

## TECENDO SENTIDOS E CONSTRUINDO CAMINHOS DE EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA CRÍTICA

por:  
MARINA  
GRILLI

Convidada da  
edição:

**Barbra Sabota**

Docente da Universidade  
Estadual de Goiás (UEG)

**Marina:** Você faz parte do grupo de estudos Transição, do grupo de estudos Integra e do Grupo de Pesquisa ELEL (Grupo Perspectivas Críticas em Educação Linguística e Letramentos). A que se dedica cada um desses grupos?

**Barbra:** Nós temos percebido, aqui no centro-oeste, uma necessidade muito forte de marcar os trabalhos que temos feito, porque as teorias acabam se pautando muito por aquilo que vem de fora do Brasil e dos centros hegemônicos. Então, temos tentado

fugir dessa hegemonia, por uma questão de sobrevivência onto-epistemológica. Cada vez mais, os nossos trabalhos têm se voltado para o que acontece no centro-oeste, no Cerrado, para a realidade dos professores e das professoras de línguas na nossa região, para as demandas e reais necessidades que temos aqui.

Uma coisa que tem ficado muito forte é a recorrência da vontade de falar sobre a decolonialidade, sobre como nós entendemos os docentes de línguas aqui no nosso Cerrado. Esses grupos vão se formando organicamente. O Grupo Transição já está bem consolidado, é sediado na Universidade Federal de Goiás (UFG), em Goiânia, e discute perspectivas críticas há muito tempo. Eu comecei a participar desse grupo em 2014, quando começaram a ler sobre decolonialidade.

Algum tempo depois, em 2017, a professora Viviane Silvestre, uma das fundadoras do grupo Transição, começou a trabalhar comigo em Anápolis. Ela propôs um grupo de estudos sobre perspectivas críticas e decolonialidade, e eu já tinha um grupo de estudos sobre perspectivas críticas e letramentos. Como alguns alunos e alunas se interessavam pelos dois grupos, unimos todos e todas em um grupo que passou a se chamar "Integra".

Assim, os dois grupos de estudos têm temas próximos – perspectivas críticas e decolonialidade. No entanto, recentemente, no Transição, temos lido também sobre pós-humanismo. Já o Integra, em

2020 e no primeiro semestre de 2021, leu sobre decolonialidade. Neste segundo semestre, vai ler sobre letramentos. A gente vai construindo as agendas de leitura conforme os temas vão emergindo dos membros dos grupos.

Já o ELEL é um grupo de pesquisa cadastrado no CNPq, composto basicamente pelas mesmas pessoas do Transição e do Integra: não há encontros separados. Ele serve mais para oficializar as agendas, as produções acadêmicas e está atrelado à Rede Cerrado, que é um núcleo do Projeto Nacional de Letramentos, coordenado pela FFLCH/USP. O objetivo da nossa Rede é discutir temas relevantes aos/às integrantes e ao mesmo tempo fortalecermos a produção do Cerrado, na proposta de organização de livros, dossiês e eventos.

**Marina:** Então os grupos acabam mostrando um posicionamento político, de organização contra-hegemônica?

**Barbra:** Sim, porque percebemos que lemos e citamos muita gente de fora da região, mas não conhecíamos muito sobre o que se faz aqui, não tínhamos uma organização para mostrar o que estamos fazendo! Foi um posicionamento político, mesmo. A gente passou a falar a partir do nosso lugar e citar também uns aos outros. Para nós, este é um movimento decolonial, marcando nosso jeito de ser e estar no mundo.

**Marina:** Em um capítulo de um livro sobre a sua vivência como professora de inglês em uma escola de Goiás, você afirma que uma vez os alunos pediram à coordenação para substituir o professor estadunidense por você. Não é o contrário que costuma ocorrer?

**Barbra:** Esse episódio foi em um centro binacional de estudos de inglês, em Goiânia, que atende a um público elitizado. Geralmente as pessoas tendem a querer um professor nativo, e uma das discussões que trago no capítulo do livro era justamente para quebrar esse mito. Porque, de fato, o falante nativo tem um traquejo com a língua que a gente demora mais a atingir, mas justamente por isso a gente conhece os caminhos, as dúvidas... conseguimos amparar esse aluno e ajudá-lo a ter uma trajetória de aprendizagem de uma forma que nem sempre os professores e as professoras nativos/as, só por serem nativos/as, conseguem.

Então, uma turma de alunos/as lá da escola tinha aula comigo no nível intermediário. No nível avançado, a direção havia decidido que só teriam aulas com professores/as nativos/as, pois seria

a única oportunidade de eles/as terem contato com um/a falante nativo/a. Convém esclarecer que em Goiás não temos tantos falantes nativos de inglês: tem algumas colônias – de japoneses, de alemães, de italianos – no interior do estado, em povoados, mas não é comum encontrar estrangeiros nas ruas como em Brasília, Curitiba ou São Paulo. A oportunidade de esses alunos e alunas falarem com nativos/as acontecia na escola de inglês ou quando viajavam ao exterior [1]. Esses alunos, que eram meus no intermediário, foram para o nível avançado, com um professor norte-americano, e até gostaram dele, mas disseram que “queriam a ‘Barbra’ de volta, porque a gente gosta do jeito como ela ajuda a entender a língua e das discussões que ela promove”. Porque mesmo antes de estudar sobre perspectiva crítica, eu já tinha a prática de trazer o que ensinava para a realidade dos alunos/as. Isso até gerou uma discussão na escola, sobre o reconhecimento da fala do nativo em detrimento do reconhecimento do estudo sistemático da língua e da formação acadêmico- profissional dos/das docentes.

**Marina:** Então deu certo? A escola concordou?

**Barbra:** Sim! Eu dei aula para a turma no avançado. E foram dois tabus de uma vez, pois lá também não podia repetir professores/as em dois semestres consecutivos [risos]! Isso foi muito bom porque me ajudou na construção da minha autoestima docente. Nessa época eu não tinha nem 30 anos ainda, era bem jovem, e sempre ficava insegura. “Será que tudo isso que eu estudei está virando uma praxiologia, ou é simplesmente uma transposição da teoria à prática?” Entender que eu estava fazendo uma coisa bacana me ajudou muito, e me ajuda muito hoje, nas minhas aulas, para quebrar esse tabu com as minhas alunas da universidade pública. Muitas vezes, essas alunas ficam muito presas ao estereótipo de que, enquanto não conseguirem pagar um curso particular, não vão conseguir aprender inglês. E não é assim: a mesma aula de língua que dou na universidade já dei em outras escolas, então o problema não está nisso. A gente precisa romper outros obstáculos que estão impedindo a aprendizagem de progredir. E eu também tenho conseguido fazer isso por meio do meu trabalho com as narrativas, com um movimento de autoconhecimento.

**Marina:** Eu queria mesmo saber disso! Em entrevista do Grupo Transição com a professora Tania Rezende, você menciona o trabalho com narrativas no ensino de inglês, pedindo que estudantes escrevam suas próprias histórias de contato com a língua. Como funciona essa proposta?

---

[1] Convém esclarecer que, à época, no início dos anos 2000, as conversas via internet, por aplicativos de mensagem e afins não eram corriqueiras como na atualidade.

**Barbra:** Chegando na UEG, comecei a trabalhar com disciplinas de estágio supervisionado, e ainda trabalhava com língua inglesa em outras escolas. E na minha tese, defendida em 2008, eu já havia observado que o diário de pesquisa, tanto o que eu mantinha quanto o que os e as participantes usavam, contavam mais do que só registros secos. Decidi problematizar as crenças e as expectativas dos professores/as em formação, usando as narrativas nesses diários. Começamos lendo a respeito, e os alunos e as alunas passaram a escrever suas próprias histórias como docentes, e, posteriormente, suas histórias com a língua inglesa. Notei que alguns alunos e alunas demonstravam muito medo do inglês, e eu perguntava: “por que esse medo todo? O inglês já pisou no seu pé?” [risos].

Porque o medo não é da língua, mas sim desse construto de língua que pesa sobre o estudante. As relações interpessoais acabam gerando essa angústia, e se traduzindo naquilo que a Tania Rezende chama de *linguofobia* – a autora fala em *linguofobia* em relação ao português, mas é possível trazer para o inglês também.

**Marina:** Eu gostei muito desse termo *linguofobia*, pois pesquiso numa linha parecida, mas ainda não tinha ouvido essa palavra.

**Barbra:** É esse medo da língua, devido ao histórico de violência com a linguagem que nós, brasileiros/as, sofremos desde a invasão do nosso país pelos colonizadores portugueses. Então, para nós, a língua é um instrumento de violência, gerando um tabu muito grande, tanto em relação à língua materna, como também à língua adicional.

É essa relação com a língua que estamos transferindo para os diários e problematizando. Hoje, continuamos trabalhando com as narrativas, sobre a vivência dos alunos e das alunas de Letras com a língua, e com a aprendizagem de línguas. Vamos fazendo com que eles/elas revisitem seus textos e percebam o quanto seu inglês tem melhorado, e saiam de uma postura de consumidores/as de conhecimento para produtores/as, falando sobre as próprias demandas na língua adicional. Esse trabalho tem funcionado no sentido de construir a autoestima, a autoimagem do professor e da professora falante de língua inglesa. É o nosso inglês. Tem dado muito certo!

**Marina:** Esse tem sido um tema bem recorrente nos trabalhos dos grupos de pesquisa, não é?

**Barbra:** Sim, nós temos utilizado esses resultados como geração de material empírico, de forma mais sistematizada. Para estudar as narrativas, trabalhamos com o conceito de rizomatização, a partir de Deleuze e Guattari, mas à nossa maneira, fazendo uma cartografia da aprendizagem para mapear os caminhos percorridos na aprendizagem da língua adicional.

Temos construído as narrativas não como texto finalizado, mas como texto dialogado, rizomatizado, um texto que vai crescendo e sendo retomado. A gente não trabalha com a ideia essencializada de que a pessoa é: ela está em processo de tornar-se. Ao revisitar essa narrativa, a pessoa se reencontra consigo mesma, como se pudesse ver o filme de toda a sua trajetória, e isso possibilita ressignificações no modo como ela se relaciona com a língua, com a profissão e até consigo mesma

**Marina:** Essa questão das narrativas tem bastante a ver com o respeito à pluralidade, que vai no sentido contrário de convencer os graduandos de que este ou aquele é o jeito certo de ensinar. Em um capítulo de livro, você também afirma que o respeito à pluralidade e ao debate é não tentar convencer todo mundo. Por quê?

**Barbra:** Esse é o nosso jeito, é o que tem funcionado com a gente. Eu sempre discuto com as minhas alunas que não precisamos continuar fazendo o que todo mundo sempre fez, seguindo uma receita. Temos percebido que se trata de um movimento muito importante, porque as alunas vão se redescobrando, percebendo a própria força ao revisitar a própria trajetória, e tentando quebrar certos bloqueios. Goiás é um estado em que as mulheres sofrem muita violência doméstica, há uma cultura muito machista, e isso vai para a sala de aula com os corpos dessas mulheres, que são corpos silenciados. Muitas delas chegam à faculdade sem que ninguém nunca tenha lhes perguntado por que tomaram a decisão de entrar no curso de Letras – talvez porque fosse a opção mais fácil, talvez porque a tarefa da professora é vista como uma tarefa de cuidado, e o cuidado costuma ser associado com o feminino. Então, nós trabalhamos para desmistificar tudo isso! Educação é um ato de cuidado, mas também um ato de autocuidado, e um ato político.

Quando você começa a falar das narrativas, vai percebendo a relação que as pessoas têm com a língua e com a vida por meio do corpo. Conforme o trabalho vai avançando, as pessoas se colocam de modo diferente, a expansividade em sala de aula vai mudando, até o tom de voz fica mais alto quando começam a perceber aquilo que as estava impedindo de falar. É muito bonito

esse imbricamento da subjetividade no momento da aprendizagem. O letramento emocional tem feito com que as pessoas consigam florescer!

**Marina:** Falando em corpos silenciados, você orientou um trabalho de mestrado sobre Educação Linguística que envolveu a “selfie” como recurso de questionamento dos padrões coloniais de aparência. Como foi isso?

**Barbra:** O Ricardo Almeida, meu ex-orientando que defendeu o mestrado em 2017, propôs montar um grupo para aulas de conversação em inglês. A ideia era trabalharmos vivências sob perspectivas críticas, então decidimos não adotar um livro, e sim, construir o nosso próprio material didático. Fizemos esse curso de conversação como projeto de extensão. Esses movimentos de ruptura e mudança começam sempre nas brechas, como diz a professora Ana Paula Duboc, da USP. Porque, em nosso curso, os professores e as professoras usavam sempre o livro e a exigência era referendada na matriz e, portanto, pelo colegiado. Já na extensão, essa questão seria livre, daí, optamos pela extensão. No primeiro dia do curso, fizemos um levantamento de temas que interessavam aos educandos, e apareceu a selfie. Então, em duplas, os/as participantes do curso produziam o material que seria utilizado nos encontros, mas Ricardo e eu preparávamos alguns materiais de apoio, como uma “carta na manga”. Daí, fomos atrás de como surgiu a selfie, relacionando-a ao *self-portrait* [autorretrato] e coisas assim. Durante a aula, uma aluna começou a falar sobre seu humor ao tirar as próprias fotos, pois, quando está triste e posta uma foto, as pessoas começam a comentar e ela se sente melhor. Começamos a problematizar isso, o papel dessa validação externa. Essa aluna não atendia a todas as questões do padrão de beleza socialmente imposto, mas sempre recebia muitos elogios ao seu sorriso. Então esse tema nos levou a mobilizar tantas questões que estavam por trás desse assunto corriqueiro, e também problematizar sobre o uso que fazemos das redes sociais. Foi uma discussão muito importante à época, começávamos a questionar padrões, falar de corpo e rupturas.

Eu sempre digo isso a meus alunos e minhas alunas: não pretendo criar uma nova forma de ensinar, mas vamos combinar que o jeito como tem sido feito não está dando certo? Se o modo como se tem ensinado desde a década de 1960 estivesse dando certo, teríamos gente chegando à faculdade se sentindo fluentes e confiantes no uso do inglês, sem necessidade de pagar um curso particular ou de viajar para o exterior para validar o próprio conhecimento. Nesse sentido, cabe discutir a Linguofobia também em aulas de inglês, a violência linguística historicamente

sentida e mantida pela estrutura da língua padrão ocorre não apenas em aulas de língua materna.

Recentemente, em vez de um plano de aula no modelo PPP[2], tenho trabalhado na construção da proposta de um Percurso didático. A meu ver, ele é menos rígido e fixo do que o PPP, que engessa as pessoas. O percurso didático se desenvolve em trechos, flexíveis e alineares, ou seja, podem seguir diferentes organizações, por ser mais rizomatizado, orgânico, ecológico. O percurso pode iniciar com *talking topics*[3], chamando as pessoas para definir as questões que queremos discutir, depois pensar nos repertórios – linguísticos, sociais, culturais e políticos que serão necessários para isso –, discuto isso a partir do trabalho de Canagarajah. Também me apoio em bell hooks para afirmar que, se eu quero me opor à língua dos dominantes, preciso saber o que ela está dizendo. Um momento posterior desse percurso é o *thinking over*[4], quando aprofundamos o debate, e por fim, o *bringing to life*[5], quando relacionamos as questões com as nossas próprias vidas.

**Marina:** Que interessante você citar a bell hooks, pois, mesmo sendo branca, você trabalhou o tema racial nesse artigo. Na sua opinião, qual o papel das pessoas brancas na discussão racial?

**Barbra:** Uma aluna durante uma discussão em projeto de extensão acabou se percebendo negra durante o nosso curso! Ela disse que não tinha a percepção do próprio corpo como um corpo negro. Atribuo isso ao colorismo, que é parte do racismo estrutural. A pessoa acaba fugindo dos traços que mais a aproximam da descendência afro e não se reconhece negra. Discutir o racismo e trabalhar o letramento antirracista é responsabilidade de todos nós que, em maior ou menor grau, mantemos a estrutura opressora do racismo em nossa sociedade. Não é um curso que faz isso, e sim, as oportunidades de falar sobre si e de se conhecer. No caso da aluna ela foi percebendo que esse desejo de publicar uma foto e esperar pelos likes também podia ser fruto dessa estrutura, que só permite que ela se perceba bonita por meio da validação externa. Na época do curso, acabamos não discutindo o feminismo decolonial nem o “mito da beleza”, de Naomi Wolf. Essas são teorizações mais recentes, mas ultimamente temos incluído essas discussões em nossos debates. O mesmo acontece em relação aos corpos gordos: começamos desmistificando a palavra gordo. Mas no curso, nós não chegamos dizendo “hoje vamos falar sobre gordofobia”. Todos os temas surgem do grupo, e na graduação, aparecem nas narrativas, assim como nos debates proporcionados pelos percursos didáticos.

[2] Sigla para *presentation, practice, production* [apresentação, prática, produção], uma sequência bastante comum em aulas de línguas adicionais.

[3] Em português, “tópicos de conversação”.

[4] Em português, “pensando a respeito”.

[5] Em português, “trazendo para a vida”.

Entendo que a língua é política. O fato de a bell hooks, por exemplo, assinar o nome em minúsculas é um recado, é um posicionamento. Nos poemas de rupi kaur, que estamos lendo agora, o desvio da norma padrão é intencional. Então, a forma como usamos a língua demarca um posicionamento político. Precisamos conhecer a norma padrão, para então transgredi-la, abandonando uma posição de subalternidade. Poucas vezes nós somos incentivadas a produzir os nossos próprios sentidos, aprendemos somente a consumir. E amparadas no conceito de capitalismo parasitário, de Bauman, procuramos combater isso: eu não preciso saber uma língua adicional só para consumir, mas saber por que estou consumindo, entender as minhas próprias intenções por trás disso. Precisamos entender que possibilidades as línguas, adicionais e maternas, nos abrem, para poder mudar, transformar nossa própria realidade, construir sentidos. É uma ferramenta de luta e engajamento, um meio de registrar nossa mensagem, nossa marca na história.



**Para saber mais:**

ALMEIDA, Ricardo R.; SABOTA, Barbra. Falar de selfie também é falar de raça, gênero e sexualidade: problematizações realizadas por participantes de um curso de extensão. In: FREITAS, Carla C. et al. (Orgs.). Diálogos entre a universidade e a escola na (trans)formação de professores de língua. Goiânia: Editora da UEG, 2018, pp. 131-151.

SABOTA, Barbra. Do meu encontro com a Educação Linguística Crítica ou de como eu tenho revisitado meu fazer docente. In: PESSOA, Rosane R.; SILVESTRE, Viviane P. V.; MONTEMÓR, Walkyria. (Orgs.). Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil. São Paulo: Parábola Editorial (Pá de Palavra), 2018, p. 59-68.

SILVESTRE, Viviane P. V.; SOARES, Wilker R.; SABOTA, Barbra. Corpos gordos (In)visibilizados na Linguística Aplicada. Revista RAÍDO (ONLINE), v. 14, 2020, pp. 444-464.