



DOI: <http://dx.doi.org/10.55602/rlic.v11i1.217>

REFLEXÕES DE UMA PROFESSORA EM CONFLITO: docência e (de)colonialidade

REFLECTIONS OF A TEACHER IN CONFLICT: teaching and (de) coloniality

Joseane Matias¹

Resumo: Este artigo, de cunho ensaístico, tem como objetivo discutir de que maneira é possível que professores ampliem seus horizontes diante de uma perspectiva decolonial da educação. Para tanto, apresenta, por meio de uma situação-problema relacionada ao cotidiano da escola tradicional, questionamentos iniciais que movimentam a escrita e a autor-reflexão. A partir dessa situação, discute a relação entre letramento e decolonialidade de um modo mais amplo, referindo-se à sociedade como um todo, usando como ponto de partida os estudos de letramento propostos por Street (2014) e Kleiman (2007) e os relacionados ao pensamento decolonial a partir de Cadilhe (2020) e outros autores. Essas discussões se conectam à noção freireana de educação emancipatória, a partir da qual são expostas proposições pautadas na adoção de uma postura decolonial na sala de aula, mais especificamente relacionada ao ensino de Língua Portuguesa, na defesa da ideia de que assumi-la requer do professor um posicionamento questionador, relacionado ao letramento crítico e engajado não só na defesa, mas na prática dos direitos humanos.

Palavras-chave: Letramentos. Decolonialidade. Ensino de Língua Portuguesa.

Abstract: This paper, of an essayistic nature, aims to discuss how it is possible for teachers to broaden their horizons in the face of a decolonial perspective of education. To do so, it presents, through a problem situation related to the daily life of the traditional school, initial questions that move writing and self-reflection. Based on this situation, it discusses the relationship between literacy and decoloniality in a broader sense, referring to society as a whole, using as a starting point the literacy studies proposed by Street (2014) and Kleiman (2007) and the related ones to decolonial thought from Cadilhe (2020). These discussions connect to Freire's notion of emancipatory education, from which propositions are exposed based on the adoption of a decolonial posture in the classroom, more specifically related to the teaching of the Portuguese language, in defense of the idea that assuming it requires the teacher a questioning position, related to critical literacy and engaged not only in the defense, but in the practice of human rights.

Keywords: Literacies. Decoloniality. Portuguese Language Teaching.

¹ Doutora em Linguística Aplicada. Docente da Faculdade Instituto Ivoti e da Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo. E-mail: joseane.matias@gmail.com

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

“Numa certa terça-feira às 4 horas da tarde...

Eu estava ali, cercada de mentes pipocantes. Era uma turma de 6º ano, com 30 estudantes agitados, questionadores e hormonalmente afetados pela adolescência incompreendida. O papo da vez era o parque de diversões que se instalava no terreno baldio que ficava nos fundos da escola. Durante o recreio, boa parte da turma acompanhava a montagem dos brinquedos, alguns planejando andar em um deles assim que o parque estivesse montado, outros perguntando aos funcionários, pela cerca, sobre o valor dos ingressos, e ainda outros perplexos ao perceberem a precariedade com que toda aquela estrutura se sustentava no chão do terreno, com cepos de madeira e pedras soltas pouco cuidadosamente empilhados. Mas o recreio havia acabado, e havia uma proposta de atividades de sistematização (discurso direto e indireto!) esperando por aqueles estudantes. A gaveta parque de diversões teria que ser fechada, para que pudéssemos abrir a dos tipos de discurso e, de quebra, a do uso das aspas e do travessão. Essas gavetas eram tomadas de exercícios que traziam pequenos diálogos aleatórios a serem transpostos para discurso indireto. As mentes pipocantes se calaram, obedientes, para realizarem a tarefa proposta que, ao final do período, foi debatida em conjunto (por debatida em conjunto, lê-se corrigida conforme um gabarito que preparei previamente). A aula de Língua Portuguesa acabou, e então as mentes obedientes e entediadas tiveram que abrir, por fim, a gaveta da Matemática.”

Esta é uma narrativa real, entre tantas outras que eu poderia ter escolhido das lembranças da minha trajetória como professora, para ilustrar a educação uniformizante, disciplinadora e

descontextualizada à qual submetemos nossas crianças e adolescentes. Hoje, ao adentrar nas leituras e discussões sobre letramento e decolonialidade, é impossível para esta professora não sentir culpa. Culpa por uniformizar a turma e ignorar os interesses daquelas mentes pipocantes, que poderiam ter investigado a problemática do parque de diversões, entrevistado os responsáveis pela montagem dos brinquedos, denunciado a falta de estrutura e cuidados à comunidade e tantas outras possibilidades perdidas. Ainda assim, seria possível trabalhar os tipos de discurso, o uso do travessão ou das aspas, e esse estudo faria mais sentido para os estudantes, já que eles teriam o compromisso de, depois, fazerem as suas produções circularem naquele território e, quiçá, informar a comunidade sobre os riscos daquela situação.

Ao lembrar esse episódio hoje, sinto o peso de desempenhar o papel que Paulo Freire chama de opressor e, assim, contribuir, mesmo que de forma inconsciente, para um projeto muito bem articulado de fracasso da educação². Diante dessa (primeira) tomada de consciência, algumas questões vêm à tona: como estou lendo o mundo? Qual é o meu compromisso social neste mundo como professora? Em que medida tenho honrado esse compromisso? Este ensaio não tem a pretensão de responder tais perguntas, mas se propõe a discutir de que maneira posso, enquanto professora de Língua Portuguesa, ampliar meus horizontes (para ampliar, também, os dos estudantes) diante de uma perspectiva decolonial, de modo a não repetir práticas semelhantes àquela narrada aqui.

Para tanto, organizo este texto em quatro seções. Nesta primeira, a introdutória, como já foi possível perceber, apresento, por meio de uma situação-

² Referência a Darcy Ribeiro, por meio de sua conhecida frase “A crise da educação no Brasil não é uma crise; é um projeto”, proferida num Congresso da SBPC em 1977.

problema, os questionamentos iniciais que movimentam esta escrita reflexiva. Na segunda seção, procuro discutir a relação entre letramento e decolonialidade de um modo mais amplo, que chamo aqui no texto de “macro”, referindo-me à sociedade como um todo. Já na terceira, com o intuito de refletir essa questão em um contexto mais “micro”, o da escola e da sala de aula, relaciono as discussões anteriores com as ideias freireanas de educação emancipatória, que coadunam com a noção de decolonialidade. Por fim, na última seção, esboço proposições pautadas na adoção de uma postura decolonial na sala de aula, mais especificamente relacionada ao ensino de Língua Portuguesa, levantando possibilidades de respostas aos questionamentos aqui expostos.

2 LETRAMENTO E DECOLONIALIDADE: UM OLHAR PARA O MACRO, QUE É NOSSA SOCIEDADE

O que nos faz pensar e agir de forma opressora, ainda que tenhamos, em nossos ideais, a proposta de sermos livres e protagonistas de nossa própria história? É incontestável afirmar que somos seres contraditórios: ao mesmo tempo em que desejamos, enquanto professores, formar indivíduos / cidadãos / sujeitos críticos, ativos e participativos, muitas vezes temos dificuldade de abirmos mão do controle sobre suas mentes (controle que, aliás, não passa de uma ilusão). O próprio uso do termo “formar”, advindo do Latim *formare*, que significa atribuir forma, modelar, já é representativo dessa dificuldade. Esta seção se dedica a registrar uma compreensão inicial e singular sobre a relação entre letramento e decolonialidade, a partir de uma breve revisão de literatura, relacionada a

impressões pessoais possíveis de dentro da minha bolha. E, falando nela, é a partir de um verbete criado por mim que trago aqui a definição de letramento que me faz sentido:

O letramento pode ser entendido como um conjunto de práticas sociais (Kleiman, 1995; 2005) centradas na leitura e na escrita. Trata-se de um fenômeno social (Street, 2017) essencial em todas as atividades que as pessoas desempenham nos diferentes grupos [de] que participam. Nesse sentido, envolve não só a decodificação, mas a compreensão dos sentidos, já que as formas como as pessoas usam a leitura e a escrita dependem dos contextos socioculturais em que essas ações estão inseridas. Embora a escola seja uma importante agência de letramento, vale lembrar que as pessoas fazem uso da leitura e da escrita para participarem de diferentes práticas sociais em seu cotidiano, ao longo de toda sua vida, nos mais diversos lugares e situações (Matias, 2020, p. 147).

Ao trazer esse conceito de letramento para esta discussão, retomo a concepção freireana de “palavramundo” (Freire, 1989, p. 21). Freire defende que a “leitura de mundo” extrapola a concepção do ato de ler como um simples processo de decodificação. Fazendo isso, ele coloca em discussão, ainda que não faça uso do termo, a importância do que hoje conhecemos por letramento crítico³. Para defender essa ideia, argumenta que “Linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (Freire, 1989, p. 9), o que quer dizer que compreender o que se lê depende de como percebemos as relações entre o texto e o contexto. Letramento, portanto, não se ensina. Pratica-se todos os dias, a partir da participação em diversas situações em que a cultura escrita se faz presente.

³ Compreendo o letramento crítico como um conjunto de práticas que visam a contribuir para que os indivíduos a se transformem em cidadãos socialmente ativos e, ao mesmo tempo, transformar a sociedade em uma democracia menos opressiva e mais igualitária.

Embora Street, um dos pesquisadores que embasam minha concepção de letramento, faça uma crítica, a partir de Freire, à pedagogização dos letramentos, é possível afirmar que as propostas de ambos se sustentam na relação entre linguagem e realidade. Tanto que, para Street (2014, p. 37),

a autoconsciência linguística e política se expressa através de formas sutis de construção do discurso e da oratória em que os participantes exprimem a diferença entre mensagem de superfície e o significado profundo de várias maneiras codificadas.

Em outras palavras, são os modos de fazer produzidos/construídos pelos participantes de determinada comunidade que definem os letramentos que devem prevalecer ali. Daí surge a necessidade de desnaturalizar os movimentos sobre letramentos, uma vez que há letramentos hegemônicos, coloniais (ou colonizantes), e são esses os privilegiados no contexto da escola e do trabalho, por exemplo. Esses letramentos hegemônicos e coloniais provêm de uma “imagem muito ocidentalizada e estreita do que seja o ‘letramento’, um modelo fundado nos usos e associações particulares do letramento na história recente da Europa e da América do Norte” (Street, 2014, p. 30). Na minha bolha, ou seja, na escola, privilegiar este e não outro gênero, esta e não outra variação linguística, este e não outro nível de linguagem significa reforçar que há letramentos mais importantes que outros, como ilustra, também, Vianna *et al.* (2016, p. 39):

A dicotomização desses conceitos pode ser concebida como uma visão ingênua, pois é questionável considerar os “letramentos vernáculos” como “autogerados”, “marginais”, “invisíveis”, representativos das “culturas locais”, em oposição aos “institucionalizados”, “regulados”, dos letramentos dominantes. Um exemplo simples é a

prática de contar com os dedos. Como podemos dizer que se trata de uma prática marginalizada se também está presente na escola, local onde os letramentos são tidos como “dominantes” e onde diversas formas de se fazer contagem matemática são aprendidas?

As problematizações trazidas por Street e reforçadas por Vianna *et al.* têm uma relação direta com o princípio decolonial, definido por Cadilhe (2020, p. 66) como

[...] a crítica aos processos de hierarquização e de modos de ser, de saber, de poder, que tradicionalmente classificam os saberes eurocêntricos, marcadamente branco, masculino, heterossexual, liberal como correspondendo uma norma a partir da qual são criadas oposições, sempre em níveis subalternizados.

O pensamento decolonial, portanto, propõe questionar e combater os ideais de colonialidade, provindos da colonização administrativa e territorial imposta pelo eurocentrismo há mais de seis séculos. Essa imposição a ser refutada emergiu da implantação do capitalismo neoliberal, que promove as relações de exclusão de países e grupos inferiorizados, reforçam as classificações binárias (masculino ou feminino, desenvolvido ou subdesenvolvido, superior ou inferior, branco ou preto, etc). Em outras palavras, para além do colonialismo, a colonialidade é um fenômeno histórico complexo pautado em um “padrão de relações de poder que opera pela naturalização de hierarquias territoriais, raciais, culturais, de gênero e epistêmicas” (Tonial; Maheire; Garcia Jr, 2017, p. 18). Nesse sentido, é importante considerar que, na bolha em que vivemos, privilegiam-se as formas de conhecimento do homem branco europeu.

Para Mignolo (2013, p. 23), a partir

das ideias de Fanon⁴, é necessário construir uma nova humanidade, o que significa

Começar por abandonar a ideia universal de humanidade que nos foi imposta pelo Ocidente, modelada sobre o ideal imperial de “homem branco, heterossexual e cristão”, e desfazê-la, para reconstruí-la na beleza e na incontável diversidade da vida, do mundo e dos conhecimentos. Estamos hoje todos e todas nesse caminho, o caminho de reduzir a universalidade do relato da modernidade à sua justa medida, reconhecer seus méritos e repudiar suas aberrações.

Na esteira dessas proposições de resistência, ainda, Boaventura Souza Santos (2019, p. 17) reforça a busca pela produção e validação de “conhecimentos ancorados nas experiências de resistência de todos os grupos sociais que têm sido sistematicamente vítimas da injustiça, da opressão e da destruição causadas pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado”.

Diante de tais considerações e retomando a concepção foucaultiana de que, enquanto seres sociais, somos atravessados por circuitos de poderes que tentam nos impor limites, padrões e comportamentos, é relevante que tenhamos, enquanto profissionais, seres humanos e parte, portanto, de um universo colonizado, a consciência que Freire chama de consciência crítica, em contraposição a uma consciência ingênua. Afinal, tais circuitos referidos por Foucault são sempre passíveis de resistências. É com base nessa concepção que o princípio decolonial busca criar um campo de reflexão, para que sejam consolidadas novas maneiras de ser e estar em sociedade. Dessa forma, a estreita relação entre letramento e decolonialidade é posta, aqui, em

discussão, entendendo a necessidade de elaborar um modelo de letramento “com vistas a dar conta dessa complexidade e a atender o que significa letramento para as pessoas que o adquirem” (Street, 2014, p. 53).

Compreendendo a escola como principal agência de letramento de nossa sociedade (Kleiman, 2007), é necessário que avancemos no debate sobre o real significado do letramento numa visão socioantropológica, assim como é imperativo que o debate decolonial chegue a esse espaço. Compreendendo a escola como a minha bolha (assim como a da grande maioria de meus colegas), tais reflexões, deveras conflituosas para quem é professor, tornam-se ainda mais necessárias e urgentes de serem reverberadas na nossa prática. Dessa forma, a próxima seção busca, em um nível mais “micro”, adentrar na discussão de letramento e decolonialidade na escola.

3 LETRAMENTO E DECOLONIALIDADE: UM OLHAR PARA O MICRO, QUE É A ESCOLA

Em primeiro lugar, é preciso termos consciência de que a bolha na qual transformamos a escola precisa ser estourada. Em Pedagogia da Autonomia, a esse respeito, Freire (1996, p. 15) lança a seguinte proposta:

Por que não estabelecer uma necessária ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver

⁴ Mignolo, no trecho aqui citado, refere-se à seguinte obra de Frantz Fanon: FANON, Frantz. **Os condenados da Terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos.

A intimidade entre os saberes do currículo e os saberes relacionados à experiência social, defendida por Freire, faz jus à proposta de educação emancipadora, entendida aqui como aquela em que toda a sociedade trabalha pela construção de um olhar crítico e emancipatório para crianças e adolescentes. Ou seja, trata-se da construção coletiva de uma educação ancorada no princípio da igualdade das inteligências, a partir da qual o indivíduo tenha a oportunidade de tomar consciência de sua condição histórica e, assim, ter condições para (re)conhecer sua capacidade de transformar o mundo.

A escola é a sociedade. Ou seja: o que se passa dentro da escola não é mero reflexo do que se passa na sociedade; é, pois, a própria sociedade. E é por isso que a escola tem um grande potencial de ser agente de mudanças dessa sociedade. Talvez lá, dentro da bolha, não estejamos enxergando isso muito bem. E, fora da bolha, não fazem questão que enxerguemos. Afinal, uma sociedade opressora não tem o menor interesse em uma educação libertadora, emancipatória. Preferem a escola do “sempre foi assim”, em que práticas opressoras se perpetuam.

De fato, a escola do “sempre foi assim” é um espaço opressor e excludente, que tem ensinado a oprimir e a excluir. A rotina da escola do “sempre foi assim” se assemelha à de uma prisão: os estudantes são dispostos em salas/celas, atendidos por um professor/carcereiro. Há horário para tomar sol em um ambiente cercado e vigiado (o recreio). Além disso, uma regra é a de não ser permitido o acesso, pelos presos, a artefatos externos ao presídio. Aliás, na escola do “sempre foi assim” não é permitido pensar, apenas

repetir, a partir de um modelo no qual “se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças se multiplicam” (Foucault, 1999, p. 163).

Infelizmente isto não é uma alegoria. Não é incomum vermos práticas escolares centradas na tradição (isso mesmo! nem no professor, nem no estudante, nem no conteúdo). A bolha da escola, ao longo do tempo, não nos permite perceber o quanto estamos contribuindo para a normalização de ações sedimentadas em tradições limitantes, relacionadas à colonialidade. Essa bolha se refere ao que Freire chama de educação bancária. Para ele, esse modelo de educação

[...] conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em vasilhas, em recipientes a serem enchidos pelo educador. Quanto mais vai enchendo os recipientes com seus depósitos, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixam docilmente encher, tanto melhores educandos serão (Freire, 2005, p. 66).

Além disso, essa bolha provoca uma espécie de cegueira que não permite ver que nosso papel de professor se apaga para dar lugar ao de carcereiro. Dessa maneira, contribuimos para que se forme “um ciclo vicioso de uma formação desprendida da crítica social, implicando muitas vezes numa educação básica descompromissada com a justiça social e com os direitos humanos como princípios para a vida em comunidade” (Cadilhe, 2020, p. 59).

Dessa forma, estourar a bolha é urgente. Essa ação de resistência implica pensar e articular propostas educacionais que busquem romper com o modelo hegemônico, centrado na uniformização dos estudantes. Modelo esse impulsionado muitas vezes por ações

ditas eficientes para a produção de evidências de aprendizagem, tais como o encartilhamento de propostas pedagógicas, a aferição da aprendizagem em larga escala pautando o currículo das escolas⁵ e a formação de professores em massa por entidades de procedência duvidosa. Muitas são, enfim, as formas de uniformização. Sob esse ponto de vista, é essencial que se promova uma educação que esteja embasada em uma concepção de letramento plural, no qual o ato de educar contemple de fato o estudante, o cidadão, o humano. Para Hooks (2020, p. 26), o desafio está em ensinar a pensar, pois

Infelizmente, a paixão das crianças por pensar termina, com frequência, quando se deparam com um mundo que busca educá-las somente para a conformidade e a obediência. A maioria delas é ensinada desde cedo que pensar é perigoso. É lamentável o fato de que as crianças parem de gostar do processo de pensar e começam a ter medo da mente pensante. Seja em casa, com pais e mães que ensinam (de acordo com um modelo de disciplina e castigo) que é melhor escolher obediência autodeterminação, seja em escolas onde o pensamento independente não é um comportamento aceitável, a maioria das crianças em nossa nação aprende a suprimir da memória a lembrança de pensamento como uma atividade apaixonante e prazerosa.

Com muita frequência, lemos, nos textos que explicitam as filosofias das escolas, a preocupação com a formação de cidadãos éticos, participativos e críticos. Convém pensarmos, então, de que maneira a escola, como ela se organiza, está contribuindo para materializar o que contém em suas filosofias. Mais ainda: é preciso pensar por que defendemos a escola no modelo que

já sabemos que não cabe mais. E porque acabamos por reforçar a leitura da palavra, esvaziada de sentido, ainda que no nosso horizonte esteja a leitura do mundo. Na busca pela resposta a essas questões, Freire (2005, p. 43) aponta que

O grande problema está em como os oprimidos, que “hospedam” o opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação. Somente na medida em que se descubram “hospedeiros” do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora. Enquanto vivem a dualidade na qual ser é parecer e parecer é parecer com opressor, é impossível fazê-lo.

Sim, na escola-bolha, por vezes, nos sentimos como se tivéssemos uma dupla personalidade: a de quem oprime e a de quem liberta. Especialmente quando propomos a opressão tendo a autonomia como objetivo. Freire ainda diria que precisamos diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos. Para tanto, poderíamos começar buscando compreender que a escola do “sempre foi assim” é uma construção social e intencional da educação estagnada. E é este o grande conflito de uma professora que se depara com os estudos da colonialidade, revisita suas práticas e começa a se ver como “hospedeira” do opressor, ainda que não fosse esta a intenção. Ao tentar estourar essa bolha, resalto e priorizo a “diversidade epistemológica do mundo e o reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimentos além do conhecimento científico” (Santos, 2019, p. 54) como fio condutor da minha ação pedagógica.

Por isso, na seção seguinte, busco

⁵ Importante esclarecer que a autora deste texto não é contrária à avaliação pautada na aferição de conhecimentos básicos dos estudantes, desde que esta seja aliada a outros instrumentos avaliativos que considerem as individualidades de cada estudante, além de seu contexto social e seus direitos de aprendizagem. Avaliações de larga escala são excelentes para amostragem.

sistematizar algumas ideias/propostas que, de alguma forma, respondam às questões iniciais que me provocaram a escrever este ensaio. Talvez sejam apenas devaneios..., mas convém começar a elaborar e expor, para que outros colegas tenham a oportunidade de refletir junto comigo.

4 PALAVRAS FINAIS (MAS SEM RESOLVER O CONFLITO)

Como vimos ao longo de todo este artigo, o conflito instaurado é constante e está relacionado a uma extensa rede de ações e de relações que estão no limite da ingenuidade, da imparcialidade e da negligência. Na tentativa de contribuir com a elaboração de alternativas para, ao menos, minimizá-lo, estas palavras finais arriscam responder, ainda que parcialmente, às questões expostas na introdução. Afinal, como eu estou lendo o mundo? Qual é o meu compromisso social nesse mundo enquanto professora? E em que medida eu tenho honrado esse compromisso?

Primeiro, penso que estou lendo o mundo, hoje, de uma forma bem distinta daquela professora de certa terça-feira às quatro da tarde. Mas devo admitir que essa nova forma de ler foi impulsionada pelas lentes ganhas a partir do meu contato com reflexões referentes à decolonialidade. E meu compromisso social nesse mundo enquanto professora é agir em prol da emancipação dos sujeitos, ajudando-os a compreender e tomar parte de seu compromisso social também, seja em que setor estiverem. Honrar esse compromisso é uma luta diária, uma vez que existem muitos movimentos que buscam silenciar e oprimir, e implica olhar para o outro, valorizar seus saberes, suas necessidades e seus direitos de ser e de estar na sociedade. Nesse sentido, diante das reflexões aqui oportunizadas, destaco

alguns devaneios que têm transformado o meu modo de pensar e fazer a educação, e por isso posso afirmar que embasam minha identidade de professora, hoje:

- Cada escolha que eu faço relacionada a materiais, textos e temáticas que entram em minha sala de aula precisa ser pensada em uma perspectiva decolonial, antidiscriminatória e emancipadora. Cada livro, cada texto, cada proposta de pesquisa precisa ser fruto de reflexão e de análise do contexto.
- Se a leitura da palavra é precedida pela leitura do mundo, como professora de Língua Portuguesa, meu compromisso não é puramente com a linguagem, mas com mostrar as possibilidades de usá-la para (inter)agir na sociedade de forma ética, crítica e emancipatória.
- Quanto mais afetado pela opressão for o estudante pelo qual sou responsável em determinado período de tempo, maior é meu compromisso, enquanto professora, de oportunizar aprendizagens significativas que permitam ampliar seus letramentos e as possibilidades de esse estudante se sentir engajado, pertencente ao mundo.
- Para se engajar nessa discussão enquanto docente, não basta apenas elaborar um grande projeto de ensino para abordar temáticas referentes a questões sociais, como a homofobia, os movimentos migratórios ou qualquer outra tão relevante quanto estas. É importante promover pequenas ações que considerem as demandas do outro, desde os usos sociais da linguagem até o acolhimento da diversidade que está em todas as salas de aula.

Assumir uma postura decolonial em sala de aula passa pela adoção de um posicionamento questionador, relacionado ao letramento crítico e engajado não só na defesa, mas na prática dos direitos humanos. Ou seja: já não é mais possível ser professora e ser neutra. Afinal, como Boaventura Sousa Santos afirma, “A neutralidade é um dispositivo ideológico numa sociedade dividida em opressores e oprimidos. Numa sociedade assim, permanecer neutro equivale a estar do lado dos poderosos e dos opressores” (Santos, 2019, p.75).

Para fazermos com que as mentes pipocantes não desistam de pensar e, mais ainda, façam-no de forma empática, crítica e pautada na coletividade, convém lembrar, ainda, o que Freire entende por educação emancipatória:

Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros (Freire, 2005, p. 58).

É importante lembrar que me encontro em um momento/espço privilegiado que me permite retomar memórias e práticas docentes (minhas e de meus colegas) e, a partir delas, reconfigurar meu pensamento docente, agregando a ele a perspectiva de uma educação libertadora, transgressora e pautada na complexidade. Em contrapartida, tenho a consciência de que muitos professores de língua não experimentam esse conflito porque a eles não foi dada essa oportunidade. Hoje, enquanto pesquisadora na área da Linguística Aplicada, que atua na formação inicial e continuada de professores, reafirmo meu compromisso com o estabelecimento de conflitos (saudáveis) que impulsionem a reflexão

sobre e para uma prática docente não só antidiscriminatória, mas também emancipatória, na concepção freireana do termo. Afinal, “Não cria aquele que impõe, nem aqueles que recebem; ambos se atrofiam e a educação já não é educação” (Freire, 2021, p. 95). Que, ao entrarmos em conflito, sejamos todos impulsionados a estourarmos as nossas bolhas!

REFERÊNCIAS

- CADILHE, Alexandre José. Fabricando paraquedas coloridos: linguística aplicada, decolonialidade e formação de professores. **Raído**, Dourados, v. 14, n. 36, p. 56-79, dez. 2020. [Visualizar item](#)
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 20. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados, 1989.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- _____. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2021.
- HOOKS, Bell. **Ensinando o pensamento crítico: sabedoria prática**. Rio de Janeiro: Elefante, 2020.
- KLEIMAN, Angela B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, jul. 2007. [Visualizar item](#)

MATIAS, Joseane. Letramentos *In*: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; CARNIN, Anderson (org.). **Formação continuada de professores de língua portuguesa**: a importância do coletivo para a ressignificação do trabalho de ensinar. Araraquara: Letraria, 2020. p. 147.

MIGNOLO, Walter. Decolonialidade como caminho para cooperação. **IHU online**, São Leopoldo, n. 431, nov. 2013. [Visualizar item](#)

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo**: as afirmações das epistemologias do sul. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola, 2014.

TONIAL, Felipe Augusto T.; MAHEIRE, Kátia; GARCIA JR, Carlos Alberto Severo. A resistência à colonialidade: definições e fronteiras. **Revista de Psicologia da UNESP**, Campinas, SP, v. 16, n. 1, p. 18-26, 2017. [Visualizar item](#)

VIANNA, Carolina Assis Dias *et al.* Do letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor. *In*: KLEIMAN, Angela; ASSIS, Juliana Alves (org.). **Significados e ressignificações do letramento**: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. p.27-61.

Recebido em: 30/08/2022

Aceito em: 01/07/2023