar ideológico demarcado, sem fazer qualquer esforço para parecer-se “neutra”. Nesse sentido, esse olhar que busca por temáticas polêmicas para a ideologia hegemônica e textos críticos e reflexivos para um material didático de línguas estrangeiras emerge como resultado de uma formação do docente apoiada na LA Indisciplinar. Ao valorizar a história e o protagonismo de sujeitos subalternizados, a LA Indisciplinar possibilita ao docente ressignificar suas práticas a fim de propiciar o desenvolvimento crítico e linguístico do aprendiz, como sugerem as atividades didáticas aqui apresentadas.

Do ponto de vista de sua operacionalização, a atividade se assemelha a um “exercício de múltipla escolha” em que cabe o aprendiz simplesmente associar o vocabulário dado às ilustrações correspondentes. Se se limitasse a isso, comprometeria sua proposta de ensino crítico, podendo ser vista apenas como algo que “rende pouca discussão” dada a objetividade o comando. Nessa direção, poderia concordar que a atividade seja propositalmente objetiva no tocante ao “quefazer”, tendo em vista que é endereçada a aprendizes com experiências diversas com a língua inglesa em uma mesma sala de aula. No entanto, não podemos perder de vista que o comando solicita que o aprendiz realize a tarefa dialogicamente, e é isso o que imprime criticidade à proposta, já que oportuniza compartilhar visões e interpretações, sustentar opiniões, abrir mão de escolhas individuais, concordar, discordar, etc., movimentos discursivos inerentes e imprescindíveis à formação crítica. Dessa forma, a característica indutiva da atividade se encontra mais no modo de realização da tarefa do que propriamente na escolha das palavras correspondentes, o que, diga-se de passagem, a comando não impede que o aprendiz enxergue mais de um problema social em cada ilustração ou sugira outros para além daqueles listados. Aqui cabe ao professor *Indisciplinar* mediar o material didático motivando o aprendiz a perseguir caminhos que extrapolem a superfície do comando da atividade, inclusive convidando-o a refletir sobre a forma como se apresenta.

No que tange aos seus aspectos transgressivos, as questões levantadas pelas ilustrações, mais do que o comando da atividade A, oportunizam ao aprendiz um reexame dos paradigmas que construiu sobre o mundo que o cerca e a sociedade em que vive. Creio que isso possa ocorrer no contato, nem sempre pacífico, com os discursos que se distanciam das ideias hegemonicamente consagradas pelo senso comum, materializados nas representações das problemáticas sociais das ilustrações, bem como em conhecimentos sobre língua(gem) e discurso que trazem à superfície autorreflexões e questionamentos sobre o papel da língua(gem) para a formação de opiniões e ideologias. Em outras palavras, ao debater as ilustrações, que expõem metaforicamente as incoerências das desigualdades sociais, o aprendiz tem a oportunidade de se deparar com os atravessamentos ideológicos seus e de seus colegas a respeito dessa temática, podendo, assim, repensar suas crenças e ideias prefiguradas sobre sociedade que construiu ao longo de sua socio-história.

Além disso, podemos notar atravessamentos temáticos, i.e., movimentos que extrapolam a superficialidade disciplinar da construção de conhecimento. O conteúdo

dessas ilustrações dialoga com a História, Filosofia, Sociologia e Artes, cujos conhecimentos potencializam uma participação mais ativa e sustentada dentro das discussões e leituras propostas. Nesse sentido, a atividade lança ao aprendiz o desafio de construir e sustentar racionalmente seus argumentos nos debates sobre os problemas sociais, com base em dados concretos, buscando violar as barreiras do essencialismo e do pensamento binário erguidas pelo discurso hegemônico.

O curioso é pensar que a oportunidade de se aprender o léxico da língua inglesa na atividade proposta não está dissociado da prática dialógica, inerente à vida social. E assim, os oito problemas sociais a serem aprendidos entram no fluxo dialógico da dinâmica de uso do material didático como palavras impregnadas de ideologia (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, [1929] 2014; VOLÓCHINOV, [1929] 2017), o que potencializa a aprendizagem.

Essa é uma das formas em que o professor de línguas estrangeiras escritor de materiais didáticos pode apropriar-se dos pilares da ideologia e da transgressão da LA Indisciplinar para ressignificar as suas práticas pedagógicas, e, assim, contribuir para a construção de uma educação linguística menos baseada na reprodução e mais estimuladora de reflexão e pensamento crítico.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos mostrar como a LA Indisciplinar nos ajuda a ressignificar nosso fazer pedagógico como professores de línguas estrangeiras e escritores de materiais didáticos. Mostramos que o pilar ideológico influencia o professor escritor de materiais didáticos a adotar uma postura pedagógica com vistas a antagonizar as privações sofridas pelo subalterno na sociedade e a desaprender a lógica hegemônica euroeuacêntrica que se materializa em discursos construídos socio-historicamente. Para tal, sugerimos que a situação de subalternidade seja o centro temático de nossos materiais didáticos e que o estudo da língua(gem) ocorra de forma dialógica. Nas nossas propostas de materiais didáticos para o ensino de línguas estrangeiras na Educação Básica pública (espanhol e inglês), sinalizamos a importância de estabelecer diálogos que se perpassam entre o pilar transgressivo da LA e a validação/legitimação de vozes dissidentes/marginalizadas socialmente, historicamente e culturalmente. Nossas produções de atividades visaram a contribuir para sulear propostas pedagógicas que se ressignificam na materialidade de uma educação de reexistência, buscando compreender não apenas como posicionamentos linguístico-identitários racistas, xenófobos e de desigualdades sociais são construídos nas regularidades discursivas, mas também como as práticas socioculturais suleadoras podem possibilitar a reexistência na aula de língua estrangeira, contribuindo para a transformação social dos aprendizes.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- BAENINGER, R. O Brasil na rota das migrações latino-americanas. In: **Imigração Boliviana no Brasil**. / Rosana Baeninger (Org.). – Campinas: Núcleo de Estudos de População-Nepo/Unicamp; Fapesp; CNPq; Unfpa, 2012.
- BAKHTIN, M. M. [1979] Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Mikhail M. Bakhtin; tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WWF Martins Fontes, 2011, pp. 261-306.
- BAKHTIN, M. M. [1924] **Para uma filosofia do ato responsável**. Mikhail M. Bakhtin; tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- BAKHTIN, M. M.; VOLOCHÍNOV, Valentin. [1929] **Marxismo e filosofia da linguagem**. 16.ed. São Paulo: HUCITEC, 2014.
- CANCLINI, N. G. [1997] **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. SÃO PAULO: EDITORA DA USP, 2013.
- HALL, S. [2003]. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. 2ed. Belo Horizonte: Editora UFMG. 2013.
- HOOKS, bell. **Teaching to transgress: education as the practice of freedom**. New York: Routledge, 1994.
- FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- FOUCAULT, M. [1970] **A Ordem do Discurso**. 5 ed. São Paulo: Loyola, 1999.
- FOUCAULT, M. [1979] **Microfísica do Poder**. 18 ed. São Paulo: Graal, 2003.
- GALEANO, E. (1999) **De pernas para o ar: a escola do mundo ao avesso**. Porto Alegre, RS: L&PM Editores, 2009.
- JENKS, C. Wither transgression? In: JENKS, C. **Transgression**. London and New York: Routledge, 2003, p.1-11.
- JENKS, C.; Transgression: the concept. **Architecture Design**, v. 83, n.6, pp. 20-23, 2013. Disponível em: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/ad.1669/pdf> <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/ad.1669/pdf>. Acesso em: 27, jun. 2015.
- JERVIS, J. **Transgressing the modern: explorations in the western experience of otherness**. Oxford: Blackwell, 1999.
- KLEIMAN, A. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente: Festschrift para Antonieta Celani**. 1ed. São Paulo: Parábola, 2013.
- LOBO, V. C. **Educação de Reexistência No Ensino De Língua Espanhola: problematizando discursos racistas e xenófobos na produção de tiras em quadrinhos e de uma unidade**

temática. 218 p. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faculdade de Letras, Programa Interdisciplinar de Pós-graduação em Linguística Aplicada, 2018.

MIOTELLO, V. Ideologia. In: BRAIT, B. (Org.) **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Editora Contexto, 2007, pp.167-176.

MOITA LOPES, L. P. da. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, pp. 13-44, 2006.

MULICO, L. V. **O ensino transgressivo da língua inglesa em uma escola técnica de nível médio**: usos e reflexões de um professor-escritor sobre sua unidade didática para o letramento crítico. 263 p. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faculdade de Letras, Programa Interdisciplinar de Pós-graduação em Linguística Aplicada, 2019.

NAGEL, T. **The view from nowhere**. New York: Oxford University Press, 1986.

PENNYCOOK, A. **Critical applied linguistics: a critical introduction**. Mahawah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2001.

PENNYCOOK, A. **Global Englishes and transcultural flows**. London: Routledge, 2007.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES (Org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, pp. 67-84, 2006.

ROJO, R. H. R. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES (Org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, pp. 253-276, 2006.

SOUZA, A. L. S. **Letramentos de reexistência**: poesia, grafite, música, dança: HIP HOP. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SPIVAK, G. C. [1942] **Pode o subalterno falar?** Gayatri Chakravorty Spivak, tradução de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa e André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

VERGUEIRO, W. Uso das HQs no ensino. In: RAMA, A et al. **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.

VIDAL, D. Convivência, alteridade e identificações. Brasileiros e bolivianos nos bairros centrais de São Paulo. In: **Imigração Boliviana no Brasil**. / Rosana Baeninger (Org.). – Campinas: Núcleo de Estudos de População-Nepo/Unicamp; Fapesp; CNPq; Unfpa, 2012.

VOLÓCHINOV, V. [1929] **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Valentin Volóchinov; tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: **Identidade e diferença – A perspectiva dos Estudos Culturais**. 6 ed. Petrópolis, R.J.: Vozes Editores, 2006.

Recebido em 28/04/2020

Aceito em 28/07/2020