

EMERGÊNCIA DAS VOZES DO SUL NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA: POSSIBILIDADES FORMATIVAS TRANSGRESSORAS COM USO DE DISPOSITIVO CIBERCULTURAL

THE EMERGENCE OF VOICES FROM THE GLOBAL SOUTH IN ENGLISH LANGUAGE CLASSES: TRANSGRESSIVE TRAINING POSSIBILITIES THROUGH THE USE OF CYBERCULTURAL DEVICE

Cristiane Ribeiro Barbosa da Silva*
Leonardo Zenha**

RESUMO

Este artigo intenciona apresentar e discutir atos de currículo (agenciamentos) com os quais uma turma de estudantes, praticantes culturais – diante do “sistema-mundo moderno capitalista, colonial/patriarcal”, na atual versão neoliberal – aliou-se à luta antirracista a partir de práticas pedagógicas formativas nas aulas de língua inglesa. O estudo adotou o método da ciberpesquisa-formação com acolhimento da bricolagem dos cotidianos ciber culturais, e assumiu um rigor outro no “fazerpensar” a pesquisa em Educação. Esse direcionamento teórico-metodológico possibilitou diálogos entre a linguística aplicada, transgressiva, indisciplinar e a insurgência Sul Global. A investigação ocorreu durante aulas de língua inglesa em um Instituto Tecnológico do Pará com o uso das tecnologias digitais e acionamento do modo inventivo da interface do Padlet (dispositivo ciber cultural), que permitiu forjar o processo formativo potencialmente autoral e transgressor, propiciando a emergência de narrativas autorizantes, vozes insurgentes dos praticantes culturais: sujeitos da pesquisa. Desse modo, os atos de currículo mediados pelas tecnologias digitais apontaram práticas transgressoras de aprendizagens, enredadas ao uso social político-pedagógico e indisciplinar da língua inglesa.

Palavras-chave: praticantes culturais; língua inglesa; educação; sul global; interface.

ABSTRACT

This article aims to present and discuss acts of curriculum (agencies), in which a group of students, cultural practitioners – faced with the “modern capitalist, colonial/patriarchal world-system”, in its current neoliberal version – joined the anti-racist struggle through formative pedagogical practices in English language classes. This study uses the method of cyber research-training, which embraces the bricolage of cybercultural everyday life by adopting a rigor otherwise in educational researching. Besides, theoretical-methodological approach enabled dialogues between applied, transgressive, and (in) disciplinary linguistics and the insurgency of Global South. Therefore, the research took place in English language classes at a Technological Institute in Pará State, using inventive use of digital technologies, specially the Padlet interface (a cybercultural device), which allowed us to forge a formative device potentially authorial and transgressive in the teaching-learning process. This enabled the emergence of authoritative narratives and insurgent voices of cultural practitioners, who were the subjects of this investigation. In this way, the curriculum acts forged by digital technologies pointed toward transgressive learning practices intertwined with the social, political-pedagogical and (in)disciplinary use of the English language.

Keywords: cultural practitioners; English language; education; global south; interface.

INTRODUÇÃO

*O colonialismo é uma ferida
Que nunca foi tratada.
Uma ferida que dói sempre,
Por vezes infecta,
E outras vezes Sangra
Grada Kilomba, 2021.*

O excerto de Grada Kilomba, em epígrafe, usa metáfora – *uma ferida nunca tratada* – para denunciar os efeitos perenes do colonialismo, que persistem em nossos ‘*espaçostempos*’¹ contemporâneos causando dores,

* Professora em regime de Dedicação Exclusiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologias do Pará, IFPA, Belém, PA, Brasil. cristiane.silva@ifpa.edu.br. <<https://orcid.org/0000-0002-9224-8868>>.

** Professor em regime de Dedicação Exclusiva na Universidade Federal do Pará, IFPA, Belém, PA, Brasil. leozenha@ufpa.br. <<https://orcid.org/0000-0003-2474-8112>>.

1 Definida como cotidianista, esse modo de escrita concebe a junção de expressões, grafia em itálico, colocação entre aspas simples, algumas vezes, também, invertendo a ordem de termos antes dicotomizados, por considerar que a pesquisa com os cotidianos nos faz problematizar os limites herdados do pensamento moderno, como assinala Nilda Alves (2008). Aqui, enfatizamos a indissociabilidade entre espaço e tempo criticando a fragmentação tradicional dessas dimensões na educação.

sofrimentos e violências. Nessa mesma perspectiva, Quijano (2009) assinala que o colonialismo continua operando por meio da colonialidade, parte constitutiva do atual padrão de poder que se assenta na classificação (universalização) racial/étnica da população do mundo, o qual discrimina e oblitera saberes/conhecimentos, corpos e línguas(gens), oprimindo povos/populações e grupos sociais minoritarizados.

No presente artigo referenciamos a pandemia da Covid-19 como o momento histórico do cenário sociotécnico que desvelou graves problemas sociais que afetaram (afetam e *sangram*), de modo distinto, coletivos/grupos sociais (população negra, mulheres, comunidades LGBTQIAPN+, indígenas, camponeses, ribeirinhos, pobres, entre outros), sujeitos situados nas periferias do sistema-mundo capitalista contemporâneo. Pessoas/coletivos que sofrem as amarguras da exclusão/exploração do “sistema-mundo moderno capitalista colonial, patriarcal” (GROSFOGUEL, 2008, p. 41), que, em grande parte, refere-se às regiões do hemisfério Sul, América Latina e África.

Pennycook e Makoni (2020) nos contemplam com o construto Sul Global – um conceito geopolítico, metafórico e epistemológico, que além de se referir aos lugares que têm sido objeto do colonialismo eurocêntrico desde o século XV, faz referência aos excluídos/explorados, invisibilizados: “Aos pobres urbanos no hemisfério norte e pobres rurais no hemisfério sul; aqueles que lutam contra formas de preconceito racial, gênero; e combatem o sexismo; aos que têm empregos precários em diferentes partes do mundo...” (PENNYCOOK; MAKONI, 2020, p. 122).

Inspirados na perspectiva Sul Global, adotamos a primeira pessoa do plural para expressar nossos posicionamentos, pois acreditamos que essa flexão representa não somente os autores deste manuscrito, mas também o coletivo ao qual pertencemos: professores/pesquisadores/formadores/pensadores/ativistas/militantes que, a partir de nossos respectivos *loci* de enunciação provenientes do Sul Global, ansiamos por justiça social. Nessa esteira do ‘fazerpensar’ não nos furtamos do enfrentamento, tampouco de tecer tais relações nas microrrealidades, em que nos engajamos como a(u)tores, sujeitos culturais, assumindo posicionamentos desessencialistas, tensionando problemas sociais: os crimes de racismo, em especial, de jovens negros, feminicídio, intolerância religiosa e as diversas formas de violência contra o coletivo LGBTQIAPN+, entre outros.

Nessa trama contemporânea, os nossos ‘fazerespensares’ formativos foram atravessados pela complexidade do cotidiano (CERTEAU, 2014) cibercultural, conectado a um cenário de transformações sociotécnicas, com a inteligência artificial, os algoritmos, o colonialismo de dados, o capitalismo de plataformas (SILVEIRA, 2021) entre outras mudanças que, conseqüentemente, afetaram/afetam as nossas práticas pedagógicas formativas com os usos das tecnologias digitais (TD) nas aulas de língua inglesa (LI) no Instituto Federal de Educação do Pará, com o uso do dispositivo² cibercultural Padlet. Certamente, as contingências e problemas sociais transpassaram nossos ‘fazerespensares’ em tal cena sociotécnica e reverberaram problematizações nas nossas práticas pedagógicas, a saber: como ‘fazerpensar’ atos de currículo³ (agenciamentos) críticos transgressores com a língua inglesa para que se façam fluir ‘conhecimentossignificações’ outros?

Esse questionamento acompanhou o nosso devir com os praticantes culturais (estudantes) e nos evocou práticas pedagógicas vinculadas às problemáticas sociais, as quais atravessaram (atravessam) o nosso ‘viversentirpensar’ nos cotidianos. Posto isso, encontramos na linguística aplicada indisciplinar (MOITA LOPES, 2006; MOITA LOPES *et al.*, 2022); na linguística aplicada crítica transgressiva (PENNYCOOK, 2006); nos ensinamentos transgressivos de bell hooks⁴ (hooks, 2013), bem como na insurgência pedagógica de Paulo Freire (FREIRE, 1987) e na perspectiva Sul Global – convergências e inspirações – para forjar atos de currículo (MACEDO, 2018), enredados às experiências singulares dos praticantes culturais ao cotidiano sócio-histórico e cultural. Ou seja, práticas pedagógicas que criam “caminhos, sentidos e significados” (SANTOS, 2011, p. 22) em um currículo instituído (refere-se ao componente curricular de Língua Inglesa) enredado à Linguística Aplicada Mestiça (MOITA LOPES, 2006) de natureza (inter)trans/disciplinar que defende a necessidade de pensar as práticas formativas-educacionais com as linguagens indissociáveis das relações sociais, culturais e ideológicas, às quais subjazem relações de poder.

2 Termo para designar a organização do conjunto de meios materiais e/ou intelectuais utilizados com objetivo de compreender o objeto de investigação (ARDOINO, 2003).

3 Emergem como criação, um acontecimento: “nas experiências cotidianas miúdas, nas brechas, nas frestas e fissuras, nas reexistências, ... nas opacidades, nas clandestinidades, nas diversas micro-ousadias, nas epifanias que irrompem...” (MACEDO, 2018, p. 21-22).

4 Pseudônimo de Gloria Jean Watkins (1952-2021): feminista e ativista social que preferiu o uso do próprio nome grafado com a inicial minúscula, para dar enfoque ao conteúdo de sua escrita e não a sua autoria.

Diante desse mosaico, intencionamos apresentar e discutir atos de currículo (agenciamentos) com os quais os sujeitos se aliaram à luta antirracista a partir das práticas pedagógicas formativas na/com a língua inglesa. Desse modo, inserimo-nos no campo das epistemologias das práticas formativas-educativas e assumimos o método da ciberpesquisa-formação (SANTOS, 2019), forjado por um rigor outro (MACEDO, 2009), engajado em prover rompimentos com o cariz modernista de produção do conhecimento. Por conseguinte, essa metodologia de pesquisa foi estabelecida partindo-se de uma *bricolagem* (KINCHELOE, 2004) teórico-metodológica da pesquisa-formação; da cibercultura (LEMOS, 2021; SANTAELLA, 2021); dos estudos dos cotidianos (CERTEAU, 2014; ALVES, 2008).

A ciberpesquisa-formação, conforme Santos (2019, p. 102), “é um espaço de formação e autoformação, um espaço implicado, onde o risco, a incerteza, a desordem serão contemplados sem prejuízo do rigor do fazer ciência”. Portanto, por ser uma metodologia aberta e dinâmica, é possível bricolar com outros estudos/áreas do conhecimento, no caso a linguística aplicada crítica de natureza (inter)trans/(in)disciplinar e o pensamento decolonial. Visto que se intenciona tecer inteligibilidades sobre as questões que permeiam e inquietam o pesquisador. Desse modo, busca-se romper com a falácia modernista dicotômica entre sujeito e objeto de conhecimento, posto que privilegia o formacional implicado na atual cena socio-tecnológica. Esse ‘*fazerpensar*’ formativo acompanha a perspectiva delineada da Linguística Aplicada Crítica Transgressiva (PENNYCOOK, 2006) e Indisciplinar (MOITA LOPES *et al.*, 2022; MOITA LOPES, 2006).

Nesse artigo buscaremos evidenciar as práticas pedagógicas vinculadas à cena sociotécnica, na tentativa de fissurar o padrão vigente de hierarquização da teoria em detrimento da experiência prática. Dessa maneira, este texto está organizado na seguinte maneira: na primeira seção, buscamos estabelecer relações entre a cibercultura e a (de)colonialidade, mobilizando aproximações teóricas. Na segunda, delineamos o campo de pesquisa e apresentamos os nossos atos de currículos. Na terceira seção, evidenciamos as autorias que se alinham à luta antirracista produzidas pelos praticantes culturais (estudantes). Nas considerações, tecemos apontamentos e reflexões sobre as nossas práticas enredadas ao uso das tecnologias digitais nesses ‘*temposespaços*’ ciberculturais.

1. CIBERCULTURA E (DE)COLONIALIDADES

Indubitavelmente, temos vivenciado o protagonismo das tecnologias digitais em nossas práticas individuais e coletivas, o que evidencia o caráter pervasivo das plataformas e aplicativos em todos os âmbitos sociais, incluindo a educação, assinalando a atual expressão da cultura contemporânea, a cibercultura. Lévy (2018, p. 17) define a cibercultura como o “conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”. Já Santaella (2021) assegura que a cibercultura configura na presencialidade do humano no ‘*espaçotempo*’ informacional comunicativo da internet; advertindo, ainda, que não devemos concebê-la como *um monolito abstrato*, mas como práticas sociais em suas diversas formas de inserções, trocas, compartilhamentos e armazenamentos, oriundos das relações sociointerativas. Logo, essa realidade tem permitido formas inéditas de comunicação, produção de linguagens, acesso à informação, serviços e cultura.

Nessa mesma perspectiva, Lemos (2021) pontua que as tecnologias, por terem relação imbricada ao ser humano e suas práticas sociais, não devem ser concebidas destituídas das relações econômicas políticas-ideológicas. Por consequência, refletem as contradições e os problemas inerentes aos nossos ‘*espaçostempos*’ globalizados. Foi o que se evidenciou no cenário complexo da pandemia da Covid-19 diante da disseminação criminosa das *fake news*⁵. Posto isso, assinalamos que os problemas e urgências sociais como o aumento dos crimes de racismo, da fome, do aumento da violência contra a mulher e as pessoas que se identificam pertencentes à comunidade LGBTQIAPN+ refletem o *modus operandi* do padrão de poder neoliberal, branco, heterossexual, patriarcal e cristão que, portanto, reproduz lógicas coloniais de opressão, exclusão e, sobretudo, de desumanização que obliteram as diferenças, constroem e mantêm as desigualdades.

5 Narrativas montadas, para além do boato ou do erro jornalístico, com o objetivo de prejudicar pessoas ou coletivos, usando como instrumento a performatividade algorítmica das redes sociais (Lemos, 2021).

Desse modo, partilhamos do entendimento de que as nossas práticas sociais, mesmo aquelas mediadas pelas tecnologias digitais, são atravessadas pelo racismo que sustentou e consolidou o sistema capitalista moderno como sistema político-econômico global a partir da racialização da população mundial (QUIJANO, 2009). Como exemplo, sobre a atual divisão internacional do trabalho, Castro-Gómez e Grosfoguel, (2007) argumentam que o capitalismo globalizado organiza a população do mundo por meio da lógica discursiva racial. Dessa forma, as raças consideradas “superiores” têm direito a condições de trabalho dignas, e são mais bem remuneradas, enquanto as raças ditas “inferiores”, ocupam postos precários e insalubres, por vezes sob condições coercitivas.

Nesses termos, os nossos ‘*fazerespensares*’ pedagógicos permeados pelas urgências sociais evocam e se alinham ao pensamento insurgente decolonial⁶, como perspectiva que busca desvelar o imperialismo econômico, social e cultural do Norte sobre o Sul pautado na estrutura étnico-racial persistente (CASTRO-GÓMEZ; GROSGOUEL, 2007). Desse modo, os pensadores decoloniais somam-se em coletivo, denominado Rede Modernidade/Colonialidade (M/C), formados majoritariamente por latino-americanos, saber: o semiólogo argentino e professor Walter Mignolo, o sociólogo peruano Aníbal Quijano, o filósofo argentino Enrique Dussel, o filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado-Torres, o sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel e a linguista norte-americana radicada no Equador, Catherine Walsh, entre outros.

O coletivo M/C decolonial argumenta que, mesmo com a descolonização dos territórios, antes colônias europeias, as relações de dependência/subordinação e exploração político-econômicas e culturais/ideológicas se mantém sob forma ainda mais perversa, implicacional e subjetiva – as colonialidade (s) que repercutem contradições e os problemas urgentes que se fazem presentes nos cotidianos ciberculturais. Logo, esse coletivo decolonial tece críticas fervorosas às lógicas modernistas, euro-norte-americanas, que operam por meio da *colonialidade do poder* (QUIJANO, 2009).

Consoante, Pinto e Mignolo (2015):

A colonialidade do poder refere-se, pois, a um código conceitual, fundamentado, no qual a ideia de civilização ocidental legitima a si mesma – por meio de atores, instituições, linguagens – como controladora não só da economia e da autoridade, mas também da subjetividade e do conhecimento de povos e etnias não ocidentais (PINTO; MIGNOLO, 2015, p. 383).

Conforme destacam os autores, a colonialidade do poder controla/opera tanto na esfera político-econômica e dos conhecimentos/saberes, como também no âmbito das subjetividades. Destarte, a colonialidade do poder constitui matriz complexa que se articula com as colonialidades do saber, dimensão epistemológica (LANDER, 2005); com a colonialidade do ser, dimensão ontológica (MALDONADO-TORRES, 2008), bem como colonialidade da linguagem, dimensão da linguística (VERONELLI, 2015). Tais colonialidades engendradas perpetuam múltiplas formas de violações e subalternização, consequente manutenção das relações de desigualdades intimamente ligadas às questões de: raça, etnia, classe social, gênero, sexualidade, faixa etária, entre outros, as quais permearam nossos processos formativos.

Sob essa questão, Pretto *et al.* (2021) advogam por uma prática educativa subversiva quanto ao uso das tecnologias digitais para que possamos criar e construir espaços/caminhos para “hackear”⁷ à lógica de controle e dominação. Assim sendo, este manuscrito acena, afirmativamente, para práticas formativas-educacionais, em língua inglesa, empenhadas em tensionar as normatividades que permeiam o cenário sociotécnico contemporâneo, bem como a própria língua inglesa, a partir dos atos de currículo problematizadores, autorais e subjetivos dos praticantes culturais.

Na seção seguinte, apresentaremos a cena sociotécnica por meio do debate do dispositivo cibercultural Padlet pelas ambiências formativas⁸, assim como delineamos quatro dispositivos formativos disparadores de narrativas nas aulas de língua inglesa durante o nosso percurso da ciberpesquisa-formação.

6 Instrumento de lutas, movimentos e ações (trans)nacionais de resistência e negação dos legados e dos padrões de poder impostos. Pensamento de ação, luta, insurgência e atitude contra o domínio/violência imperial, originado simultaneamente à colonização da América Latina (Walsh; Mignolo, 2018).

7 Significa acolher valores e as práticas da chamada ética hacker nas práticas educativas, a fim de construir/compartilhar conhecimentos e projetos colaborativos numa perspectiva insurgente em conjunto com professores, alunos e a comunidade (cf. Nelson Pretto).

8 “Situações de aprendizagem cocriadas nos ‘espaçotempos’ híbridos em que se articulam os ambientes físicos e digitais” (SANTOS, 2015, p. 40).

2. DISPOSITIVO FORMATIVO TRANSGRESSOR NAS AULAS DE LI

O campo desta investigação abrangeu a transição do ensino remoto emergencial para o retorno das atividades acadêmicas presenciais, em decorrência da pandemia da Covid-19, no ano de 2022. A pesquisa concentrou-se em uma turma do Ensino Médio Integrado do curso de Desenvolvimento de Sistemas, composta por estudantes na faixa etária de 14 a 16 anos, e envolveu atividades que ocorreram, prioritariamente, pelas ambiências formativas digitais.

Vale ressaltar que, em 2022, apesar da primeira dose da vacina contra a Covid-19 já ter sido amplamente ofertada pelo Programa Nacional de Imunizações e grupos prioritários avançarem na vacinação (segunda e a terceira doses dos imunizantes), o primeiro semestre acadêmico no lócus de investigação iniciou ainda nas/pelas possibilidades do digital em rede.

Posto isso, nas primeiras aulas solicitamos que cada praticante cultural⁹ criasse um portfólio de aprendizagem individual a partir da interface do Padlet. O objetivo inicial era ter aproximação com os estudantes e acompanhar os processos de aprendizagens a fim de entender de que maneira os atos de currículo, desenvolvidos, ressoavam ‘*conhecimentossignificações*’ nas línguas inglesa e/ou portuguesa. Logo, a escolha por essa plataforma aconteceu, em especial, por ela dispor de possibilidades de registrar conteúdos em diferentes formatos, além de guardar os registros e compartilhar com outras plataformas, a exemplo do *Google Classroom*, plataforma que adentrou pervasivamente no setor da educação durante a pandemia da Covid-19.

Propusemos que os estudantes registrassem suas narrativas imagéticas, textuais e/ou sonoras de maneira que contemplassem seus processos de aprendizagens pessoais: seus êxitos, dificuldades, estratégias e possíveis *feedbacks*. Nossa intencionalidade era proporcionar um espaço de aprendizagens que o ‘*ensinoaprendizagem*’ do inglês tecesse relações com as questões urgentes, os quais permeavam o nosso cotidiano cibercultural. Ademais, partimos da premissa de que a linguagem assume centralidade nas práticas sociais, por conseguinte, nas práticas formativa-educacionais.

Desse modo, corroboramos com Bakhtin (1999) que é pela/na/com a linguagem que os indivíduos se constituem sujeitos sociais. Assim, considerando que ainda estávamos no ‘*ensinoaprendizagem*’ com/pelos (os) usos das tecnologias digitais, a interface do Padlet tornou-se um espaço de aprendizados da língua inglesa vinculado aos saberes/conhecimentos cotidianos. Para tanto, incentivamos que cada praticante personalizasse e mixasse (LEMOS, 2005) elementos disponíveis nas redes, no ciberespaço, adicionando elementos pessoais. Em devir, os praticantes passaram a nomear seus respectivos Padlets de “diário de aprendizagem” e delinearam suas preferências ao escolher o formato para dispor os seus conteúdos, como observamos na figura 1.

9 O termo “estudantes” será substituído, por vezes, pela expressão “praticantes culturais” cunhada por Certeau (2014), para quem “o homem ordinário se torna o narrador, quando define o lugar (comum) do discurso e o espaço (anônimo) de seu desenvolvimento” (CERTEAU, 2014, p. 61).

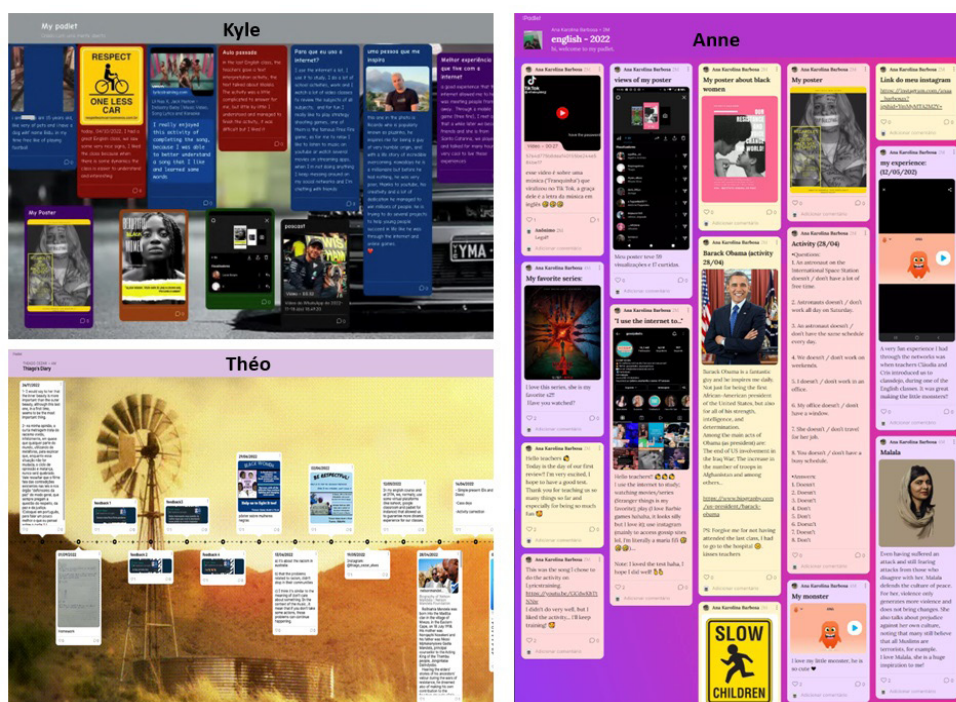


Figura 1. As configurações escolhidas pelos praticantes culturais
Fonte: acervo pessoal (2022).

A figura 1 apresenta recortes de três formatos escolhidos pelos praticantes culturais, entre sete configurações disponíveis, para apresentar os conteúdos na plataforma do Padlet. O estudante Kyle escolheu o formato grade, já Théo optou pelo leiaute de linha do tempo, enquanto a maioria dos estudantes escolheu o leiaute mural, à exemplo de Anne. Evidenciamos que a partir da mixagem (LE MOS, 2005), os praticantes culturais adicionaram formatos de imagens estáticas, como fez Kyle que adicionou a imagem de um carro luxuoso. Já Théo preferiu adicionar a imagem animada de um catavento, conhecida como GIF¹⁰, diferentemente da praticante Anne, que optou por utilizar a cor gradiente degradê para personalizar o seu Padlet. Outrossim, havia a possibilidade de mudar as cores do leiaute, as fontes, assim como adicionar imagens quando bem o desejassem.

Nesses termos, concordamos com Pretto (2011) que pontua que a(s) juventude(s) têm ido além de mero consumo dos aparatos tecnológicos. Este autor salienta que os jovens estão cada vez mais íntimos dos dispositivos tecnológicos: com esse recurso criam, produzem cultura e conhecimentos. De igual modo, o patrono da educação brasileira Paulo Freire (2021) é enfático ao afirmar que não há neutralidade em coisa alguma, nem na Ciência, nem na tecnologia, tampouco no ato de *‘ensinaraprender’*. Alinhando-se a esses autores, nos distanciamos da premissa tecnicista e utilitarista das TD, assim como de qualquer pretensa ideia de neutralidade, ao incorporá-las nos processos de *‘ensinoaprendizagem’* da LI.

Desse modo, assinalamos que nossas práticas formativas-educativas quanto ao *‘ensinoaprendizagem’* da língua inglesa permeadas pelos usos das TD não poderia se eximir de tecer relações com as questões sociais a partir das (in) tensões formativas, as quais evidenciam a perspectiva de quem se situa e (sobre)vive no Sul Global. Essa postura tornou-se o nosso posicionamento político e epistemológico, o qual ancorou nossas escolhas teóricas que orientaram os nossos atos de currículo desenvolvidos com os praticantes culturais.

Importa-nos salientar que não ignoramos a atual fase do sistema econômico global neoliberal que converte nossos comportamentos no ciberespaço em dados quantificáveis e rastreáveis: a dataficação (LE MOS, 2021). Contudo, propusemo-nos forjar práticas pedagógicas em língua inglesa com o dispositivo cibercultural – Padlet, em que os processos formativos interrelacionam-se com as contingências sociais dos nossos cotidianos ciberculturais como: a desigualdade social, o racismo, o feminicídio, a misoginia, a homofobia, a transfobia, entre outros. Assim sendo, com intencionalidade formativa, acionamos com os praticantes culturais quatro dispositivos disparadores de narrativas – os dados da ciberpesquisa-formação – os quais apresentaremos a seguir: o vídeo *“Respect & inclusion*

10 Dispositivo de imagem em que é possível tê-la em movimento.

at Deloitte”; o vídeo “O perigo de uma história única”, da escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie; o poema “Vozes-Mulheres” de autoria da escritora contemporânea Conceição Evaristo; e o vídeo do discurso dado pela atriz quênio-mexicana Lupita Nyong'o no evento do “7^o Essence Black Women in Hollywood”.

O primeiro dispositivo disparador de narrativas foi o vídeo “*Respect & inclusion at Deloitte*”, que se encontra disponível na plataforma do YouTube. Trata-se de uma campanha, cuja finalidade comunicativa consiste em sensibilizar sobre as temáticas de respeito e inclusão. Em nosso encontro síncrono, o vídeo foi compartilhado pelas ambiências digitais e, em seguida, por meio de uma videoconferência foi reproduzido e assistido em coletivo. Salienta-se que esse vídeo traz nos seus *frames* combinação de linguagens verbais (em inglês), bem como linguagens visuais-sonoras, a quais suscitam e provocam questionamentos à audiência, conforme pode ser observado nos recortes a seguir, na figura 2.

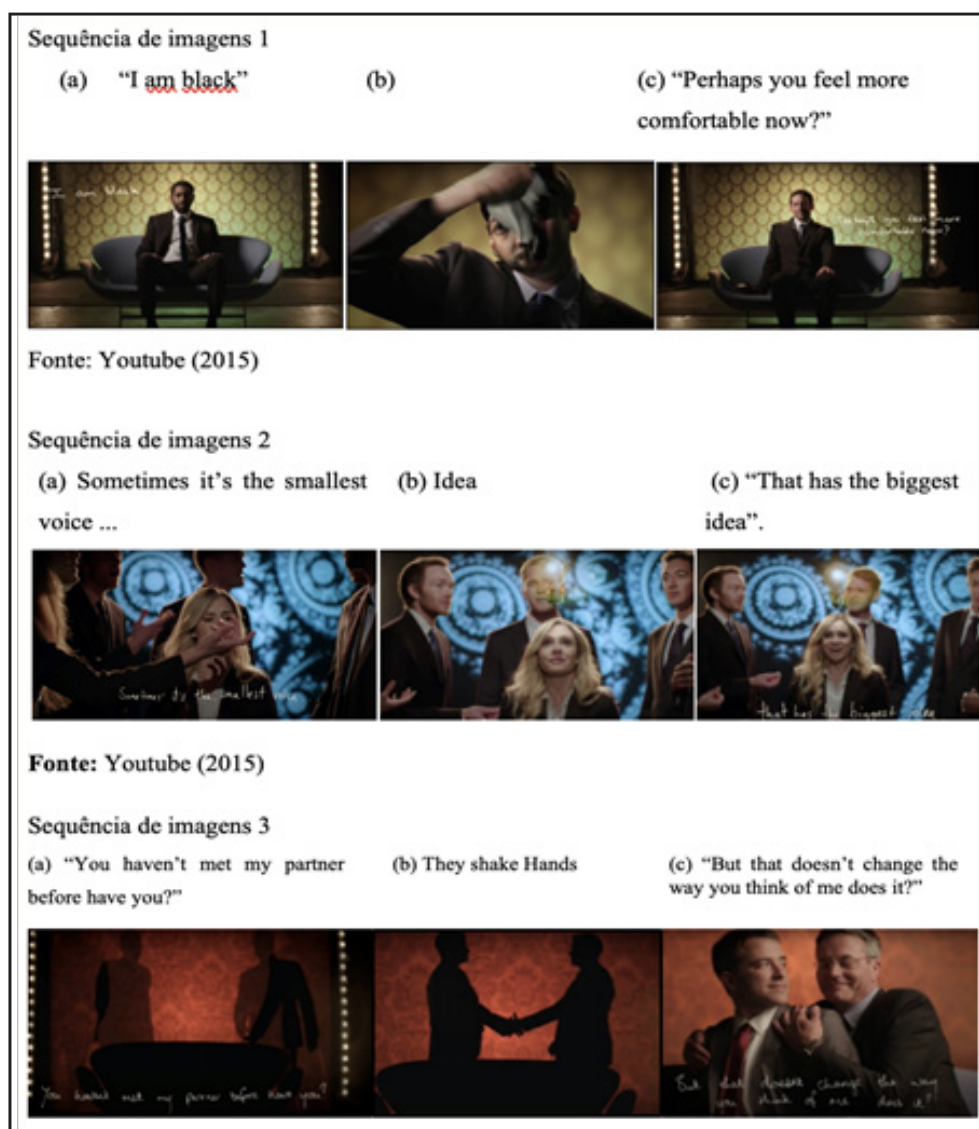


Figura 2. Frames do vídeo “*Respect & inclusion at Deloitte*”

Fonte: Deloitte UK (2015).

Após assistir ao vídeo, solicitamos que os praticantes atentassem à ideia principal e observassem as imagens e expressões faciais das pessoas, assim como, elementos verbais e não verbais para que eles pudessem compartilhar suas compreensões e apreensões em grupo. Em debate aberto, procuramos ouvir os estudantes, instigando-os que fizessem relações com situações cotidianas presenciadas ou vivenciadas por eles. Apoiando-nos nos ensinamentos de hooks (2013), adotamos a postura transgressora de que os estudantes não devem ser os únicos a serem chamados para confessar; nós, professores, também devemos compartilhar nossas experiências e aprendizados. Entendemos que essa postura contribui para criar um ambiente em que os estudantes se sintam mais confortáveis para produzir suas narrativas.

Desse modo, assinalamos o caráter implicacional dos nossos ‘fazerespensares’, além de criar um ambiente para trocas horizontalizadas. Tal postura propiciou a emergência de narrativas imagéticas que acolhiam temáticas do antirracismo, da intolerância religiosa e da violência doméstica, bem como o respeito ao coletivo LGBTQIAPN+. Observamos que essa última temática ganhou mais relevância, provavelmente porque nos encontrávamos no período de junho, mês em que se faz alusão ao “Mês do Orgulho Gay”, sensibilização amplamente divulgada que visa combater violências contra esse coletivo.

O segundo dispositivo foi o poema “Vozes-Mulheres”, de autoria da escritora mineira Conceição Evaristo, vencedora do prêmio de Juca Pato, como intelectual, do ano de 2023. O poema escrito originalmente em português brasileiro, foi traduzido para o inglês pelo projeto *Muse Mission*, desenvolvido na Universidade de Johns Hopkins, de acordo com a Figura 3.

Women Voices (Tradução)	Vozes-Mulheres
The voice of my great-grandmother echoed as a child inside the ship's bowels. Echoing moans of a lost childhood.	<i>A voz de minha bisavó ecoou criança nos porões do navio. Ecoou lamentos de uma infância perdida.</i>
The voice of my grandmother echoed obedience to the white-owners of everything.	<i>A voz de minha avó ecoou obediência aos brancos-donos de tudo.</i>
The voice of my mother whispered echoes of revolt in the very end of the other's kitchens under the trusses of whites' dirty linen along the dusty road towards the slum.	<i>A voz de minha mãe ecoou baixinho revolta no fundo das cozinhas alheias debaixo das trouxas roupagens sujas dos brancos pelo caminho empoeirado rumo à favela</i>
My voice still echoes perplexing verses in rhymes of blood and hunger.	<i>A minha voz ainda ecoou versos perplexos com rimas de sangue e fome.</i>
The voice of my daughter uniting all our voices gathers within itself the dumb silenced voices choking in our throats.	<i>A voz de minha filha recolhe todas as nossas vozes recolhe em si as vozes mudas caladas engasgadas nas gargantas.</i>
The voice of my daughter gathers within itself speech and action. Yesterday - today - now. In my daughter's voice the resonance will be heard the echo of freedom-life.	<i>A voz de minha filha recolhe em si a fala e o ato. O ontem – o hoje – o agora. Na voz de minha filha se fará ouvir a ressonância O eco da vida-liberdade.</i>
Conceição Evaristo (bjo) Translations by Maria Aparecida Salgueiro de Andrade and Antonio D. Tillis ¹	

Figura 3. Poema “Vozes-Mulheres”, de Conceição Evaristo

Fonte: Evaristo, Andrade e Tillis (2016).

É importante frisar que este dispositivo foi acionado nas aulas presenciais, simultaneamente ao uso da interface digital do Padlet para nossos objetivos formativos. Nesses termos, iniciamos nossas aulas conversando sobre a autora do poema “Vozes-Mulheres”, Conceição Evaristo. Em seguida, reconhecemos as características próprias do gênero textual poema. Na oportunidade, solicitamos que os estudantes procurassem conhecer um pouco mais sobre essa escritora brasileira. Desde tal ponto, partimos para leitura do poema na sua versão em inglês; alguns estudantes se voluntariaram e outros foram apontados para recitar fragmentos do poema. Consecutivamente, iniciamos a atividade de compreensão textual. Ao término deste momento de partilha, solicitamos que os praticantes

culturais se autorizassem de seus diários de aprendizagem, em seus Padlets, para tecerem comentários sobre o assunto abordado e a partir das discussões proferidas durante a aula. Ainda, combinamos a produção de textos em formatos de pôsteres que trouxessem suas apreensões sobre o assunto abordado no poema, como também, o que mais os atravessassem advindo daquela compreensão.

A partir desse ato de currículo engendrado com os estudantes, eles se autorizaram pelo digital em rede, criaram e cocriaram suas narrativas (SANTOS, 2019) em formato de pôsteres, em que evidenciaram as vozes/feitos de muitas mulheres pretas, que protagonizaram (protagonizam) em vários setores da vida social, a saber: a atriz e cantora brasileira Zezé Motta (1944), a matemática e engenheira aeroespacial norte-americana Mary Jackson (1921-2005), a ginasta norte-americana Simone Biles (1997), a guerreira negra do período do Brasil Colônia Dandara dos Palmares (1654-1694), a advogada e ex-primeira-dama dos Estados Unidos Michelle Obama. Tais alusões nos acenaram aos processos ‘*conhecimentossignificações*’ nas aulas de língua inglesa em um movimento de articulação aos conhecimentos local-global.

Ademais, essas autorias foram compartilhadas tanto na interface do Padlet quanto em outras redes sociais. Nelas, evidenciou-se os *slogans* movimento “*Black Lives Matter*”, bem como “*Black Women Matter*”, que ganharam destaque nos movimentos antirracistas em decorrência do assassinato de George Floyd, assim como rememoraram casos emblemáticos como da vereadora do Rio de Janeiro, Marielle Franco: mulher, negra, mãe, lésbica, cria da favela da Maré/RJ, que foi vítima de atentado junto de seu motorista Anderson Gomes em 2018, falecendo, ambos em decorrência. E, outros casos que remetem, no mínimo, aos marcadores racial e de classe, a saber: Pedro Henrique de 25 anos – jovem negro que morreu asfixiado em condições semelhantes à Floyd; Miguel Otávio Santana da Silva – negro, cinco anos, filho de uma empregada doméstica. Miguel faleceu ao cair do nono andar de prédio de luxo em Recife, enquanto estava sob a responsabilidade de uma mulher branca de classe média alta, que negligenciou cuidados de atenção à criança.

O terceiro dispositivo foi um vídeo da escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, referente à palestra dada ao Ted Talk¹¹. Essas exposições ficaram gravadas e disponíveis no site, podendo ser acessadas também pela plataforma do YouTube. Posto isso, no início da aula, os estudantes foram estimulados a fazer previsões a partir do título da palestra: “*The danger of a single story*” (“O perigo de uma história única”), ocasião em que fizemos algumas suposições sobre o possível assunto abordado por Chimamanda Adichie. Em seguida, distribuímos aos estudantes uma atividade escrita desenvolvida para os 13 minutos iniciais de reprodução do vídeo (conforme disposto no Apêndice 1). Subsequentemente, foram repassadas orientações de como se concentrar nas palavras de maior significação; lemos as instruções de cada item da atividade, com atenção, para que os estudantes entendessem o que deveria ser feito durante a reprodução, assim como prestamos auxílios quanto aos vocabulários e pronúncias de palavras e frases. Em seguida, vimos o vídeo que precisou ser reproduzido mais de uma vez. A Figura 4 registra os estudantes nas ambiências da sala de aula.



A Figura 4. Estudantes nas ambiências presenciais da escola

Fonte: acervo pessoal (2022).

11 https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt-br

Corrigimos as questões escritas, o que possibilitou mais insumos para a compreensão em relação à narrativa de Chimamanda Ngozi Adichie sobre “O perigo de uma história única”, em que ela relata vários episódios que assinalam “uma única história”, uma única perspectiva sobre fatos, que resultaram em atitudes baseadas em estereótipos criados sobre pessoas e lugares. A autora acentua sobre a incompletude das narrativas criadas por trazerem uma única perspectiva, resumidamente, afirma que: “A história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única História” (ADICHIE, 2019). Em seguida, solicitamos que os estudantes tentassem fazer aproximações com as questões sociais cotidianas, a partir do seu *lôcus* enunciativo – amazônidas, brasileiros, jovens, pertencentes ao hemisfério Sul, precisamente na América Latina – portanto, pertencente ao Sul Global. Pretendíamos que se questionassem sobre quais histórias únicas nos formam/formaram ao longo da vida. Solicitamos, ainda, que estas poderiam ser expostas nos seus diários de aprendizagem.

Salienta-se que os estudantes não conheciam Conceição Evaristo, tampouco Chimamanda, consequentemente não haviam prestigiado essas escritoras/intelectuais/literatas até aquele momento. Assim sendo, evidenciamos a singularidade de engendrar atos de currículo reverberadores de processos formativos outros, nas aulas de língua inglesa, especificamente. Estas fecundas (in)tensões formativas nos levaram a problematizar: “Por que intelectuais como Conceição Evaristo e Chimamanda Adichie e tantas outras pensadoras/escritoras, mesmo em tempos ciberculturais, encontram-se aparentemente obliteradas?”. Em processo formativo recursivo, retomamos àquelas mulheres que sobressaíram nas produções do terceiro dispositivo, a saber: Zezé Motta (1944), Mary Jackson (1921-2005), a guerreira negra do período do Brasil Colônia Dandara dos Palmares (1654-1694), a advogada e ex-primeira-dama dos Estados Unidos Michelle Obama, entre muitas proeminentes mulheres.

No tocante ao ‘*ensinoaprendizagem*’ da língua inglesa, inquietou-nos: “Afim, com tantas variantes do inglês no mundo, certamente resultantes do processo de colonização, por que o inglês britânico e o americano continuam mantendo seu *status quo*, ao passo em que o inglês nigeriano/caribenho/sul-africano estão condicionados à invisibilidade?”.

O quarto dispositivo disparador surgiu desta inquietação referente ao *status quo* do inglês britânico e do americano sobre outras variações da língua inglesa. Ousamos pela rede/ciberespaço, (in)tensionados a aprender a desaprender e aprender a reaprender (MIGNOLO, 2008), assim instigamos os estudantes a pesquisarem falantes de outras variantes da língua inglesa ou pessoas falantes de outras línguas, sobretudo que não tivessem o inglês como “língua materna”. Em seguida, elessem entre os seus achados, um vídeo/áudio e compartilhassem esse registro nas ambiências do Padlet, a fim de termos contato com as variações para além das variantes de prestígio.

A nossa ousadia era criar oportunidade de problematizar as variantes de prestígio, desafiando e transgredindo, no intuito de criar fissuras e rachaduras (WALSH, 2018) na colonialidade que permeia a língua inglesa e que mantém o *status quo* das variantes de prestígio. Dessarte, os estudantes compartilharam várias referências de falantes de outras línguas que se expressavam por meio do inglês, a saber: a cantora brasileira Anitta, o jogador de futebol português Cristiano Ronaldo, os integrantes de grupo musical coreano chamado BTS, a atriz quênio-mexicana Lupita Nyong’o, entre outros. O vídeo da atriz Lupita Nyong’o se alinhava às discussões já desenvolvidas em grupo; trata-se da narrativa da atriz que, naquela ocasião, havia sido vencedora do Oscar de Melhor Atriz Coadjuvante pelo filme 12 anos de Escravidão, a qual foi convidada a discursar no evento Hollywoodiano chamado de: “7^o *Essence Black Women in Hollywood*”, com material gravado e encontrado em formato de vídeo na plataforma do YouTube (INCONTRITO, 2014). A Figura 5 refere-se ao recorte do Padlet de uma praticante cultural: Isa.

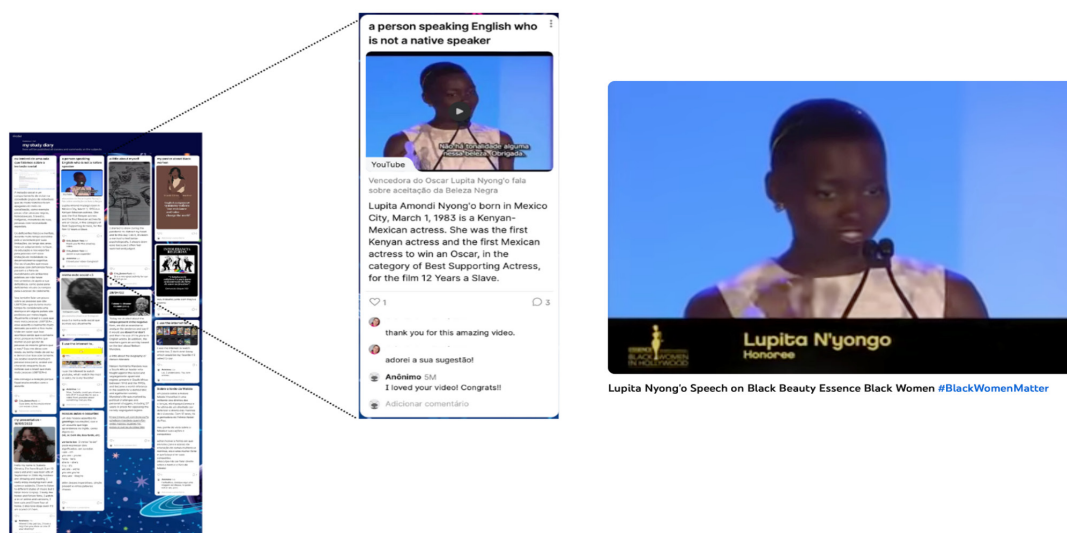


Figura 5. Vídeo de Lupita compartilhado no Padlet.

Fonte: acervo pessoal (2022).

Em seu discurso, Lupita, mulher negra, explora suas memórias de infância, quando não se considerava mulher bonita por não se encaixar nos padrões universais eurocêntricos. Entre as muitas exigências, a mais aludida era ter a pele fenotípica branca. Também menciona a importância da representatividade de pessoas pretas na mídia e como essa representatividade “salva” vidas, pois influencia positivamente a aceitação da beleza da mulher preta e de pele retinta.

Nas ambiências da sala de aula decidimos reproduzir e conduzir uma conversa sobre o conteúdo do vídeo. Para tanto, elaboramos algumas questões, a seguir: a. Como Lupita salvou a vida da garota que menciona em sua narrativa? b. Qual era o maior desejo de Lupita quando criança? c. O que ela prometia a Deus caso seu desejo fosse alcançado? d. Como Lupita sentia-se quando criança por ser uma pessoa de pele retinta? e. Qual conselho a mãe da Lupita costumava lhe dar? f. A percepção de Lupita sobre a sua aparência mudou? Para responder tais questionamentos, solicitamos que os estudantes prestassem atenção à ideia principal do discurso da atriz, principalmente quanto ao padrão euro-norte-americano de beleza feminina. Instruímos que se concentrassem nas informações solicitadas nas perguntas elaboradas, nas palavras-chave, as que expressam maior significação, por vezes, são reproduzidas com maior ênfase, maior entonação.

Ao término da aula, solicitamos que não deixassem de se expressar em seus respectivos Padlets, tecendo comentários sobre a dinâmica da aula. Pedimos que incluíssem suas apreensões; poderiam fazer relações com algo que já haviam vivenciado, que o conteúdo do vídeo tivesse rememorado ou narrassem como se sentiram a partir das questões abordadas em aula. Contudo, naquele momento, alguns estudantes solicitaram algo mais objetivo. Então, sugerimos que eles tinham também a opção de dar um conselho a jovem moça, quem Lupita mencionava no seu discurso. Dessa maneira, intencionamos que os estudantes, ao se sensibilizarem com a dor do outro, questionassem e desestabilizassem o padrão colonial racial e validassem as diferenças.

Na seção seguinte, traremos as autorias dos estudantes com as TD, em que ao contestarem os ideais modernos-coloniais se alinham, em especial à luta antirracista, as quais produzem desigualdades sociais causadora e mantenedoras de dores, sofrimentos e vulnerabilidades.

3. VOZES INSURGENTES NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA

Os atos de currículo engendrados em conjunto com a interface do Padlet tiveram por intencionalidade desviar de práticas formativas lineares, verticalizadas e autoritárias, as quais, ao nosso ver, não contribuem para formação da autoria-cidadania dos praticantes culturais (BARBOSA, 2012). Dito isso, a Figura 6 traz um recorte do diário de aprendizagem da praticante Isa, em que é possível observar a postagem de algumas narrativas

desenvolvidas durante o percurso formativo. Salientamos a narrativa intitulada de “eu lembrei de uma aula que falamos sobre a inclusão social”, conforme o recorte que segue.

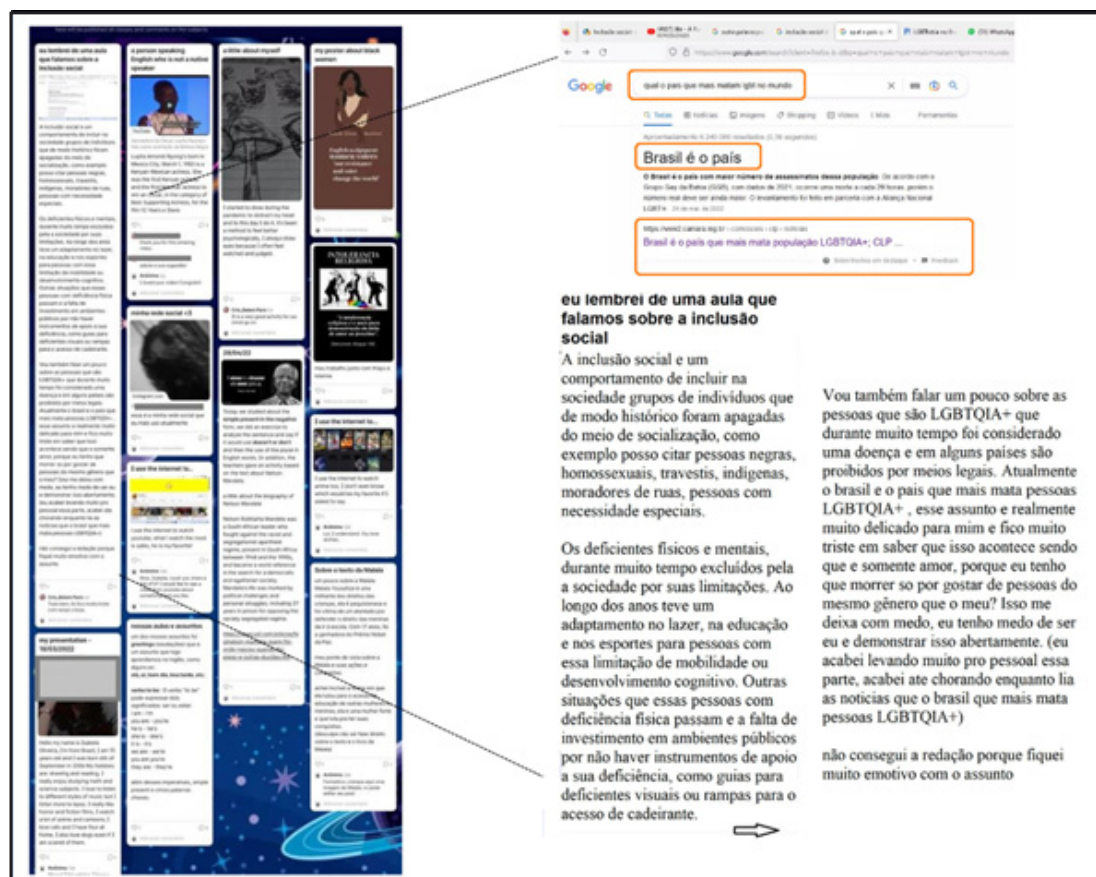


Figura 6. Recorte do Padlet de Isa
Fonte: acervo pessoal (2022).

De início, a praticante Isa preocupa-se em mostrar a pesquisa realizada em um motor de busca a partir do seguinte questionamento: “qual o país que mais mata LGBT no mundo”. Ademais, a praticante destaca que essa inquietação emerge ao rememorar as nossas aulas, e salienta: “eu lembrei de uma aula que falamos sobre a inclusão social”. Aproveitando-se das potencialidades interativas comunicacionais da interface digital do Padlet, compartilha a resposta alcançada por sua busca: “o [B]rasil que mais mata pessoas LGBTQIA+”.

Ao rememorar a aula sobre inclusão, a praticante, em sua narrativa, destaca: “pessoas negras, homossexuais, travestis, indígenas, moradores de rua (pessoas em situação de rua) [...] os excluídos pela sociedade” – os *Ninguéns*, termo usado por Eduardo Galeano¹² Enfaticamente, a praticante afirma que a subalternização sofrida por esses “ninguéns” tem origem num projeto histórico colonial moderno, posto que ela pontua “de modo histórico [aqueles coletivos citados] foram apagad[o]s do meio de socialização”. A praticante adiciona as pessoas com deficiência aos muitos “ninguéns”, o que sinaliza a compreensão de que existe um padrão de poder que apregoa “...um ideal de uma homogeneidade identitária”, conforme destaca Menezes de Souza (2022, p. 169).

Nesses termos, Isa assinala que “durante muito tempo as pessoas com deficiência sofreram processos de exclusão pela sociedade devido suas ditas limitações”. Ela assevera que “a falta de investimento público” se tornou fator de dificuldade para que esse coletivo possa estar em condições equânime. Em referência ao coletivo LGBTQIAPN+, Isa salienta que: por muito tempo, acreditou-se que assumir a identidade pertencente a comunidade LGBTQIAPN+, era visto socialmente como se a pessoa tivesse contraído uma “doença”. A praticante expressa ciência da LGBTQIAPN+fobia, e complementa que ainda existem países onde persistem leis que criminalizam a existência de tais identidades.

12 Refere-se ao título do poema de Eduardo Galeano. Na obra os Ninguéns são os: “Que não falam idiomas, falam dialetos. Que não praticam religiões, praticam superstições. Que não fazem arte, fazem artesanato. Que não são seres humanos” (GALEANO, 2002, p. 42).

Retornando ao resultado da pesquisa da estudante: “o [B]rasil [é] o país que mais mata pessoas LGBTQIA+”. Ela afirma que ficou: “muito triste em saber que isso acontece sendo que [é] somente amor”. Perante tal declaração, inferimos, inicialmente um processo de aproximação de identificação com o *outro*, alteridade. Em seguida, expressando postura crítica diante do ódio direcionado à população LGBTQIAPN+, a praticante assume postura questionadora: “Porque eu tenho que morrer só por gostar de pessoas do mesmo gênero que o meu?”. Aqui, há contestação à normatização da violência imposta às pessoas que assumem identidades de gênero diferentes da heteronormatividade.

Nessa linha, ela pontua que: “Isso [ter que morrer por gostar de pessoas do mesmo gênero] me deixa com medo, eu tenho medo de ser eu e demonstrar isso abertamente”. Nesses fragmentos, inferimos que a praticante assume a identidade LGBTQIAPN+. Consequentemente, preocupa-se com o ódio e a violência atribuídos ao coletivo, levando-a a expressar sua angústia diante de tal fato, e desabafa: “Isso me deixa com medo, eu tenho medo de ser eu e demonstrar isso abertamente”.

Logo, é possível indicar que a praticante se reconhece no lugar passível de violência às pessoas LGBTQIAPN+, pois admite em sua postagem o temor em expressar socialmente a própria orientação sexual. Nesse contexto, a perspectiva decolonial e a LA crítica contemplam a mesma questão, pois apontam os conceitos de raça e sexualidade como ideais classificatórios que apregoam padrões/hierarquizações para a vida social. Assim sendo, ao aliarmos a interface do Padlet aos propósitos formativos da LI, criamos espaços para autorização, agência/agentividade dos sujeitos sociais, em formação, o que possibilitou problematizar a colonialidade do poder, que impõe a lógica de controle e dominação sob os corpos e subjetividades dos sujeitos sociais. Tal postura/atitude vai além aplicação e/ou aquisição de conhecimentos linguísticos dessa língua, bem como o uso tecnicista das tecnologias digitais (PRETTO *et al.*, 2021). Dito isso, cabe frisar que a nossa postura teórico-político pedagógica com a LI se distancia de quaisquer pretensas neutralidades (FREIRE, 1987; 2021), ao propor atos de currículos problematizadores e contestadores dos discursos uniformizantes, opressores e invisibilizadores.

Por conseguinte, a praticante encerra sua narrativa pedindo desculpas por não ter elaborado uma redação formal, referindo-se à escrita de um texto mais bem estruturado, de conforme os padrões normativos da língua portuguesa. Observamos aqui a presença da colonialidade, uma vez que não havíamos solicitado nenhuma formalidade textual nem exigido que os registros linguísticos fossem feitos em uma língua específica. Optamos por não impor um único idioma para a produção das narrativas, pois partimos da compreensão de que isso não corresponderia à realidade do nosso cotidiano escolar, em que as aulas do componente curricular LI intercambiam dois idiomas (português/inglês). Portanto, restringir o uso a apenas um idioma poderia limitar a expressividade e, possivelmente, desautorizar os estudantes.

Além disso, ao privilegiar o uso de uma única língua estaríamos caindo nas armadilhas da colonialidade quanto à hierarquização linguística, postura que reforçaria a racialização linguística (TORQUATO, 2021). Esta que intenciona marginalizar tudo o que está relacionado ao “outro”, incluindo a língua/linguagem, o que iria na contramão do que defendemos para a LA crítica transgressiva. Sobretudo, porque entende-se que as línguas não são construtos estáticos, mas fenômenos sócio-históricos, sendo preciso concebê-las em suas: “heterogeneidade, variabilidade e dinamismo” (MENEZES DE SOUZA, 2022, p. 156), em especial, em tempos ciberculturais. Desse modo, acreditamos que os praticantes poderiam autorizar-se nas duas línguas, inclusive com o auxílio de dispositivos de tradução, caso fossem necessários, seguindo alguns de nossos direcionamentos. Nesses termos, evidenciamos na Figura 7, o registro em LI, em que o praticante Antônio desenvolveu um texto a partir do dispositivo “*The danger of a single story*” (cf. seção 2).

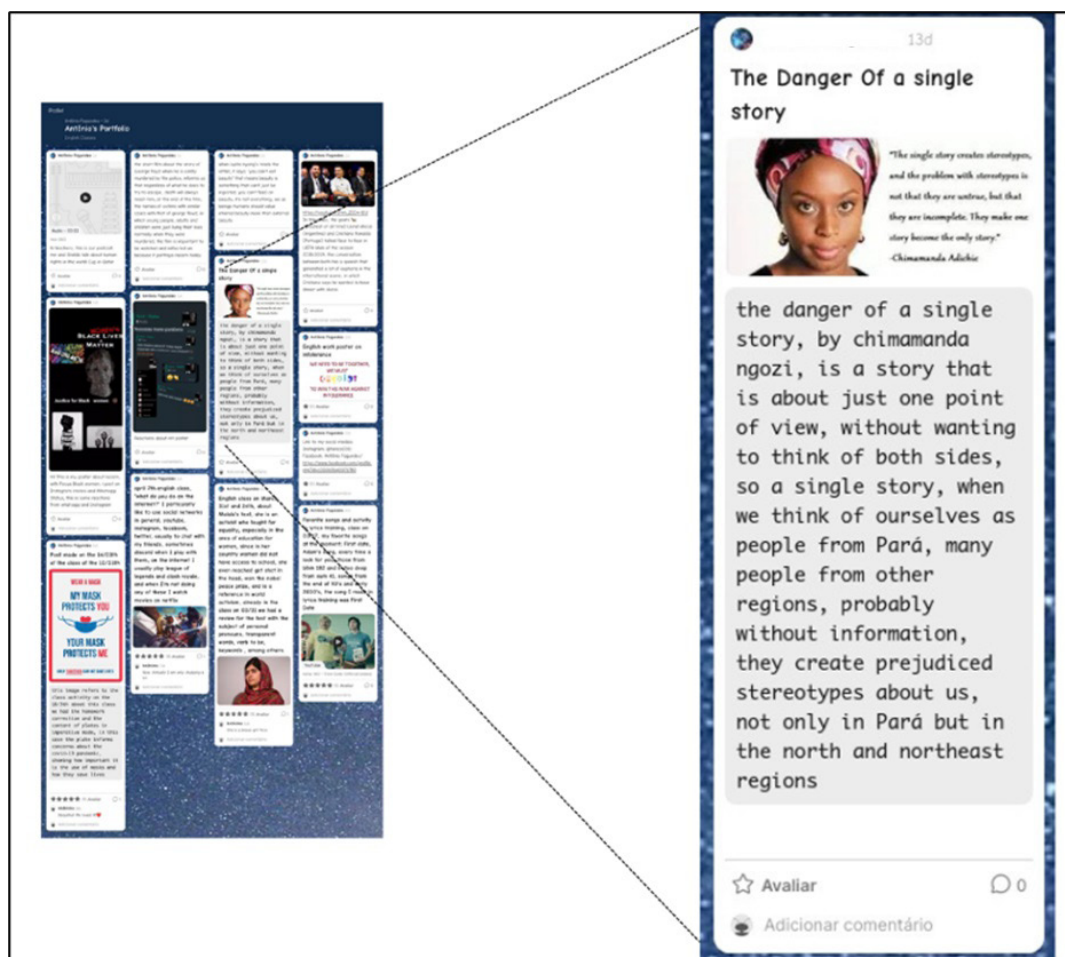


Figura 7. Recorte do Padlet de Antônio
Fonte: acervo pessoal (2022).

Destacamos o excerto:

[...] the danger of single story by Chimamanda Ngozi is a story that is about just one point of view, without wanting to think of both sides [...] so a single story [...] as people from Pará [...] people from other regions, probably without information, they create prejudice stereotypes about us, not only [about people from] Pará but [people from] in the north and northeast regions (Praticante Antônio, 2022).

Partindo do seu lócus de enunciação¹³ de jovem, nortista, paraense, o praticante Antônio expõe seu ponto de vista sobre o que compreendeu por “história única”. Ele afirma que “*a story that is just one point of view*” [uma história que retrataria apenas um ponto de vista] sobre pessoas, lugares e fatos. O praticante indica que “*people from other regions, probably without information, they create prejudice stereotypes about us, not only [about people from] Pará but [people from] the north and northeast regions*” [refere-se ao pensamento de pessoas de outras regiões que, provavelmente sem informação, criam estereótipos sobre nós, em referência a sua regionalidade nortista, assemelhando-se aos que residem na região nordeste do Brasil, também discriminados].

Dessa maneira, o praticante pontua que, no âmbito do território nacional, existe depreciação de cunho regionalista sustentada por narrativas universalizantes, “histórias incompletas” (ADICHIE, 2019), em relação aos que habitam as regiões Norte e Nordeste. Como exemplo, a região Norte seria habitada somente por “índio” (recomenda-se o uso de indígena¹⁴), enquanto no Nordeste seria o lugar apenas de seca: os “mortos de fome”, que costumam migrar para outras regiões em busca de melhores condições. Posto isso, as regiões Norte e Nordeste no

13 “[...] lugar geopolítico e corpo-político do sujeito que fala” contraposto à “geopolítica do conhecimento” da filosofia ocidental que privilegiou o mito de um “Ego” não situado (GROSFOGUEL, 2008, p. 46).

14 O manual de comunicação brasileiro recomenda o termo indígena que significa “originário, aquele que está ali antes dos outros” e valoriza a diversidade de cada povo (BRASIL, 2012).

Brasil constituiriam o Sul no Sul global, o que evidencia a complexidade do constructo Sul Global como recurso metafórico e epistemológico (PENNYCOOK; MAKONI, 2020).

Em termos macro o sistema-mundo capitalista, tal como o conhecemos foi forjado a partir de uma metanarrativa hegemônica, unilateral, incompleta e descontextualizada – espécie de “história única” – desenvolvida pelo homem branco europeu colonizador sobre o “descobrimento das Américas”. Essa narrativa do colonizador se sustenta nesses ‘espacotempos’ ciberculturais (re)produzindo “hierarquias epistêmicas, espirituais, raciais/étnicas e de gênero/sexualidade” (CASTRO-GÓMEZ; GROSGOUEL, 2007, p. 14), um lastro colonial promotor de graves assimetrias sociais.

Evidenciamos que, nas autorias dos praticantes, estão implicados seus posicionamentos políticos, os quais emergem fecundas problematizações impregnadas nas questões raciais, no combate à xenofobia, ao sexismo e à LGBTQIAPN+fobia e no direito de expressar livremente crenças, religião e sexualidade. Assim, na Figura 8, traremos um recorte do Padlet do praticante Antônio e mais duas imagens, a saber: um pôster produzido por ele e as reações/comentários quando compartilhado (o pôster) em outra ambiência digital.



Figura 8. Pôster e reação da atividade autoral de Antônio

Fonte: acervo pessoal (2022).

Na figura 8, o praticante Antônio cria um pôster (imagem no centro) e fazendo uso de recursos multissemióticos enfatiza o enunciado “*Black Women's Lives Matter*” (As vidas das Mulheres Pretas Importam), junto a uma nuvem de palavras contendo a expressão “*Black Lives Matter*” (Vidas Negras Importam). Essas expressões referenciam *slogans* dos movimentos sociais antirracistas, motivados pela crueldade e abusos policiais contra as pessoas negras. É oportuno salientar os dados do Anuário da Violência publicado pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2023), em que traça o perfil étnico-racial dos que mais morrem vítimas de violência independente da ocorrência. A pesquisa registou que 75,5% dos crimes são contra pessoas negras (jovens, solteiros e de baixa escolaridade). Considerando o mesmo perfil étnico-racial, os dados aumentam para alarmantes 83,1% dos casos em que as pessoas negras se tornaram vítimas de abordagens policiais, expressando que a população negra carrega o perfil étnico-racial mais vulnerável à violência, passíveis ao homicídio.

Posto isso, observa-se que o praticante demonstra ter ciência sobre a violência em que a população negra é cotidianamente acometida. No mais, ele direciona lentes para marcadores sociais de gênero e raça, mais especificamente a mulher negra – “*Black Women’s Lives Matter*” (As vidas das Mulheres Pretas Importam); apresenta a imagem de um rosto feminino construído a partir de outros rostos de mulheres e adiciona a seguinte frase “*Justice for Black Women*” (Justiça às mulheres pretas), que indica a menção ao coletivo de mulheres racializadas que sofrem violências pelos marcadores de gênero e raça. A saber, o supracitado Anuário da Violência apresenta dados a respeito da violência contra a mulher, mais precisamente quanto ao recorte raça/cor das mulheres vítimas de violência. O resultado mostra que as maiores vítimas de feminicídio são mulheres negras (61,1%), enquanto 30,4% mulheres brancas. Os resultados mostram a assimetria imensa quando buscamos ler os dados sobre a violência sob lentes raciais, não havendo como ignorar o descaso em relação ao extermínio da população negra. Os dados apontam que os marcadores de raça atravessam outras marcas de diferenças, tais como: gênero, classe social, idade etc., heranças perversas coloniais que matam, em grande maioria, os jovens negros favelados, ocupantes de periferias, assim como as mulheres pretas.

No mais, o praticante Antônio optou por trazer imagens-símbolos do orgulho e luta antirracista, punhos cerrados com braços erguidos e/ou punho entrelaçado por uma fita contendo a frase “*Black Lives Matter*”, que se tornaram símbolos do movimento antirracista, aparecendo em outras narrativas imagéticas dos estudantes. Esses registros protagonizaram os protestos em decorrência do assassinato de George Floyd ocorrido durante a pandemia, nos EUA. Esse caso repercutiu em manifestações, tanto nos espaços físicos das grandes cidades quanto nas ambiências virtuais, onde se costuma compartilhar “subir” *hashtags*¹⁵ como em referências #BlackLivesMatter #VidasNegrasImportam.

Enfaticamente, tornou-se impossível não lembrar do assassinio de George Floyd: homem preto, desarmado que foi imobilizado e asfixiado por quase nove minutos por um policial branco, enquanto gritava: “*I can’t breathe!*” (Eu não consigo respirar!). A morte de Floyd representou aos muitos olhares indignados, incluindo os nossos, a desumanização atribuída às pessoas pretas, pobres das periferias e/ou favelados geopoliticamente no Sul Global.

Destarte, assinalamos a atitude da jovem Darnella Frazier que ao testemunhar a morte de Floyd, autorizou-se, gravando o vídeo que denunciou a cruel e abominável ação dos policiais brancos norte-americanos, que resultou na morte de Floyd. Esse caso emblemático reverberou, mesmo na pandemia da Covid-19, protestos antirracistas em várias partes do mundo, inclusive no Brasil. Indignados com a crueldade dos fatos, coletivos tomaram as ruas, bem com as redes – o ciberespaço – e manifestaram com veemência contra os abusos policiais às pessoas negras, sobretudo, os jovens negros pobres/favelados/periféricos). Frases com dizeres “*Black Lives Matter*” (Vidas Negras Importam), e “*I can’t breathe!*” tomaram parte das manifestações antirracistas.

Ademais, encorajamos os praticantes para que compartilhassem suas autorias nas redes sociais, e atentassem ao registro dos comentários e/ou as reações. Posto isso, a Figura 8 (imagem da direita) traz o recorte de um dos registros, o qual obteve 58 visualizações do pôster e alguns comentários, o que nos permitiu inferir que a prática formativa extrapolou os espaços físicos, pretensamente delimitados da sala de aula. Pois, ao encorajarmos o compartilhamento da autoria dos estudantes, igualmente, incentivamos à atuação cidadã, à medida que, em suas redes formativas, tecem outros diálogos e interações, que vão ao encontro de outros sujeitos e suas respectivas subjetividades. Assim sendo, evidenciamos a noção autor-cidadão (BARBOSA, 2012, p. 73-74), que, alargando o conceito de autoria, refere-se à: “atuação na dimensão interna do sujeito”, enquanto “a cidadania se refere a sua atuação no social”.

Nessa esteira, salientamos as narrativas da praticante Alana, dispostas na Figura 9.

¹⁵ Hashtag é o símbolo da cerquilha (#). Usa-se nas redes quando se deseja indexar um assunto ou discussão, este símbolo costuma ser colocado na frente de termos/palavras/abreviações. #BlackLivesMatter #BLM (WIKIPÉDIA, s. d.).

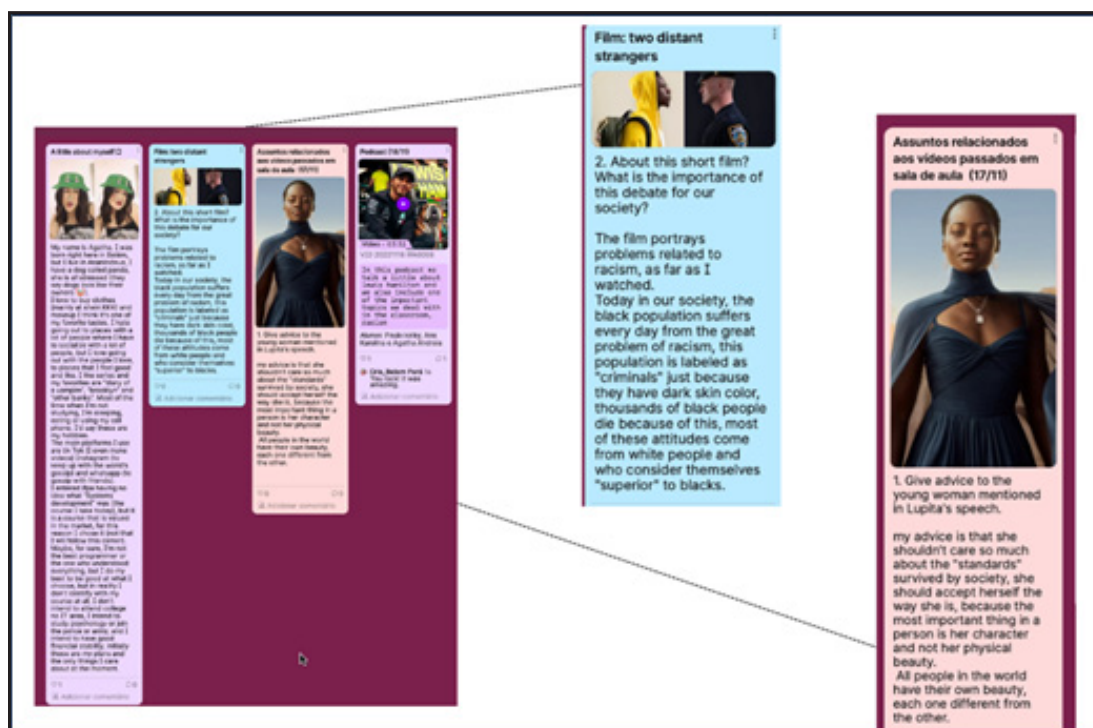


Figura 9. Recorte do Padlet de Alana

Fonte: acervo pessoal (2022).

Na figura 9, destacamos duas narrativas de autoria de Alana que se interrelacionam. Na primeira, a praticante tece relações com o curta-metragem vencedor do Oscar 2021, “Two Distant Strangers” (Dois Estranhos); e o segundo, trata-se do discurso de Lupita no evento “7^o Essence Black Women in Hollywood” (cf. seção 2).

[...] Today in our society, the black population suffers every day from the great problem of racism, this population is labeled as “criminals” just because they have dark skin color, thousands of black people die because of this, most of these attitudes come from white people who consider themselves “superior” (Praticante Alana, 2022).

A praticante pontua o racismo como o grande problema que a população negra enfrenta, diariamente. Ela assevera: “*this population is labeled as ‘criminals’ just because they have dark skin color*” (esse coletivo é rotulado de “criminoso” só por ter cor de pele escura), e continua “*these attitudes come from white people who consider themselves as ‘superior’*” (grande parte dessas atitudes [racistas] advém dos brancos que se consideram “superiores”). Na segunda narrativa, a praticante deixa uma mensagem à jovem mencionada no discurso de Lupita, a praticante enfatiza: “[...] *she shouldn’t care so much about the “standards” [...], she should accept herself the way she is [...]* All people in the world have their own beauty, each one different from the other”.

Nesse excerto, a praticante assinala que “*she shouldn’t care so much about the ‘standards’*” (ela não deveria se importar tanto com os “padrões”), certamente: “*she should accept herself the way she is*” (ela deveria se aceitar da maneira como ela é). A praticante reforça que “*All people in the world have their own beauty, each one [is] different from the other*” (Todas as pessoas têm sua própria beleza, cada pessoa é diferente da outra). A esse respeito, Grada Kilomba (a qual trouxemos em epígrafe na introdução desse manuscrito), desenvolveu pesquisa sobre episódios do racismo cotidiano, assevera que “de modo tendencioso, o racismo é visto apenas como coisa externa, uma coisa do passado, algo localizado nas margens e não no centro da política” (KILOMBA, 2021, p. 71). Consoante à autora, frisamos que é preciso descortinar e denunciar o racismo cotidiano e a racialização que o sustentou, e ainda sustenta; o padrão de poder que racializa seres, conhecimentos e linguagens, além de entender e desmistificar os mecanismos desse padrão de poder que forja diferenças, produz desigualdades, dores e violências.

REFAZENDO OS NÓS E POTENCIALIZANDO ALGUMAS SISTEMATIZAÇÕES

Diante do propósito de tecer relações entre o ensino-aprendizagem da língua inglesa ao pensamento decolonial Sul Global com a utilização das TD nos *‘tempoespaços’* ciberculturais, nossa premissa foi evidenciar as práticas pedagógicas vinculadas à cena sociotécnica, na tentativa de fissurar o padrão de hierarquização da teoria em detrimento da experiência prática.

Em vista disso, engendrar fissuras no atual padrão de poder com os jovens situados ao norte do território brasileiro colocou-nos em cena a “periferia do sistema-mundo capitalista contemporâneo”: pessoas/coletivos que sofrem as “amarguras” da exclusão/exploração no Sul Global. Nesse texto, enfatizamos, para além da referência do território, o colonialismo eurocêntrico (atual euro-norte-americano), o qual continua em sua missão opressora e normatizadora nos diversos âmbitos da vida cotidiana. Para tanto, acionamos atos de currículo engajadores nessa ciberpesquisa-formação, em entrelaçamentos necessários/urgentes às dimensões social/político/pedagógico no *‘fazerpensar’* das nossas ações formativas-educativas com a língua inglesa.

Dessa maneira, buscamos tecer relações fecundas com pressupostos teóricos da Linguística Aplicada Crítica e/ou Mestiça (MOITA LOPES, 2006) de natureza (inter)trans/disciplinar; o pensamento decolonial – Sul Global e o uso inventivo das tecnologias digitais, imprimindo “dinâmica outra” nas aulas do componente curricular de língua inglesa, em conexão constante com a vida *‘vividasentidapensada’* dos praticantes culturais – estudantes, professores e os outros interlocutores.

Partindo desses entrelaces, os nossos *‘fazerespensares’* foram delineados em “rigor outro” de se *‘fazerpensarfazer’* a pesquisa em Educação em apreço aos elementos orgânicos, a exemplo, do risco, da incerteza e da desordem, os quais potencializaram as “vozes” dos sujeitos socioculturais. Isso evidenciou seus *‘conhecimentossignificações’* transpassados por suas experiências/experimentações nesses *‘espaçostempos’* ciberculturais, acenando afirmativamente para as práticas pedagógicas concretas de “emergência das vozes” daqueles que (sobre)vivem às opressões/exclusões/explorações inerentes ao atual padrão poder hegemônico.

Outrossim, é oportuno mencionar que o que apresentamos nesse manuscrito como prática/ação formativa é uma entre muitas, outras, possibilidades de criações/invenções com dispositivos ciberculturais e as línguas(gens). Logo, ao assinalarmos a centralidade da escola nesse *“fazerpensar”*, nos questionamos: Onde mais poderíamos *“fazerpensarfazer”* outras possibilidades e ações “críticas” problematizadoras com a(s) juventude(s)? Na oportunidade, instigamos inferências entre “o retrato de Anastácia” – mulher forçadamente silenciada – e as manifestações antirracistas, imagens dispostas na figura 10 e 11.

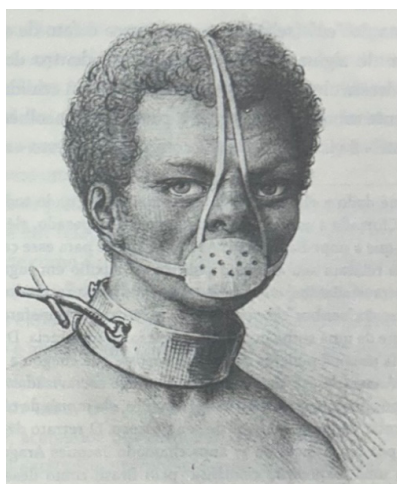


Figura 10. Retrato da “escrava Anastácia”

Fonte: Memórias da Plantação, Grada Kilomba (2021)



Figura 11. Manifestações nas ruas

Fonte: Izquierdo (2020)

Deixamos essa reflexão inspirada no provérbio tradicional de São Tomé e Príncipe: “O que é nosso não será tomado pela chuva”. E, acrescentamos, “mesmo em tempos de tempestades, sigamos de pé e firmes, (re)existindo”!

DECLARAÇÃO DE CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES

Os dois autores participaram da pesquisa, produção, compilação e discussão dos dados, incluindo a revisão final para publicação. A primeira autora redigiu parte da versão inicial do texto, com supervisão e colaboração do segundo autor. Este, além de realizar a leitura crítica do manuscrito como um todo, contribuiu significativamente para as seções do texto, especialmente nas discussões teórico-conceituais.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram não ter filiação ou envolvimento com instituições que possam ter interesses financeiros ou não financeiros com o assunto discutido no artigo.

DECLARAÇÃO DE DISPONIBILIDADE DE DADOS DA PESQUISA

Declaramos, para os devidos fins, que o artigo intitulado “Emergência das vozes do Sul nas aulas de língua inglesa: possibilidades formativas transgressoras com uso de dispositivo cibercultural”, utiliza de dados públicos e não públicos. Os dados não públicos referem-se àqueles produzidos no locus de pesquisa, os quais estão armazenados em bancos de dados dos autores/pesquisadores e foram produzidos e coletados após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no qual os participantes autorizaram o uso dos dados para fins de publicação científica. Quanto aos dados públicos utilizados, estes estão disponíveis nos endereços eletrônicos citados, permitindo amplo e irrestrito acesso.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, C. N. (2019) O perigo de uma história única. São Paulo: Companhia das Letras.
- ALVES, N. (2008) Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. *In: ALVES, N. (org.). Pesquisa no/do cotidiano das escolas; sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, p. 15-38.
- ARDOINO, J. 2003. Para uma pedagogia socialista. Brasília, Editora Plano.
- BAKHTIN, M. (1999) *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- BARBOSA, J. (2012) *Uma escola Multirreferencial: a difícil arte de se autorizar, o pensamento plural de Jacques Ardoino e a educação*. *In: MACEDO, R.; BARBOSA, J.; BORBA, S. (orgs.). Jacques Ardoino & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, p. 63-80.
- BRASIL (2012). *Manual de Comunicação da Secom*. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/manualdecomunicacao/estilos/indio#:~:text=Indígena%20significa%20%22originário%2C%20aquele%20que,indígena%2C%20em%20vez%20de%20tribo>.
- CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (coord.). (2007) *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- CERTEAU, M. (2014) *A invenção do cotidiano: 1 artes de fazer*. Trad. Luce Giard. 22. ed. Petrópolis: Vozes.
- DELOITTE UK. (2015) Respect & inclusion at deloitte. *YouTube* [site], Deloitte UK, 6 jul. 2015. Disponível em: <https://youtu.be/7G0OUHnCudw>. Acesso: 26 maio 2024.
- EVARISTO, C.; ANDRADE, M.; TILLIS, A.D. (2016) *Selected Poems: meridians: feminism, race, transnationalism*. Meridians: feminism, race, transnationalism. Johns Hopkins University Press. Disponível em: <https://muse.jhu.edu/article/631821>. Acesso em: 2 jun. 2022.
- FREIRE, P. (2021) *Pedagogia da Tolerância*. 8. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (1987) *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. (2023) *17º Anuário Brasileiro de Segurança Pública*. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2023/07/anuario-2023.pdf>. Acesso em: 26 maio 2024.
- GALEANO, E. (2002) Os ninguéns. In: GALEANO, E. *Livro dos Abraços*. 9. ed. Porto Alegre: L&PM, p. 42.
- GROSFOGUEL, R. (2008) Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, v. 80, p. 115-147.
- hooks, bell. (2013) *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes.
- INCONTRITO. (2014) Vencedora do Oscar Lupita Nyong'o fala sobre aceitação da beleza negra. *YouTube* [site], Incontrito, 3 mar. 2014. Disponível em: <https://youtu.be/ChpriB5ktGg>. Acesso em: 26 maio 2024.
- IZQUIERDO, S. (2020) De Paris a Curitiba, os protestos antirracistas se espalham pelo mundo protestos. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2020/06/03/album/1591144162_796219.html#foto_gal_1%20cistas. Acesso em: 29 set. 2022.
- KILOMBA, G. (2021) *Memórias da plantação*. Rio de Janeiro: Cobogó.
- KINCHELOE, J. (2004) Introduction: The power of the bricolage: expanding research methods. In: KINCHELOE, J.; BERRY, K. *Rigour and complexity in educational research: conceptualizing the bricolage*. Two Penn Plaza New York: Open University Press, p. 1-22.
- LANDER, E. (2005) *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Colección Sur Sur. Buenos Aires: Clacso.
- LEMOS, A. (2021) *A tecnologia é um vírus: pandemia e cultura digital*. Porto Alegre: Sulina.
- LEMOS, A. (2005) Ciber-cultura-remix. *Seminário Sentidos e Processos*. Itau Cultural. São Paulo. Disponível em: <https://facom.ufba.br/ciberpesquisa/andrelemos/remix.pdf>. Acesso: 18 jun. 2022.
- LÉVY, P. (2018) *Cibercultura*. 3. ed. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34.
- MACEDO, R. S. (2018) *Atos de currículo e autonomia pedagógica: o socioconstrucionismo curricular em perspectiva*. Petrópolis: Vozes.
- MACEDO, R. (2009) Outras luzes: um rigor intercrítico para uma etnopesquisa política. In: MACEDO, R.; GALEFFI, D.; PIMENTEL, A. *Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas*. Salvador: Edufba, p. 75-126.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade1. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, [S.L.], n. 80, p. 71-114, 1 mar. 2008. OpenEdition. <http://dx.doi.org/10.4000/rccs.695>. Acesso em: 1 ago.2023.
- MENEZES DE SOUZA, L. M. T. (2022) Decolonialidade e(m) Linguística Aplicada: uma entrevista com Lynn Mario Trindade Menezes de Souza. Entrevista cedida a Simone Hashiguti. *Polifonia*, [S. l.], v. 29, n. 53, p. 149-177. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/14865>. Acesso em: 1 ago. 2023.
- MIGNOLO, W. (2008) Desobediência epistêmica: a opção decolonial e o significado de identidades em política. *Cadernos de Letras da UFF*, n. 34, p. 287-324.
- MOITA LOPES, L.; GONZALES, C.; MELO, G.; GUIMARÃES, T. (2022) *Estudos queer em linguística aplicada indisciplinar: gênero, sexualidade, raça e classe social*. 1. ed. São Paulo: Parábola.
- MOITA LOPES, L. (org.). (2006) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola.

- PENNYCOOK, A. (2006) Uma Linguística Aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. (org.). *Por uma linguística Aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, p. 67-84.
- PENNYCOOK, A.; MAKONI, S. (2020) *Innovations and challenges in applied linguistics from the global South*. New York: Routledge.
- PRETTO, N.; AMIEL, T.; BONILLA, M.; LAPA, A. (2021) Plataformização da Educação em tempos de pandemia. In: COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL (CGI.BR). (ed.). *Educação e tecnologias digitais: desafios e estratégias para continuidade da aprendizagem em tempos de Covid-19*. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, p. 221-249. Disponível em: <https://cetic.br/media/docs/publicacoes/7/20211124201927/estudos-setoriais-educacao-e-tecnologias-digitais.pdf>. Acesso em: 30 set. 2022.
- PRETTO, N. (2011) O desafio de educar na era digital: educações. *Revista Portuguesa de Educação*, [S. l.], v. 24, n. 1, p. 95-118.
- PINTO, J.; MIGNOLO, W. (2015) A modernidade é fato universal? Reemergência, desocidentização e opção decolonial. *Civitas*, Porto Alegre, v. 15, n. 3, p. 381-402.
- QUIJANO, A. (2009) Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B.S.; MENESES, M.P. (orgs.). *Epistemologias do Sul*, p. 73-117.
- SANTAELLA, L. (2021) *Humanos Hiper-Híbridos: linguagens e cultura na segunda era da internet*. São Paulo: Paulus.
- SANTOS, E. (2019) *Pesquisa-formação na cibercultura*. 1. ed. rev. Teresina: EDUFPI.
- SANTOS, R. (2015) *Formação de formadores e educação superior na cibercultura: itinerâncias de grupos de pesquisa no Facebook*. 2015. Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- SANTOS, R. (2011) *A tessitura do conhecimento via mídias digitais e redes sociais: itinerâncias de uma pesquisa-formação multirreferencial*. Rio de Janeiro, 2011. Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- SILVEIRA, S. (2021) Capitalismo Digital. *Revista do Trabalho* [S. l.], v. 20, p. 1-20.
- TORQUATO, C. P. (2021) Desregulamentação e Decolonialidade linguísticas no ensino de línguas: uma homenagem a Inês Signorini. In: SILVA, W. R. (org.). *Contribuições sociais da linguística aplicada*. Campinas: Pontes Editores, p. 317-370.
- WALSH, C. (2018) Decoloniality in/as praxis part one. In: MIGNOLO, Walter; WALSH, Catherine. *On Decoloniality: concepts, analytics, praxis*. New York: Duke University Press, p. 13-102.
- WALSH, C.; MIGNOLO, W. (2018) *On decoloniality: concepts, analytics, praxis*. New York: Duke University Press.
- WIKIPÉDIA. (s. d.). *Hashtag*. Wikipédia [site]. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Hashtag>. Acesso em: 26 maio 2024.
- VERONELLI, G. A. (2015). Sobre la colonialidad del lenguaje y el decir. *Universitas Humanística*, 81(81). Disponível em: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.uh81.scdl>. Acesso: 07.set.2024

APÊNDICE

Vídeo- Perigo da História Única Chimamanda Ngozi Adichie

Name: _____

1. Fill the gap: I am a _____ says Adichie. ((a. teacher. b. student. c. storyteller).

2. Where did she grow up?

a) in a countryside. b) in a big city. c) in a university campus.

3. According to Adichie's mother, how old was she when she started reading?

a) 2 b) 4 c) 5

4. What kind of book did she read? More than one it is possible.

a) British books. b) American books. c) African

5. How were the characters of her stories? More than one it is possible.

a) White and blue-eyed.

b) They play in the snow.

c) They ate mangos.

d) They talked a lot about the weather.

e) They drank a lot of ginger beer.

6. Where was Adichie born?

a) England b) Nigeria c) in a foreign country.

7. Circle the correct words to complete the sentences below:

What this demonstrates, I think how _____ (wonderful/impressionable) and _____ (vulnerable /intelligent) we are in the face of story particularly as _____ (adult/ children/students) because all I had read were books in which characters were foreign, I have become convinced that books by their very nature had to have foreigners in them, and had to be about things with which I could not personally _____ (discover / recognize/ identify)

8. What kind of literature does she mention that made big change of her life? a) African books. b) children literature. c) teenager books.

9. What changes happened her life after reading African literature? More than one it is possible.

a) She changed her perception of literature.

b) She realized that people like her could also exist.

c) She appreciated more and more English literature.

d) She started to write about things from her country and culture.

e) It saved her from having a single story of what books are.

10. What do her parents do?

a housewife - a professor - an administrator - a teacher

a) Her father was _____ .

b) Her mother was _____ .

11- Who was Fide? a) a new friend. b) a new house boy. c) her little brother.

12- What did her mother say about Fide?

a) They are a big family.

b) They were very poor.

c) They know how to make beautiful basket.

13. Listen to the video and fill the blanks:

When Adiche didn't finish her dinner, what does her mother usually say?

_____ your food People like Fide's family have nothing!

a) eat b) finish c) don't waste.

One Saturday, we went to his village to visit, his mother showed us a beautifully patterned basket made of dyed raffia. I was startled because It had not occurred to me that anybody in his family could actually make something. All I had heard about them was how poor they are, so that it had become impossible for me to see Fide's family as something else but poor.

"Their _____ was my single story about them".

14. Answer. How old is she when I left Nigeria to go to University in the USA? She was _____ a) 17 b) 18 c) 19.

15. Mark only correct statements: (More than one it is possible).

() Her roommate asked where she learned to speak English so well.

() Her roommate asked if she could listen to

() Her roommate was disappointed when Adichie produced her tape of Whitney Houston.

() Her roommate assumed Adichie did not know how to use a microwave over.

- ☐ Her roommate felt sorry for her even before she saw Adichie.
☐ Her roommate had a single story of Africa, single story about catastrophe.

16. Mark only correct statements: (More than one it is possible).

This single story there is

- ☐ no possibility of Africans to be similar to her anyway.
☐ no possibility of feelings more complex than pity.
☐ no possibility of Africans study at USA.
☐ no possibility of a connection as human equals.
17. Adichie imagined if she had not grown up in Nigeria, she would think that
In Africa (More than one it is possible)
☐ It was a place of beautiful landscapes and animals.
☐ There are a comprehensible people fighting senseless war.
☐ There are lot of people dying of poverty and AIDS.
☐ People were not able to speak to each other.
☐ People are waiting to be saved by a kind, white foreigner. 6min 35.

18. Adichie summarize (13 min) her idea about a single story. So, complete with the missing words: **one story - stereotypes (2X) - incomplete - untrue**

"The single story creates _____, and the problem with _____ is not that they are _____, but that they are _____. They make _____ become the only story. By Chimamandra Ngozi Adichie

Fonte: Acervo pessoal (2022)

Inglês (Estados Unidos)



Acessibilidade: investigar

Recebido: 31/5/2024

Aceito: 13/9/2024

Publicado: 30/9/2024