

# CONSTRUINDO (OUTROS) SENTIDOS EM TEMPOS DE CRISE: EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA CRÍTICA NA UNIVERSIDADE

## MAKING (OTHER) MEANINGS IN TIMES OF CRISIS: CRITICAL LANGUAGE EDUCATION IN AN ACADEMIC SETTING

Guilherme Jotto Kawachi 1  
Cláudia Jotto Kawachi-Furlan 2

**Resumo:** A educação linguística, assim como outras esferas da sociedade, tem vivenciado os impactos da “cruel pedagogia do vírus” (SOUSA SANTOS, 2020), entre outros desafios no contexto de isolamento social. Ao mesmo tempo em que situações-limite (FREIRE, 1992) impõem experiências dolorosas, elas podem criar oportunidades para reflexões sobre práticas de letramento em âmbitos educacionais. O objetivo deste trabalho é apresentar discussões sobre o impacto desse cenário para as ações de uma disciplina de Língua Inglesa (oferecida para a graduação) em uma universidade pública de São Paulo, e analisar produções discentes desenvolvidas nessa conjuntura adversa. A contradição entre intensificar debates (e, conseqüentemente, tensões) sobre o momento atual ou seguir com o plano pedagógico inicialmente delineado motivou professor e alunos a reavaliarem as propostas da disciplina, buscando, de maneira eticamente responsável e sensível, uma colaboração crítica (LIBERALI, 2020) capaz de promover aproximações entre a prática acadêmica e a prática social (MONTE MOR, 2012).

**Palavras-chave:** Educação Linguística Crítica. Construção de Sentidos. Letramentos.

**Abstract:** Language education, much like other parts of society, has experienced the impacts of “the cruel pedagogy of the virus” (SOUSA SANTOS, 2020), among other challenges in the social isolation context. In this scenario, while “limit-situations” (Freire, 1992) impose upon us hurtful experiences, they might create opportunities for reflections on literacy practices in educational settings. This article intends to discuss the impact of this scenario on the activities of an undergraduate English course at a public university in São Paulo, as well as to analyze students’ work developed in this challenging situation. The conflict between either intensifying debates (and, consequently, tensions) about the current times or following through with the pedagogical plan initially established for the course, motivated the professor and students to revisit the course practices, focusing on critical collaboration (LIBERALI, 2020) that, in an ethically and sensitive way, could bring together academic and social practices (MONTE MOR, 2012).

**Keywords:** Critical Language Education. Meaning Making. Literacies.

Licenciado em Letras (português/inglês) pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Mestre em linguística pela UFSCar e Doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professor no Centro de Ensino de Línguas (CEL) da Unicamp.  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4871972823086159>.  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8625-2660>.  
E-mail: [jotto@unicamp.br](mailto:jotto@unicamp.br)

Licenciada em Letras (português/inglês) pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); Mestra em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Doutora em Linguística pela UFSCar.  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7226263950843874>.  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4699-6774>.  
E-mail: [claudia.furlan@ufes.br](mailto:claudia.furlan@ufes.br)

## Introdução

A eclosão da pandemia de Covid-19 no ano de 2020 trouxe efeitos devastadores para a saúde física e mental de populações em todo o mundo, assim como para o nosso entendimento de vida em sociedade. Esse cenário se desenha em meio a duas crises distintas: uma de saúde pública e outra política, marcada pela naturalização das desigualdades, das perdas, e de modo geral, da morte.

Como professores e pesquisadores em um campo aplicado da linguagem, interessa-nos, aqui, refletir sobre os impactos de uma necropolítica e do necropoder (LIBERALI, 2020) para a educação. Isso implica resgatar os sentidos das nossas práticas docentes diante de todas as dores e desafios advindos de uma situação com desdobramentos muito severos. Assim, nossa relevância como educadores em “contextos de morte” se ressignifica no entendimento de que “o papel da educação é buscar a vida, para então, buscar o ensino-aprendizagem” (LIBERALI, 2020, p. 15).

Também temos claro que as condições de (sobre)vivência em tempos tão obscuros não é a mesma para todos em uma sociedade ancorada em relações de poder amplamente desiguais e, como temos visto, predatórias. Em momentos de crise, as disparidades de acesso (ao conhecimento, à educação de qualidade, à tecnologia) parecem ser justificadas com base na ideologia meritocrática (MILLS, 2016), sustentada na ideia de que “quem quer, faz”. Sobretudo quando se considera o discurso essencialista atribuído à tecnologia na educação, como temos visto, defendemos a necessidade premente de debatermos sobre as configurações da “cruel pedagogia do vírus” (SOUSA SANTOS, 2020) e, principalmente, as possibilidades de reexistência que se apresentam nessa conjuntura.

Na escola e na universidade, a migração forçada das atividades acadêmicas para o ensino remoto impulsionou a tecnologia a um papel central nas práticas pedagógicas. A esse respeito, ao invés de concebermos a tecnologia na educação como “boa” ou “ruim”, conforme nos alerta Selwyn (2017, p. 19), torna-se mais prudente entendê-la como “perigosa”, o que implica problematizar discursos tecnocráticos (SELWYN, 2010) que enfocam a tecnologia sob vieses salvacionistas e estritamente técnicos.

Por outro lado, amparamo-nos em uma pedagogia orientada para a esperança, como nos ensina Freire (1992), para entender que a imposição de situações-limite também apresenta possibilidades, demandando que nos reinventemos em face das adversidades. Nesse sentido, em que pesem todos os obstáculos, fomos (e seguimos) inspirados por várias experiências acadêmicas/didáticas construídas nesse cenário. Portanto, acreditamos ser possível explorar o potencial criativo da crise para refletir sobre práticas desenvolvidas em meio a tantas restrições.

Sendo assim, nosso objetivo, neste trabalho, é discutir sobre as produções discentes resultantes de um projeto desenvolvido em uma disciplina de Língua Inglesa voltada para a graduação, oferecida pelo Centro de Ensino de Línguas da Universidade Estadual de Campinas (CEL/Unicamp)<sup>1</sup>. A elaboração do projeto partiu do sentimento, de professores e alunos, de que o momento vivido – marcado pelo esgotamento mental e a angústia do isolamento social – clamava por práticas que propiciassem reflexões mais críticas sobre o contexto sociohistórico, além do contato com outro tipo de material didático que se mostrasse menos “engessado”. Isso levou ao trabalho com o conto “A Private Experience”, de Chimamanda Ngozi Adichie.

As atividades didáticas elaboradas para o projeto foram norteadas pelas premissas do letramento crítico (LUKE, 2014; MILLS, 2016) e dos multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000; 2013), pautadas por um olhar situado de língua e linguagem. A organização das propostas, o trabalho efetivamente desenvolvido durante o projeto e os produtos elaborados pelos alunos nos indicam que, mesmo isolados e distantes, pudemos construir laços e letramentos diversos em língua inglesa em um processo formativo orientado para a reflexão e para a crítica.

Apresentamos, na sequência, algumas considerações teóricas que orientam o nosso debate e que contribuíram para a elaboração do projeto.

<sup>1</sup> O projeto foi desenvolvido pelo autor deste texto em parceria com a colega Prof. Dra Maria Victória Guinle Vivacqua, a quem agradecemos pela colaboração e interlocução do longo do processo.

## Construção de conhecimento em tempos de crise: coletividade e colaboração

Diante da obrigatoriedade do ensino remoto/híbrido por conta da pandemia da Covid-19, deparamo-nos com diversos sentimentos e questionamentos. Certamente, nossa primeira reação é a de repúdio à lógica neoliberal de que não podemos parar, mesmo em um contexto de crise mundial e, infelizmente, de mortes. Assim, ao mesmo tempo em que nos encontramos isolados fisicamente, abalados emocionalmente, ansiosos e temerosos perante um acontecimento nunca antes vivido, buscamos meios de lutar contra esse sistema tão cruel. Ao lembrarmos que o mecanismo está posto (FERRAZ, 2020) e praticamente nos obriga a agir, vemos na educação uma possibilidade de resistência, apesar das incoerências de nossos pensamentos que, muitas vezes, nos instigam a desistir, parar e esperar.

No entanto, buscando eliminar quaisquer intenções de romantizar o período pandêmico, decidimos esperar no sentido Freireano (1992), problematizando como poderíamos compreender a construção de conhecimento em nossa área de atuação e, se possível, atuar (já que nos parece ser a opção mais sensata) em defesa de uma educação linguística que contemple as subjetividades, as identidades, as histórias e os contextos de estudantes e professores, como sugerem Duboc e Ferraz (2020).

Assim, por meio da construção coletiva de conhecimentos possibilitada pela proposta de um projeto amparado nos multiletramentos e no letramento crítico, foi possível (sobre)viver durante o período letivo. Nesse caso, os recursos tecnológicos auxiliaram a proposta de uma formação mais ampla e não serviram apenas como um repositório de conteúdos, como discutem Fuga, Lopes e Diegues (2020). Estamos cientes de que a pandemia tem acentuado ainda mais as desigualdades econômicas e sociais e, na educação, tais abismos estão evidentes com a imposição do ensino remoto. Nessa direção, apoiamo-nos em Selwyn (2017) para destacar a necessidade de um olhar crítico para as tecnologias digitais e a inexistência de neutralidade nesse território. Portanto, o trabalho colaborativo e negociado foi uma possibilidade para que a participação dos estudantes fosse minimamente garantida em meio a tantas adversidades.

Para Fuga, Lopes e Diegues (2020, p. 258), “considerar o trabalho colaborativo como mola propulsora das atividades a distância reflete o movimento conjunto, responsivo e articulado de desenvolvimento humano”. Essa visão de trabalho colaborativo entre docentes e estudantes foi a base para a criação do projeto aqui focalizado, cujos resultados – narrativas atravessadas por múltiplas semioses e com olhares muito sensíveis sobre questões de língua, identidade, separação e aproximação – analisamos mais adiante.

Amparamo-nos em Jordão (2018, p. 77) ao compreender a educação linguística como um “engajamento com processos de construção de sentidos”. Para a pesquisadora, educação linguística também abarca o relacionamento com as pessoas, com os saberes, com os sistemas em que vivemos. Além disso, “é educação na medida em que discute os sentidos das línguas, e as apresenta como fazendo sentido no mundo. Explora os impactos dos procedimentos interpretativos nas pessoas” (p. 78). A autora acrescenta que a educação linguística crítica é reflexiva e está associada ao envolvimento dos sujeitos no mundo, visto que o educador precisa “reconhecer possíveis pressupostos e implicações de suas concepções-ações” (p. 78).

Ao discutir as adversidades na educação e no Brasil, Pessoa (2018, p. 199) defende que “de alguma forma temos de agir contra essas graves realidades sociais e pensar em novas possibilidades de vida em sociedade [...]”. Tais adversidades ainda estão presentes, haja vista os discursos e ações conservadoras e retrógradas de um governo antidemocrático que ainda está no poder. Atualmente, esse cenário foi agravado pela Covid-19, pois além de todos os danos causados pela doença, temos o descaso com a educação e a exaustão de docentes que buscam soluções emergenciais sem um amparo mínimo do Estado.

Compreendemos, portanto, que para (sobre)viver como educadores em tempos de crise, o trabalho com multiletramentos e com o letramento crítico nos possibilita a construção coletiva e colaborativa de saberes, e representa um respiro para nós, docentes, ao vislumbrarmos uma continuidade da nossa atuação (atendendo às obrigações de nossa profissão) com responsabilidade e flexibilidade. Tal possibilidade é o nosso modo de resistir diante de contextos sempre tão conturbados como é o da educação brasileira, como bem discute Rocha (2019, p. 6): “Nada, a não

ser nossa força e capacidade de reinventar o mundo e a nós mesmos, pode nos ajudar a viver de forma mais equilibrada e menos destrutiva”.

Concluimos esta seção com as palavras de Carvalho (2020), ensejando que o processo educativo contribua para a construção coletiva de saberes e de outras narrativas que nos ajudem a lidar com momentos de crise:

[...] neste momento histórico, a escola não está no prédio; está nas redes sociais, nas plataformas de ensino-aprendizagem, nas plataformas de vídeos, entre outras ferramentas virtuais. Neste contexto pandêmico, as performances na formação de alunos, professores e cidadãos criam possibilidades para apropriar-se das regras sociais e performar as vivências em nossas comunidades de prática, mesmo a distância e de forma remota. [...] centraliza-se o todo, o coletivo. É um processo de terapia social, em que a saúde mental individual está entrelaçada a saúde mental coletiva, em que as pessoas se apoiam por meio do compartilhamento performático de experiências e conhecimentos (BORGES, 2010). O foco está em compreender, viver e transformar em conjunto e de mãos dadas (CARVALHO, 2020, p. 388).

## Multiletramentos e letramentos críticos

A sala de aula de língua estrangeira é um espaço constituído por múltiplas identidades (de alunos, de professores), também marcada pela constante presença do “outro” (“outra” língua, “outras” práticas culturais). Buscando distanciar-nos de perspectivas conservadoras de língua e de pedagogia centradas na idealização (e na ilusão) de um modelo de falante específico, acatamos a alteridade constitutiva desse espaço a fim de que os encontros e confrontos de língua(s) e cultura(s) possam ser entendidos como momentos profícuos para a construção de sentidos dentro e fora das salas de aula.

Argumentamos, então, em favor de uma prática pedagógica centrada na potencialização do diálogo como um caminho para a interrogação dos discursos que insistem em nos separar. A partir de uma visão dialógica de língua/linguagem, encontramos na pedagogia dos multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000) e nas teorizações do letramento crítico um embasamento teórico que favorece tanto o processo de construção colaborativa da crítica quanto o trabalho com aspectos linguístico-discursivos e com letramentos diversos em língua estrangeira.

A idealização da pedagogia de multiletramentos parte da necessidade de revisitarmos as bases de nossas ações educativas de modo a contemplar a diversidade linguística e cultural (COPE; KALANTZIS, 2000) constitutiva de muitas das práticas de linguagem cotidianas. Isso implica reconhecer que, como pontua Rojo (2009, p. 89), vivemos em “sociedades densamente semiotizadas” em que a construção de sentidos não ocorre sem passar pela natureza plural de língua e modalidade de nossas interações. O “multi” dos multiletramentos, nesse sentido, remete aos textos multilíngues e multimodais que permeiam nossas interações, o que reforça a relevância de uma pedagogia que dê conta dessas especificidades.

Essa teorização tem sido um pilar teórico para algumas disciplinas de inglês do CEL/Unicamp justamente devido à concepção de língua e de ensino que favorece o trabalho com letramentos múltiplos (acadêmicos, visuais, digitais, críticos) em uma perspectiva de diversidade linguística e cultural. Assim, a pedagogia de multiletramentos contribui para o desenvolvimento de um processo pedagógico que “não é focado em competências ou habilidades; é direcionado à criação de um tipo de pessoa: um criador ativo de sentidos com sensibilidade aberta a diferenças, mudança e inovação” (COPE E KALANTZIS, 2013, p. 116)<sup>2</sup>.

Os mesmos autores identificam quatro dimensões<sup>3</sup> vinculadas à operacionalização da

<sup>2</sup> “Literacy teaching is not about skills and competence; it is aimed at creating a kind of person, an active designer of meaning, with a sensibility open to differences, change and innovation.”

<sup>3</sup> “Knowledge processes”, no original (COPE; KALANTZIS, 2000) e “dimensions of pedagogy” ou “pedagogical

pedagogia de multiletramentos nas ações da sala de aula, como discutimos a seguir.

A prática situada<sup>4</sup> (*situated practice*) focaliza o processo de experienciar o familiar e o novo partindo do princípio de que “a cognição humana é situada e contextual” (COPE; KALANTZIS, 2013, p. 125); isso significa que a aprendizagem deve considerar o universo do aluno – suas vivências, suas histórias e seus repertórios – para que a construção de sentidos na linguagem seja significativa.

A instrução explícita (*overt instruction*) é um processo de conceptualização que envolve o trabalho com metalinguagem a fim de incentivar os alunos a depreenderem o funcionamento sistêmico da língua. O papel protagonista dos estudantes segue valorizado, já que o propósito principal dessa dimensão é criar condições para que os alunos testem hipóteses e reflitam sobre o conhecimento linguístico-discursivo.

No enquadramento crítico (*critical framing*), o objetivo é analisar sentidos e discursos que sustentam relações de poder nas diversas práticas textuais em que nos engajamos dentro e fora da sala de aula. Trata-se de um processo de interrogação constante dos interesses que motivam determinadas ações (COPE; KALANTZIS, 2013) e do questionamento em torno de quem ganha ou quem perde (e do quê está em jogo) em uma determinada representação multissemiótica.

A prática transformada (*transformed practice*) ocorre quando os alunos aplicam conhecimentos diversos à produção de novos sentidos a partir da problematização e ressignificação de sentidos já existentes. Esse é um momento de produção de conhecimento a partir do olhar criativo, afetivo e crítico dos estudantes.

Cabe destacar, como frisam os próprios autores, que esses processos não são autossuficientes, já que o trabalho em uma ou outra dimensão, por si só, não se sustenta: é no fluxo multidirecional entre cada ação pedagógica que a teoria dos multiletramentos se materializa. Essa observação é pertinente, especialmente no momento em que estamos vivendo, pois ilustra nossa convicção de que o letramento crítico e as premissas das pedagogias críticas<sup>5</sup> não são adendos acopláveis a uma “fase” da prática pedagógica: pelo menos para nós, a orientação crítica para a educação é uma força motriz que impulsiona nossos dizeres e fazeres.

Portanto, assumimos a pedagogia crítica como filosofia de trabalho e de vida, e entendemos o letramento crítico como uma “orientação política” para a educação linguística com “(...) o propósito explícito de criticar e transformar ideologias, culturas, economias, instituições e sistemas políticos dominantes”<sup>6</sup> (LUKE, 2014, p. 21-22).

Nessa direção, endossamos as premissas do letramento crítico de “tornar transparente as ideologias e relações de poder que agem em textos, na aprendizagem de letramentos diversos, e na produção e uso de textos que circulam na sociedade”<sup>7</sup> (MILLS, 2016, p. 48). Parece-nos claro, nessa perspectiva, que o letramento crítico se define, ao mesmo tempo, como um corpo teórico com potencial para orientar a interrogação dos sentidos reveladores de desigualdades e injustiças, e como um espaço profícuo para a transformação.

Sem qualquer intenção de oferecermos uma perspectiva salvacionista a essa teorização, encontramos nela possibilidades de resistência aos discursos de uma “necroeducação” que pretendem minar “a potência de existir de pais, alunos, professores, coordenadores, diretores” (LIBERALI, 2020, p. 17), como nos mostra a história (antiga e recente) da educação no Brasil e, de modo mais imediato, os contextos de desigualdade escancarados pela pandemia.

Sempre inspirados por Freire, entendemos que a revolta decorrente da imposição de situações-limite, como essa em que vivemos, precisa se reconstruir em ação criativa. Assim, afetados/afetivos pelo potencial do letramento crítico e motivados pela necessidade de seguirmos (sobre)

---

acts” em publicações posteriores (COPE; KALANTZIS, 2013).

4 Posteriormente, os autores acrescentaram um verbo a cada dimensão a fim de salientar a dinamicidade das ações que ocorrem nessas instâncias, a saber: prática situada (*experiencing*); instrução explícita (*conceptualizing*); enquadramento crítico (*analysing*); prática transformada (*applying*) (COPE; KALANTZIS, 2013).

5 Estamos cientes de que pedagogia crítica e letramento crítico são empreendimentos teóricos distintos, como pontua Jordao (2014). Diante das limitações de tempo/espaço, não nos estenderemos sobre esse assunto, mas entendemos que essas teorizações podem contribuir, de maneiras diferentes, para o ensino formativo e transformador.

6 “Critical literacy is an overtly political orientation to teaching and learning (...) an explicit aim of the critique and transformation of dominant ideologies, cultures and economies, institutions, and political systems.”

7 “Critical literacy is an approach to literacy learning that makes transparent the ideologies and power relations at work and texts, in literacy learning, and in the production and use of the texts that circulate in society.”

vivendo mesmo em contextos de necroeducação, elaboramos um projeto didático que teve como principal objetivo a construção de outros sentidos (de compreensão, de empatia, de afetividade) tão caros à sociedade atual, especialmente em tempos de angústia social. As produções dos alunos, nosso foco de interesse neste texto, nos mostram que foi possível partir de um local de conflito para mobilizar recursos multissemióticos que, para além de línguas nomeadas, se materializaram em arte, afetividade e reflexão.

Nesse caso, a pedagogia dos multiletramentos constituiu-se como um pilar tanto teórico quanto metodológico, já que as dimensões discutidas previamente auxiliaram o desenho do projeto como um todo e também das atividades, conforme descrevemos na sequência.

## **Contextualização e apresentação da proposta**

Uma série de acontecimentos com impactos profundos em nossas formas de ver e viver o mundo antecederam a elaboração do projeto didático que descrevemos nesta seção: a instauração do ensino remoto em decorrência da crise de Covid-19; a eclosão de protestos antirracistas nos EUA; a profusão do movimento “*Black Lives Matter*”. As tensões atreladas a esses fatos trouxeram uma série de questionamentos para nossa atuação docente: como seguir em frente quando somos expostos à fragilidade da vida e ao contexto de necropolítica e necroeducação? Em que medida a situação atual, que não pode ser ignorada, deve fazer parte de nossas aulas já tão impactadas por esses e outros conflitos? Em última instância, como pensar em algum tipo de esperança em meio ao caos?

Inicialmente, a elaboração de atividades com base em um texto literário teve o objetivo de ampliar discussões sobre o momento atual (incertezas, angústias, e outros sentimentos) a partir de um olhar de afetividade (ROCHA, 2020). Isso porque acreditamos que a literatura, enquanto representação artística, pode se constituir como força capaz de mobilizar letramentos variados concomitantemente à reflexão sobre questões onto-epistemológicas muito diversas.

Certos de que defender o valor da literatura na vida e, por conseguinte, na escola é insistir na potência da arte para a construção de nós mesmos, citamos Cosson (2014, s/p), que diz melhor:

Na leitura e na escrita do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e expressar o mundo por nós mesmos. Isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser elaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem a renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos.

Nesse sentido, partindo da literatura como uma experiência – cognitiva, escolar, identitária – a ser vivida, o projeto que propusemos também buscou desenvolver o letramento literário. Esse conceito, como entende Cosson (2014), busca ir além da leitura rasa do texto literário para que essa seja, na verdade, entendida como uma prática social e como materialização discursiva de lutas, sensibilidades e histórias postas no mundo. Essa teorização, portanto, coaduna com os objetivos do projeto.

O quadro abaixo contém informações mais específicas sobre o projeto.

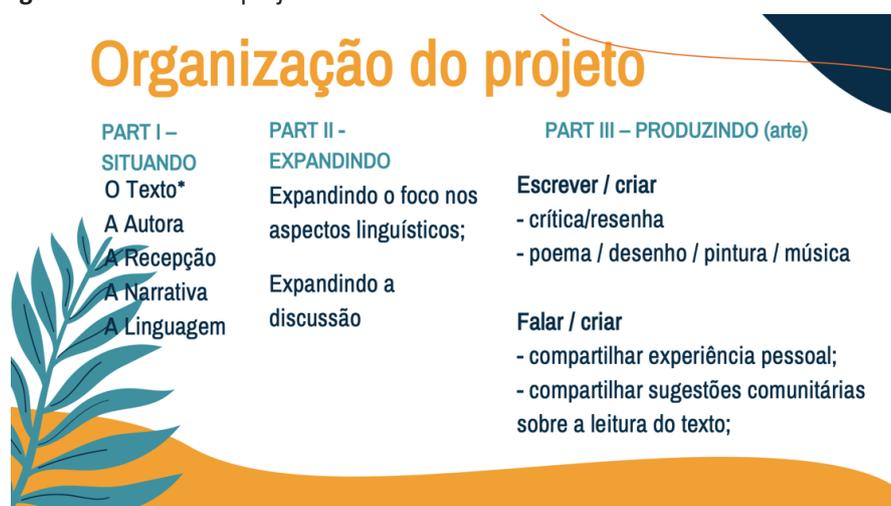
**Quadro 1.** Dados sobre a disciplina em que o projeto foi desenvolvido.

<b>Disciplina</b>	Língua Inglesa 2
Alunos na turma <sup>8</sup>	22
Plataforma digital da disciplina	Moodle
<b>Material usado no projeto</b>	Conto “A Private Experience”, de Chimamanda Ngozi Adichie
<b>Duração</b>	3 semanas (de 08 a 29/06/20)

Fonte: Elaboração própria.

A figura a seguir ilustra uma visão geral da organização do projeto exatamente como foi apresentado aos alunos.

**Figura 1.** Estrutura do projeto.



Fonte: Elaboração própria.

A divisão das atividades em três partes teve o propósito de se alinhar às três semanas de prazo sugeridas para a conclusão do projeto. Vale frisar, no entanto, que essas propostas foram pensadas para serem realizadas de modo independente; partimos, assim, da ideia de não-linearidade de cada seção (e de cada atividade dentro das seções) para que o aluno pudesse se sentir livre para dar início a partir da atividade que julgasse mais pertinente. Isso inclui a própria leitura do conto, que poderia ser feita em qualquer momento do projeto. O objetivo, com isso, foi valorizar os diferentes perfis de leitores na turma, desde aqueles que preferem ler o texto antes de realizar as tarefas até aqueles que optam por entender o contexto de produção do conto (marcado nas atividades) antes de sua leitura integral.

Evidentemente, a parte III, centrada na produção, pressupunha a leitura do texto, uma vez que o intuito era incentivar a expressão de posicionamentos por meio de uma produção escrita e outra oral. Especificamente na produção escrita, motivamos os alunos a construírem sentidos a partir de expressões artísticas, se assim desejassem. Foi destacado, a todo momento, que pinturas, desenhos, encenações (via vídeo) ou quaisquer outras formas de arte seriam muito bem-vindas por estabelecerem um diálogo direto com a arte literária. Ao mesmo tempo, não desconsideramos produções mais tradicionais (como críticas ou resenhas), pois o objetivo, insistimos, era fomentar interlocuções a partir do conto.

Essa estruturação do projeto também possibilitou que o texto-base pudesse ser abordado de diversas formas ao longo das atividades. Na parte “A Narrativa”, por exemplo, extraímos partes do conto para discutir a estrutura do texto narrativo (tipo de narrador; personagens); na parte

<sup>8</sup> As disciplinas de línguas estrangeiras do CEL/Unicamp têm caráter regular (isto é, são obrigatórias e eletivas, e não de extensão) e são destinadas aos cursos de graduação da universidade. É comum, portanto, que as turmas sejam compostas por alunos de diversas faculdades/institutos da Unicamp. Nesta disciplina em específico, havia alunos dos seguintes cursos: História, Letras, Midialogia, Ciências Sociais, Pedagogia, Educação Física, Música, Química, Filosofia e Geografia.

“A Linguagem”, destacamos algumas construções a fim de promover reflexões metalinguísticas (categorias lexicais; tempos verbais etc.) e, ao mesmo tempo, criar maior familiaridade do aluno com a linguagem do conto; já em “expandindo a discussão”, apoiamos-nos em trechos “polêmicos” do texto para propor questionamentos que pudessem promover deslocamentos discursivos, e os alunos poderiam posicionar-se sobre esses trechos.

Em todas as partes, as dimensões dos multiletramentos seguiram como um guia teórico e metodológico. A prática transformada remete mais diretamente às produções dos alunos, que analisamos na sequência. Esperamos estar claro, como temos argumentado, que não nos apoiamos em uma divisão segmentada dessas dimensões, de modo que a prática situada, por exemplo, atravessou diversos momentos das atividades, assim como as ações no âmbito da instrução explícita.

O quadro abaixo contém a instrução dada aos alunos para a realização da tarefa de produção escrita.

#### Quadro 2. Instruções para a produção escrita decorrente do projeto.

In this part of our project, we will focus on creating something with everything we have learned throughout these weeks. Choose only one of the options.

##### OPTION A - creating a review

As a reader, your opinion of the short story is very valid! So, to share that with everyone, write a review about the story addressing the following topics:

- brief description of what the story is about (plot);
- your overall opinion;
- positive aspects;
- negative aspects;
- would you recommend it to other readers?

##### OPTION B - creating a work of art

Literature is art. So why not express your opinions through another work of art? Here are some suggestions of works you can create to express your opinions of the story:

- a poem (or another short story, if you want to);
- a painting;
- a drawing;
- some kind of musical interpretation
- any other kind of art that, in your opinion, would represent the story

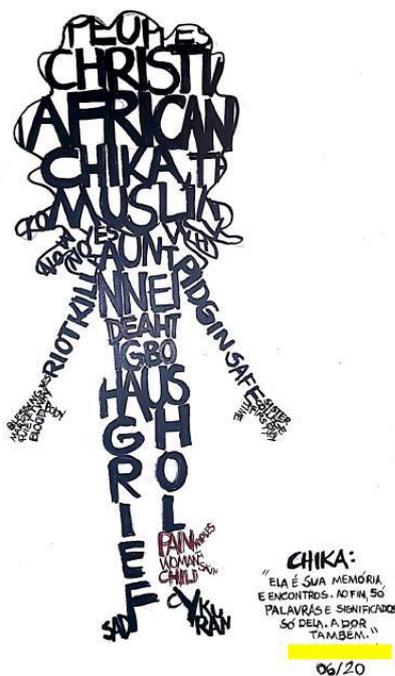
Fonte: Elaboração própria.

Passamos, então, à discussão das produções discentes resultantes do projeto. A maioria delas evoca debates muito complexos por meio de imagens. A esse respeito, ponderamos que essas produções atestam o potencial do letramento visual, posto que “uma imagem é representada e traduzida no jogo da linguagem, entre materialidade (sua própria existência), seu contexto histórico (em que momento está sendo lida?) e a subjetividade do intérprete (que pode levar quase ao infinito o jogo das interpretações)” (FERRAZ; KAWACHI-FURLAN, 2019, p. 209).

### Construindo (outros) sentidos e letramentos por meio da arte

Nesta seção, ao discutir sobre as produções discentes, revisitamos nosso contexto de atuação e revivemos, de certa forma, as adversidades que permearam (e ainda impactam) nossas práticas. Em que pesem todas as dificuldades já discutidas, reencontrar essas produções nos mostra que essa foi uma oportunidade para que os alunos pudessem mobilizar diversos recursos multissemióticos com a finalidade de construir representações posicionadas que, como veremos, dizem muito de si mesmos e do mundo. A produção a seguir ilustra isso.

Figura 2. Chika ressignificada em forma e em palavras<sup>9</sup>.



Fonte: Elaboração da aluna Juliana<sup>10</sup>.

A imagem exhibe a representação da personagem principal do conto, Chika, a partir do olhar da estudante Juliana. Se, por um lado, existem linhas que contornam o formato do cabelo da personagem<sup>11</sup>, o desenho do corpo físico ocorre inteiramente a partir do posicionamento estratégico de palavras. A representação simbólica do papel da linguagem na construção de sentidos é impactante pois, nessa imagem, a língua se evidencia de maneira indissociável do sujeito, de modo que sem as palavras na figura, não haveria Chika ou sequer uma imagem.

Essa produção parece fortalecer a visão de que, como assevera García (2019<sup>12</sup>), a língua é uma capacidade semiótica que vai muito além da compreensão de sistemas estanques aos quais nos apegamos, em muitos momentos, em nossas práticas. Nessa direção, insistir em uma educação linguística orientada pelos multiletramentos, como foi o caso, nos permite construir uma prática pedagógica em que “língua e outros modos de significado são recursos representacionais dinâmicos, constantemente refeitos por seus usuários conforme eles trabalham para alcançar seus vários propósitos culturais”<sup>13</sup> (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 5).

No caso da figura 2, na medida em que Juliana se engaja em uma engenharia de palavras para estruturar a representação gráfica da personagem, ela convoca o interlocutor à reflexão em torno dos temas evocados por ela mesma nessa composição: religião, raça/etnia, línguas, feminismo, identidade.

Não obstante, Juliana acrescenta uma definição autoral de Chika no canto da imagem: “ela é sua memória e encontros. Ao fim, só palavras e significados, só dela. A dor também”. Além da intensidade atrelada ao jogo de palavras, o uso de português em um contexto de ensino de inglês reforça a perspectiva compartilhada com os estudantes ao longo de toda a disciplina de que as línguas não existem isoladamente no espaço: elas se constituem, como já dito, como recursos que

9 As imagens foram alteradas (com a inclusão de uma tarja amarela) para omitir o nome dos estudantes. Tivemos a anuência de todos eles para a publicação de suas produções.

10 Adotamos nomes fictícios para garantir o anonimato aos estudantes.

11 Não poderíamos deixar de lembrar que, como a própria Chimamanda Ngozi Adichie afirma, em outra oportunidade, “cabelo é algo político” (<https://www.youtube.com/watch?v=4ck2o34DS64>)

12 Refere-se a um texto em que Bloommaert, García, Kress e Larsen-Freeman (2019) respondem individualmente a perguntas variadas. Como estamos recuperando as palavras de García, citamos apenas ela, ainda que o texto seja composto por fragmentos de reflexões dos quatro autores.

13 “language and other modes of meaning are dynamic representational resources, constantly being remade by their users as they work to achieve their various cultural purposes.”

podem ser acionados de acordo com a intenção do autor em toda sua agência.

Dessa maneira, foi positivo observar que as línguas nomeadas (inglês e português), na verdade, foram apenas uma parte do repertório linguístico e semiótico da aluna em todas as dimensões de sua construção. Também entendemos que esta é uma evidência de prática transformada, pois a aluna congregou suas aspirações, experiências e interesses de modo criativo e inovador (COPE; KALANTZIS, 2013) na construção de uma outra visão de mundo.

Seguimos com a discussão de outra produção que ilustra a natureza multimodal da linguagem no processo de construção de sentidos.

**Figura 3.** Encontro de Chika com “a mulher”<sup>14</sup> (produção de Paula).



**Fonte:** Elaboração da aluna Paula.

O primeiro fator que nos chamou a atenção nesta imagem foi a quase ausência de linguagem verbal (há apenas a palavra “market”). Ao refletir sobre essa “surpresa”, reconhecemos que mesmo defendendo que língua é apenas dos recursos semióticos no âmbito da linguagem, nossa visão de mundo e nossas práticas ainda são marcadas, por vezes, por uma orientação conservadora e estática de língua. Contudo, cabe frisar que entendemos que de todos esses recursos, “a língua é o mais superestimado [...] porque atribuímos a ela muito peso no processo de construção de sentidos”<sup>15</sup> (BLOOMMAERT, 2019, p. 16)<sup>16</sup>.

A compreensão de Bloommaert (2019) torna-se especialmente relevante para a análise desta imagem uma vez que a construção de sentidos – que, a nosso ver, não foi rasa ou ingênua – ocorreu em toda a sua complexidade mais com o apoio da linguagem não-verbal do que a partir da única palavra utilizada.

A esse mesmo respeito, podemos observar uma série de pequenas imagens que ajudam a narrar a história de maneira não-verbal: no lado esquerdo, o desenho de pessoas correndo remete ao protesto que serve como pano de fundo histórico do conto; no lado direito, a representação do revólver ilustra a violência desses protestos; finalmente, o mercado é o lugar usado de esconderijo pelas duas mulheres cujas identidades distintas não as impedem de estabelecer uma relação de respeito e compreensão. Assim, tanto esses desenhos quanto aquele das próprias personagens, representadas de modo próximo e sugerindo uma troca/interlocução, compõem uma síntese imagética das tensões e das mensagens presentes no conto.

Esse foi, inclusive, um dos objetivos que nos levaram à escolha desse texto como base para as atividades propostas em um momento tão obscuro: o fato de a narrativa destacar a aproximação

14 No conto, a personagem com quem Chika dialoga enquanto se protege das manifestações violentas não é nomeada; a referência é feita somente como “a mulher”.

15 “[...] of all these resources, it is the most overrated one (...) we attribute too much weight to the role of language [...] in meaning making.”

16 Mesma observação da nota 12.

e construção de empatia de mulheres de etnias, religiões e classes muito distantes apesar da situação de conflito que as circunda.

Sem querer hierarquizar gêneros, vemos essa imagem com o mesmo potencial de uma resenha, por exemplo, já que ambas apresentam um resumo da narrativa a partir de um olhar crítico. Logo, a surpresa inicial de estarmos diante de uma produção praticamente isenta de linguagem verbal se transformou em inspiração criativa para que possamos nos lembrar, futuramente, de que a travessia de sentimentos complexos talvez seja mais navegável – e não menos significativa – no terreno da arte. As palavras de Nixon (2012, p. 42) corroboram essa nossa argumentação: “As palavras não podem comunicar tudo sobre identidade porque palavras não representam o repertório de novas experiências vividas na prática”<sup>17</sup>.

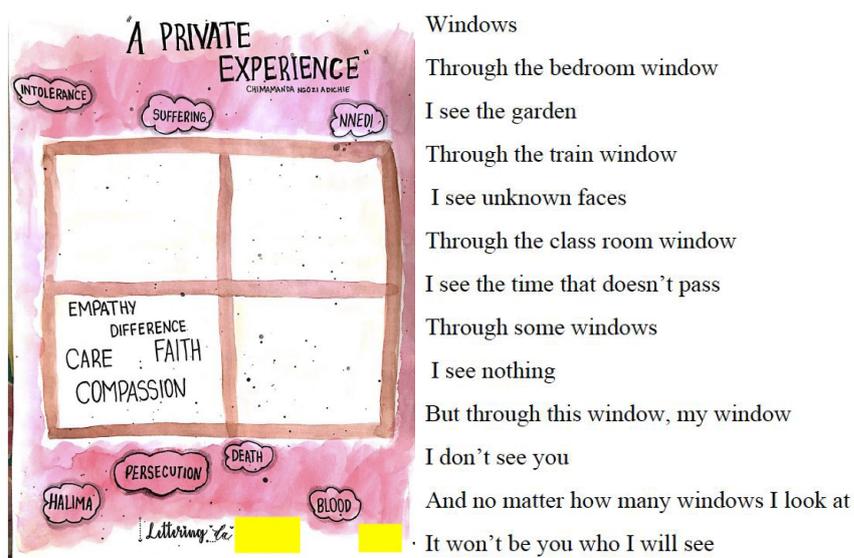
Nossa formação tradicional no ensino e na aprendizagem de línguas (sempre) em diálogo com outras formações mais emancipadoras nos leva a ponderar sobre questões relacionadas à proficiência linguística dos estudantes da turma.

Vivemos em um sistema educacional ainda ancorado na divisão dos alunos com base em uma noção específica (e restrita) de proficiência linguística. Sob essa lógica, em uma visão conservadora de língua como objeto fechado, a ausência de linguagem verbal na produção de Patrícia poderia ser interpretada como uma falta de domínio da língua. No entanto, enfatizamos que concordamos com García (2020) de que língua é um verbo, é *linguaging*, e está sempre relacionada com a vida e com o contexto e, por isso, não pode ser encerrada em padrões normativos, que são sempre excludentes. Uma visão translíngue (GARCÍA, 2020) busca, na contramão dessas limitações, observar o conhecimento linguístico-discursivo a partir da ótica inclusiva dos repertórios dos estudantes para além de línguas nomeadas. Nessas cruzadas de percepções e autorreflexões sobre nossas formações e constituições, procuramos movimentos dialógicos que nos permitam conciliar perspectivas críticas e tradicionais de línguas, como sugerem Ferraz e Mattos (2019).

Portanto, compreendemos que nessa produção, a prática transformada esteve intimamente vinculada ao enquadramento crítico e sobretudo à prática situada, já que as representações gráficas da aluna dizem muito sobre suas experiências e repertórios mobilizados na construção dessa imagem.

Optamos por discutir sobre as próximas produções em conjunto diante da interpenetração de suas temáticas e reflexões.

Figuras 4 e 5. A(s) janela(s).



Fonte: Elaboração das alunas Rafaela e Giovana, respectivamente.

17 “Yet words cannot communicate everything about identity because words do not represent the repertoire of lived experiences in practice [...]”

No conto, a figura da “janela”<sup>18</sup> é rica em significados, pois é através dela que as personagens, que se encontram escondidas em um espaço pequeno, podem observar o desenrolar dos acontecimentos na rua. É, assim, uma metáfora para a visão do mundo exterior (os protestos, a violência, a separação, as diferenças) que abala e ressignifica as movimentações do mundo interior, isto é, das identidades das personagens que, de diversas formas, colidem nesse cenário.

A disposição das palavras ao redor e dentro da janela não é aleatória: é, na verdade, um indicativo da compreensão de Rafaela sobre o enfoque no estabelecimento de relações empáticas em situações de conflito apesar das dores que emergem nessas instâncias. Isso parece claro quando a aluna opta por agrupar “empatia”, “diferença”, “compaixão”, entre outras palavras, no mesmo espaço, em oposição às demais que flutuam separadamente, no exterior da janela.

Essa composição é semelhante à primeira aqui analisada na medida em que a dimensão literal do significado das palavras é apenas um elemento na construção dos sentidos. É a partir da manipulação estratégica das palavras, alinhada ao elemento visual (a janela) congregador desses sentidos, que a aluna compartilha com o leitor a sua interpretação artística/semiótica do conto.

É importante destacar que a possibilidade de expressar seus pontos de vista por meio da arte permitiu que Rafaela pudesse apoiar-se em interesses e experiências próprios para realizar a proposta, o que se materializou na representação gráfica das fontes das palavras (*lettering*). Essa produção nos convence de que mais do que apenas incluir a leitura de textos literários no ensino de línguas estrangeiras, uma prática pedagógica que se queira democrática também busca oportunizar espaços para que os alunos possam se expressar a partir de uma ótica de criatividade crítica (GARCÍA, 2020) e artística.

Isso implica problematizar o posicionamento de professores (estamos aí inclusos!) que, muitas vezes, centralizam as ações da sala de aula e “autorizam” apenas algumas direções em que as vozes dos alunos podem ser expostas. Na verdade, em nosso olhar, suas produções são sempre válidas, sejam elas construídas pelo olhar de gêneros mais estabilizados ou pela visão da arte, como foi o caso aqui. Nossa defesa, pautando-nos novamente na potencialidade da prática situada, segue em favor da valorização dos repertórios dos alunos no trabalho com letramentos diversos (literários, multissemióticos, críticos) em sala de aula.

Ainda que o poema de Giovana (figura 5) não tenha sido escrito pela mesma autora da figura 4, existe uma aproximação entre as temáticas dessas produções. Nesse caso, o próprio gênero parece nos levar a uma reflexão mais interior, sem que haja, necessariamente, uma relação direta do poema com algum acontecimento do conto. No entanto, acreditamos que isso não invalida a produção; pelo contrário: é um indicativo de que a leitura suscitou reflexões em diferentes ordens que culminaram em uma composição poética, intimista e com um nível de complexidade que conchama diferentes leitores a construir diferentes compreensões.

Em meio à subjetividade das interpretações de textos poéticos, poderíamos entender que a dicotomia entre separação e aproximação, tão forte no conto, é um dos pilares do poema. Também poderíamos observá-lo a partir da invisibilização de uma personagem (sequer nomeada, “a mulher”), que devido à sua classe, sua religião e suas práticas culturais, jamais seria vista por Chika em um mundo aparentemente diametralmente oposto. De toda forma, o que nos marca, nessa produção, é a escolha de Giovana em nos oferecer sua visão de literatura (um poema) em interlocução ao texto literário (conto) “A Private Experience”.

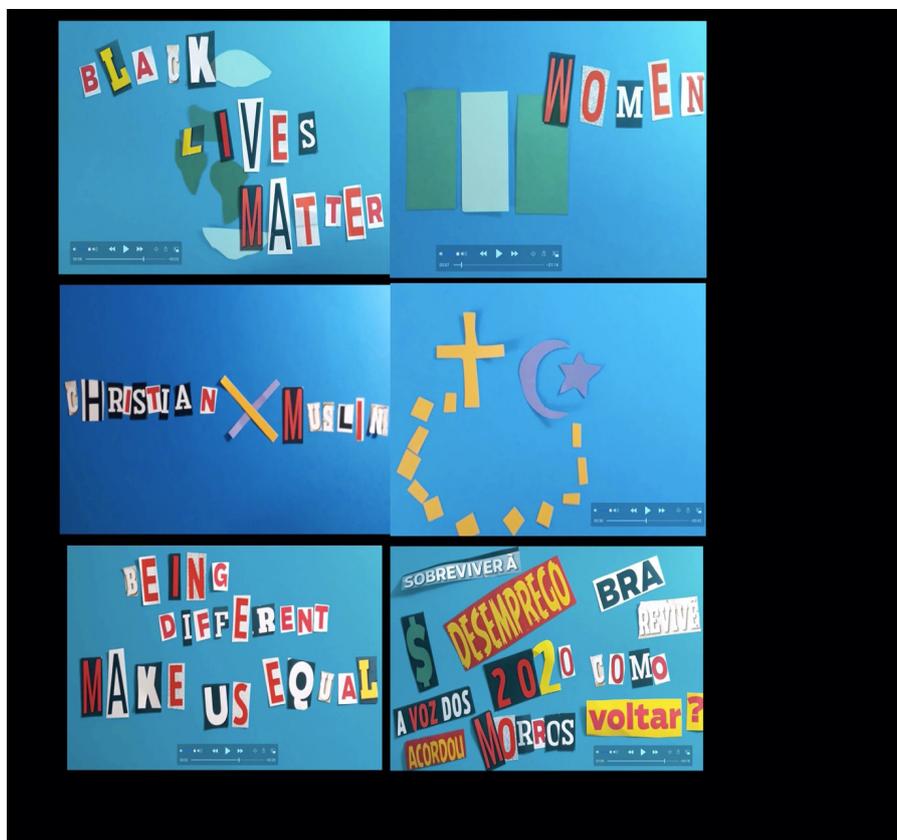
A prática de letramento literário, assim, transitou em várias direções: das práticas inicialmente propostas pelo professor aos alunos; do poema compartilhado pela aluna com o professor e os colegas; e, agora, do compartilhamento do poema com públicos e leitores (deste artigo) de uma comunidade ainda mais ampla.

Por entre a representação gráfica das palavras em diferentes fontes, o desenho da janela, o texto poético e o convite desses elementos ao diálogo em relação ao conto, o que fica disso tudo, para nós, é o que afirma Cosson (2014, s/p): “A literatura tem o poder de se metamorfosear em todas as formas discursivas”.

18 Alguns exemplos da representação da “janela” no conto: “Chika climbs in through the store window first and then holds the shutter as the woman climbs in after her”; “There is perhaps the beginning of future grief on her face, but she smiles a slight, distracted smile before she hands the scarf back to Chika and turns to climb out of the window”.

Passamos, então, para a discussão da última produção: um vídeo. Contamos com capturas de tela para essa análise.

Figura 6. Capturas de tela de vídeo-montagem.



Fonte: Elaboração do aluno José.

O vídeo é composto por letras e formas geométricas que se movimentam e, em associação a outras letras e formas, dão origem a palavras, frases e representações gráficas, remetendo a uma prática de colagem. Ao longo dos 90 segundos de duração, os quadros aludem ao conto perpassando questões de religião (“*Christian x Muslim*”), raça/etnia, protestos (“*Black Lives Matter*”), construindo sentidos em meio a uma trilha instrumental intitulada “*Tribal Affairs*”<sup>19</sup>.

Vários aspectos merecem ser destacados nessa produção. O uso de múltiplos recursos semióticos, como a representação da bandeira nigeriana ao lado da palavra “*women*” contribuem para estabelecer a situação de produção da narrativa. A maneira como José navega entre o verbal e o não-verbal, incluindo a escolha da trilha sonora, nos sugere que ele está operando a partir de uma visão de língua igualmente fluida, performática e contextual, ainda que nada disso seja explicitado com metalinguagem.

O jogo com diferentes linguagens pode ser tanto um reflexo das propostas desenvolvidas ao longo da disciplina, pautadas em uma concepção dialógica de língua, mas pode apenas ilustrar que o trânsito entre as várias modalidades e semioses, que possibilitam produção de sentidos múltiplos, já é parte integrante do universo desse aluno, talvez recorrente em seu cotidiano. É nesse sentido que uma pedagogia centrada nos multiletramentos contribui para pensarmos em uma

Gramática funcional, flexível e aberta que auxilia os aprendizes de língua a descrever diferenças de linguagem (culturais, subculturais, regionais/nacionais, técnicas, contextuais, entre outras) e canais multimodais de sentido tão importantes para

a comunicação atualmente<sup>20</sup> (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 6).

Assim como outros alunos, José promove um posicionamento estratégico de letras para formar palavras específicas, e vai além ao manipular formas que criam imagens vinculadas às palavras, como nos dois quadros ao centro da figura 6. Mais significativo, ainda, é perceber que, de um lado, as palavras “Christian” e “Muslim” são separadas por um símbolo de oposição (“X”), ao passo que no quadro lado, o aluno opta por recuperar esses sentidos através de imagens que parecem sugerir uma relação de proximidade e continuidade ao invés de ruptura. Novamente, vem à tona o propósito principal do conto, conforme já discutido.

A engenharia de palavras na qual José se ampara para desenvolver sua produção corrobora o nosso argumento de que não existe, pelo menos não na prática, uma hierarquia entre linguagens. Pelo contrário: essa e as demais produções minam as nossas “categorias naturalizadas de língua” ao revelarem, nesse processo autoral e agentivo, estudantes cujas identidades se misturam entre “falante / ouvinte / estudante / professor / pesquisador / poeta / artista / autor / escritor / leitor”<sup>21</sup> (GARCÍA, 2020, p. xx).

Além disso, esses quadros no centro da figura de José também nos mostram que a orientação para o letramento crítico, que perpassou toda a disciplina na interrogação de sentidos nas práticas de leitura e escrita, seguiu orientando a expressão de seus posicionamentos. Na articulação das imagens, na omissão do símbolo da oposição (“X”) e na integração das imagens representativas de duas religiões diferentes, o aluno constrói a crítica aos discursos separatistas que nos atravessam, e defende, à sua maneira, a visibilização daquilo que nos aproxima.

Os dois últimos quadros da figura 6, compostos majoritariamente por letras que formam palavras e frases, também são indicativos de que a prática transformada congregou conhecimentos de natureza conceitual, experiencial e crítica (COPE; KALANTZIS, 2013). Nessa instância, o aluno transita entre línguas nomeadas, acionando diversas áreas de seu repertório translíngue para posicionar-se frente às temáticas do conto e expandi-las em um mosaico plurilíngue, multimodal e multissemiótico na conclusão do seu vídeo.

Assim, mesmo que sem aparentes intenções teóricas e/ou metalinguísticas, o vídeo de José é um testemunho em favor da “força democratizadora” de produções multimodais que “oferecem aos jovens oportunidades para se reposicionarem como autores, designers, e compositores”<sup>22</sup> (SCHMIER, 2012, p. 17).

Essas produções, junto ao carinho com que rememoramos os momentos de construção de afetividade com esses alunos em tempos tão difíceis, nos inspiram a vislumbrar caminhos possíveis apesar dos já conhecidos pesares. Conforta-nos, então, perceber que por meio dessa proposta didática pudemos compartilhar experiências e construir sentidos em favor de posições coletivamente mais críticas e democráticas. Mesmo diante das limitações do isolamento e angústia social, encontramos força na certeza de que “a leitura pode até ser um ato solitário, mas a interpretação é um ato solidário” (COSSON, 2014, s/p).

## Considerações Finais

O objetivo deste artigo foi discutir as produções discentes resultantes de um projeto desenvolvido em uma disciplina de Língua Inglesa voltada para a graduação. O projeto foi elaborado com base na colaboração entre docentes e estudantes, que negociaram colaborativamente as possibilidades de realização das atividades propostas no âmbito do ensino remoto. Além disso, o projeto foi pautado nos multiletramentos, sendo organizado em três partes que visavam contemplar as dimensões dessa pedagogia, conforme sugerido por Cope e Kalantzis (2000; 2013).

Ao propor um projeto sobre linguagens, envolvendo arte e línguas nomeadas, em uma

20 “[...] an open-ended and flexible functional grammar which assists language learners to describe language differences (cultural, subcultural, regional / national, technical, context-specific, and so on) and the multimodal channels of meaning now so important to communication.”

21 “[...] collaborative actions of people as they come together in blending speaker / hearer / student / teacher / researcher / poet / artist / author / writer / reader.”

22 “multimodal texts may serve as a democratizing force, offering opportunities for these youth to reposition themselves as authors, designers, and composers.”

disciplina de língua inglesa no ensino superior, entendemos que estamos em consonância com a afirmação de Mattos (2019, p. 85) de que a universidade tem um papel extremamente relevante na construção de um “ensino socialmente responsável”. Diante de um cenário de pandemia mundial, vivenciamos os mais angustiantes sentimentos e, dentre as aflições sobre o fazer docente, julgamos pertinente narrar, neste texto, as incoerências, as pausas, os sofrimentos, as ações e os momentos de alento advindos da experiência com o projeto desenvolvido.

Nesse sentido, ao discutir a práxis de um dos autores deste texto, enfocando as produções dos discentes resultantes do projeto proposto, almejamos ampliar o repertório de experiências que a universidade e a escola comumente apresentam aos aprendizes e educadores. Apoiados em Jordão (2020, informação verbal<sup>23</sup>), compreendemos que tal práxis possibilita a construção de novas histórias e a ampliação das narrativas existentes, sobretudo em momentos tão sombrios, em tantos aspectos. Com base na proposta da autora e de demais pesquisadores, como Liberali (2020), julgamos que um dos caminhos para a educação linguística nesse contexto (e por que não em outros também?) é a construção colaborativa de sentidos e saberes.

Por meio do trabalho com os multiletramentos e o letramento crítico, os estudantes tiveram a oportunidade de acionar diferentes repertórios linguísticos e semióticos e produzir conhecimentos das mais variadas formas, reforçando a natureza multimodal da linguagem. As produções discutidas neste texto representam modos de lidar com a situação de crise e possibilidades de expressar variados sentimentos em um movimento dialógico entre língua(s), arte, subjetividades e imagens. Conforme apresentado neste trabalho, a maioria das produções discentes foram imagens e nossa compreensão de letramento visual como promoção de cidadania crítica e ativa (MIZAN; FERRAZ, 2019) contribuiu para a construção de sentidos acerca dessas obras feitas pelos estudantes.

Por meio do projeto pautado nos multiletramentos e no letramento literário, os estudantes puderam vivenciar e construir novas narrativas. Concordamos, então, com Rezende (2020, p. 141) que a arte provoca “(auto)reflexão, indignação e desejo de mudança”. Para nós, educadores, a oportunidade de revisitar as produções discentes nos permitiu, entre tantas incertezas, resgatar a convicção de que em meio à banalização da morte, o nosso fazer docente se define no comprometimento com a construção coletiva e colaborativa de saberes em uma educação linguística crítica que deve, antes de tudo, promover a valorização da vida.

## Referências

BLOOMMAERT, J.; GARCÍA, O.; KRESS, G.; LARSEN-FREEMAN, D. Communicating Beyond Diversity: A Bricolage of Ideas. In: SHERRIS, Ari; ADAMI, Elisabetta (Eds.) **Making Signs, Translanguaging, Ethnographies – Exploring Urban, Rural an Educational Spaces**. Bristol (UK): Multilingual Matters, 2019, p. 9-35.

CARVALHO, M. P. Reflexões finais: performar a vida para enfrentá-la de forma consciente. In: LIBERALI, F.C.; FUGA, V.P.; DIEGUES, U.C.C.; CARVALHO, M.P. (Org.) **Educação em tempos de pandemia: brincando com um mundo possível**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020, p. 387 – 390.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

DUBOC, A. P.; FERRAZ, D. M. What’s behind a literacy war? A discursive and political analysis of the neoconservative Brazilian literacy policy. **Journal of Multicultural Discourses**, 2020, p. 1 – 23. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/17447143.2020.1800714>. Acesso em: 20 set. 2020.

FERRAZ, D. M.; MATTOS, A. M. A. Formação de professores de línguas estrangeiras: as contribuições dos letramentos. In: FINARDI, K. R.; SCHERRE, M. M. P.; VIDON, L. (Org.) **Língua, Discurso e Política: Desafios Contemporâneos**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019, p. 233 – 259.

23 JORDÃO, Clarissa Menezes. *Linguagens em tempos inéditos: desafios praxiológicos na formação de professoras/es de línguas*. Palestra realizada no XVI ENFOPLE – Encontro de Formação de Professoras/es de línguas, em 17/09/2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ikKQXYsDALI>. Acesso em 24/09/2020.

FERRAZ, D. M.. O mecanismo, o câncer e o (triste) Brasil de 2020. **Revista PUB: diálogos interdisciplinares**, s.l., 2020. Disponível em: <https://www.revista-pub.org/post/16082020>. Acesso em: 26 ago. 2020.

FERRAZ, D. M.; KAWACHI-FURLAN, C. J. As imagens nas aulas de inglês: Por um letramento visual ético e responsável. In: FERRAZ; D. M.; KAWACHI-FURLAN, C. J. (Org.). **Bate-papo com educadores linguísticos: letramentos, formação docente e criticidade**. 1ed. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019, v. 1, p. 245-263.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 11. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FUGA, V. P.; LOPES, J. C. B.; DIEGUES, U. C. C. Professor, vai ser EaD? In: LIBERALI, F. C.; FUGA, V. P.; DIEGUES, U. C. C.; CARVALHO, M. P. (Org.) **Educação em tempos de pandemia: brincando com um mundo possível**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020, p. 255 – 270.

GARCÍA, O. Foreword: co-labor and re-performances. In: MOORE, E.; BRADLEY, J.; SIMPSON, J. (Eds.) **Translanguaging as transformation: the collaborative construction of new linguistic realities**. Multilingual Matters, 2020, p. xvii – xxii.

JORDÃO, C. M. Uma jornada crítica em retrospecto, ou de como se respira no mar. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de Inglês**. 1ed. - São Paulo: Pá de Palavra, 2018, p. 71 – 82.

LIBERALI, F. C. Construir o inédito viável em meio a crise do coronavírus – lições que aprendemos, vivemos e propomos. In: LIBERALI, F. C.; FUGA, V. P.; DIEGUES, U. C. C.; CARVALHO, M. P. (Org.) **Educação em tempos de pandemia: brincando com um mundo possível**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020, p. 13 – 21.

LUKE, A. Defining critical literacy. In: PANDYA, J. Z.; AVILA, J. (Eds.). **Moving critical literacies forward: a new look at praxis across contexts**. New York: Routledge, p.19-31, 2014.

MATTOS, A M. A. Formação Crítica de Professores: por uma universidade socialmente responsável. In: JORDAO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; MONTE MÓR, W. (Org.) **Letramentos em prática na formação inicial de professores de inglês**. 2ª edição. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019, p. 83 – 105.

MILLS, K. Critical Literacies. In: MILLS, K. (Ed.) **Literacy theories for the digital age: social, critical, multimodal, spatial, material, and sensory lenses**. Multilingual Matters, 2016, p. 41-64.

MONTE MOR, W.. Linguagem tecnológica e educação: em busca de práticas para uma formação crítica. In: SIGNORINI, I.; FIAD, R. S. (Org.) **Ensino de Língua: das reformas, das inquietações e dos desafios**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012, p.171- 190.

MIZAN, S.; FERRAZ, D. M. The Postmodern Turn In Prosuming Images: Juxtaposition, Dialogism, And The Supplement In Contemporary Visual Culture. **Revista X**, v. 14, 2019, p. 126-150.

NIXON, A. S. Engaging Urban Youth in Meaningful Dialogue on Identity Through Digital Storytelling. In: AVILA, J., PANDYA, J. Z. (Eds.) **Critical Digital Literacies as Social Praxis: Intersections and Challenges**. New Literacies and Digital Epistemologies, v. 54, New York: Peter Lang, 2012, p.41-62

PESSOA, R. R. Movimentos críticos de uma prática docente. In: PESSOA, R. R. **linguística no Brasil:**

**trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de Inglês.** 1ed. - São Paulo: Pá de Palavra, 2018, p. 187 – 200.

REZENDE, T. **“Somos a resistência”: emoções de professoras/es (de inglês) de escolas públicas.** 2020. 253 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

ROCHA, C. H. Educação linguística na liquidez da sociedade do cansaço: o potencial decolonial da perspectiva translíngue. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 35, 2019, p. 1-39. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1678-460x2019350403>. Acesso em: 22 set. 2020.

ROCHA, C. H. “Escute com seu corpo”: o potencial subversivo do afeto em tempos sombrios. **Revista X**, v. 15, n. 4, 2020, p. 115-125. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v15i4.76202>. Acesso em: 24 set. 2020.

ROJO, R. H. R. **Letramentos Múltiplos: escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola, 2009.

SCHMIER, S. A. Designing Space for Student Choice in a Digital Media Studies Classroom. In: AVILA, J.; PANDYA, J. Z. (Eds.) **Critical Digital Literacies as Social Praxis: Intersections and Challenges.** New Literacies and Digital Epistemologies, v. 54, New York: Peter Lang, 2012, p.15-40

SELWYN, N. **Schools and schooling in the digital age.** London: Taylor & Francis, 2010.

SELWYN, N. Um panorama dos estudos críticos em educação e tecnologias digitais. In: ROCHA, C. H; EL KADRI, M. S.; WINDLE, J. (Orgs.) **Diálogos em tecnologia educacional: educação linguística, mobilidade e práticas translíngues.** Campinas: Pontes Editores, 2017, p. 15-40.

SOUSA SANTOS, B. **A Cruel Pedagogia do Vírus.** Coimbra: Almedina, 2020.

Recebido em 28 de setembro de 2020.

Aceito em 13 de outubro de 2021.