

## **CRIAR, RESISTIR E TRANSGREDIR: PEDAGOGIA CRÍTICA DE PROJETOS E PRÁTICAS DE INSURGÊNCIAS NA EDUCAÇÃO E NOS ESTUDOS DA LINGUAGEM**

*(Create, resist and transgress: critical projects pedagogy and insurgency practices in education and language studies)*

Juliana de Freitas DIAS<sup>1</sup>  
(Universidade de Brasília – UnB)

Maria Luiza M. S. COROA<sup>2</sup>  
(Universidade de Brasília – UnB)

Sostenes Cezar de LIMA<sup>3</sup>  
(Universidade Estadual de Goiás – UEG)

### **RESUMO**

*Neste ensaio abordamos, inicialmente os caminhos trilhados pelas perspectivas críticas dos estudos de linguagem, a partir da rejeição dos pressupostos epistemológicos básicos da modernidade, centrados nas ideias de dualidade e causalidade e no pensamento linear e mecânico. Afirmamos os compromissos éticos com as mudanças do século XXI, os quais apontam também para a necessidade de posturas de resistência, além da crítica. Promovemos, a partir da noção de resistência, uma diferenciação importante para construirmos uma postura não apenas crítica, mas, sim, crítico-transgressiva e decolonial, a partir da distinção entre resistência reacionária e resistência transgressiva, especialmente em práticas educacionais. Defendemos uma metodologia para essa perspectiva de trabalho nas escolas através do que denominamos Pedagogia Crítica de Projetos, centrada na intensificação de novos modos de saber, de ser e de poder, sob a ótica da construção de autoria criativa nas práticas sociais educacionais na perspectiva dos estudos críticos e decoloniais.*

*Palavras-Chave: Discurso e resistência. Resistência transgressiva. Perspectiva crítico-transgressiva e decolonial. Pedagogia Crítica de Projetos.*

### **ABSTRACT**

*In this essay, we first address the paths taken by the critical perspectives on language studies, from the rejection of the basic epistemological assumptions of modernity, centered on the ideas of duality, causality, and linear and mechanical thinking. We affirm the ethical commitments with the changes of the 21st century, which also point to the need for positions of resistance, in addition to criticism. We promote, from the notion of resistance, an important differentiation in order to construct a not only critical, but critical-transgressive and decolonial position, starting from the distinction between reactionary resistance and transgressive resistance, especially in educational practices. Finally, we defend a methodology for this work perspective in schools through what we call Project Critical Pedagogy, focused on the intensification of new ways of knowing, being and*

---

<sup>1</sup> Juliana é professora da Universidade de Brasília e pesquisadora na área de análise de discurso em seus entrecruzamentos com educação, escrita criativa, Antroposofia. É coordenadora do Grupo de Pesquisa Educação Crítica e Autoria Criativa (GECRIA). E-mail: ju.freitas.d@gmail.com

<sup>2</sup> Maria Luíza é professora e pesquisadora da Universidade de Brasília, na área de semântica, análise de discurso e texto, com atuação na formação inicial e continuada de professores. É vice-coordenadora do Grupo de Pesquisa Educação Crítica e Autoria Criativa (GECRIA). E-mail: mlcoroa@uol.com.br

<sup>3</sup> Sostenes Cezar de Lima é docente do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT) e do curso de Letras da Universidade Estadual de Goiás (UEG). É membro do Grupo de Pesquisa Educação Crítica e Autoria Criativa (GECRIA) e desenvolve pesquisas nas áreas de Análise de Discurso Crítica e Educação Linguística. CV: <http://lattes.cnpq.br/2034769457931039>. E-mail: limasostenes@gmail.com.

*power, from the point of view of constructing a creative authorship in social educational practices in the perspective of decolonial studies.*

Recebido em: outubro 2018  
Aceito em: novembro 2018  
[DOI: 10.26512/les.v19i3.18628](https://doi.org/10.26512/les.v19i3.18628)

## **1. NO CAMINHO DA CONSTRUÇÃO DA CRÍTICA NOS ESTUDOS DA LINGUAGEM**

Já se tornou trivial dizer que o século XXI tem nos trazido novas formas de ver as coisas, de vivenciar a história que construímos. Já se tornou lugar-comum dizer que a tecnologia e as novas relações globais nos provocam novas formas de estar no mundo. Nos novos tempos – a partir de novos instrumentos – somos levados a interagir em nossas práticas sociais também como novos sujeitos e cidadãos. A construção do conhecimento e a organização das informações não fogem a essa renovação (HAN, 2017; HARVEY, 2003; FAIRCLOUGH, 2001; COROA, 2006, 2017). Nesse campo, o rompimento de antigas barreiras simbólicas e ideológicas é um constante desafio diante dessa consciência necessária de que o mundo e a sociedade à nossa volta estão em múltiplas – e rápidas – mudanças. Isso tudo nos provoca reflexões constantes sobre as funções, papéis e atividades sociais em que estamos envolvidos.

A perspectiva crítica remonta à teoria social crítica proposta pelos teóricos da escola de Frankfurt em contraposição à teoria tradicional. A teoria crítica busca, assim, se contrapor a um modo de fazer ciência baseado nos pressupostos iluministas, segundo os quais a razão, de forma autônoma (a racionalidade científica), poderia explicar a totalidade da vida natural e humana. Nessa perspectiva, os conhecimentos gerados de forma cumulativa pela ciência dariam ao ser humano condições plenas de instituir o progresso, paz e a justiça. A abordagem crítica, portanto, antagoniza os pressupostos epistemológicos básicos da modernidade: autonomia da razão e eficiência moral da ciência.

Fatores históricos, como as devastações produzidas pelas duas grandes guerras, abalaram por completo a crença na neutralidade da ciência e no seu potencial para instituir um novo estágio civilizatório para humanidade. Theodor Adorno, um dos teóricos da escola de Frankfurt, lançou, em 1949, um questionamento que escancarava o espanto com os rumos tomados pela sociedade: “É possível fazer poesia depois de Auschwitz?”<sup>4</sup> O questionamento de Adorno tematiza a produção

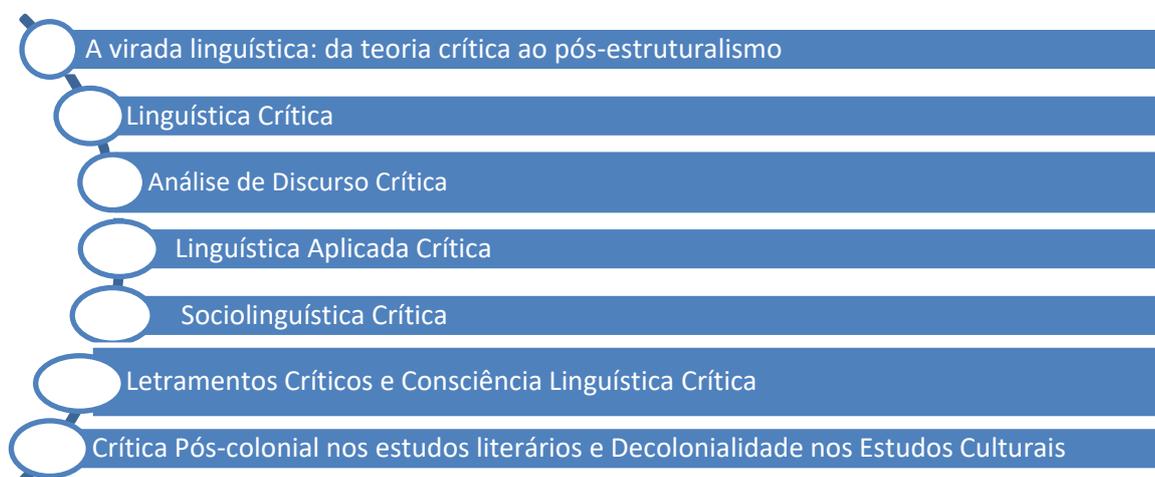
---

<sup>4</sup> A questão levantada por Adorno aparece, de modo mais contextualizado, no seguinte trecho: “A crítica cultural encontra-se diante do último estágio da dialética entre cultura e barbárie: escrever um poema após Auschwitz é um ato bárbaro, e isso corrói até mesmo o conhecimento de por que hoje se tornou impossível escrever poemas” (ADORNO, 1998, p. 26).

literária, mas também se aplica a qualquer prática social que, de algum modo, esteja ligada à modernidade e ao modelo civilizatório ocidental.

A partir dos anos de 1950, o foco do fazer científico nas ciências sociais passou a se desviar das bases científicas do iluminismo e da modernidade – centradas na dualidade, na causalidade e no pensamento linear e mecânico – para se orientar pela superação da dicotomia entre o sujeito e o mundo, de modo que, ao transcender essa separação, se pudesse estabelecer um compromisso com a própria vida social. Destacamos a *teoria crítica* e o *pós-estruturalismo* como precursores da perspectiva crítica adotada nas diversas áreas dos estudos da linguagem.

A seguir, apresentamos um quadro que sintetiza a trajetória histórica dos estudos críticos da linguagem:



Diante desse percurso, podemos nos perguntar: o que significa fazer estudo crítico da linguagem? Que pressupostos epistemológicos, teóricos e metodológicos estão na base de um estudo crítico da linguagem?

Com base nesses pressupostos, uma perspectiva crítica nos estudos da linguagem constrói espaços onde devem ser praticadas novas formas de conhecimento e de inteligibilidades, práticas voltadas para a construção de novos modos de pensar, ser e estar na vida social.

Nos caminhos da construção crítica de uma prática teórica engajada com a mudança social, destacam-se quatro conceitos norteadores: (i) a linguagem é tomada como uma atividade social, histórica e ideológica; (ii) a linguagem é uma prática que contribui para a materialização de desigualdades, injustiças sociais e para suas transformações; (iii) o estudo da linguagem é uma prática social situada na história e nas relações de poder; (iv) as pesquisas e as práticas de ensino da linguagem são atividades ético-políticas.

Nessa nova agenda, simultaneamente teórica e política, nossas práticas sociais, incluindo as práticas pedagógicas, precisam ser dotadas de novos instrumentos teóricos, epistemológicos e

metodológicos. Não é mais possível pensar o conhecimento a partir de uma espécie de vácuo social, preconizando a neutralidade, a autonomia e a objetividade. Esse paradigma epistemológico, fundado em dicotomias e meras classificações, se torna ineficaz e contraditório.

Moita Lopes (2006) nos aponta as razões por que o paradigma epistemológico positivista, aquele adotado tradicionalmente nos nossos currículos, precisa ser subvertido. Segundo o autor, a epistemologia positivista

ignorava os atravessamentos da vida social pelo poder, pautando-se na crença em uma racionalidade e em significados anteriores ao discurso e à história, acreditando na possibilidade de verdades universais, produto de uma racionalidade a-histórica, que levariam ao progresso e ao desenvolvimento (MOITA LOPES, 2006, p. 24).

Nesse sentido, enfatizamos a necessidade de se instituir pesquisas e práticas pedagógicas de linguagem voltadas à superação de dicotomias, que objetivem integrar teoria e prática e que busquem dissolver a separação entre sujeito e vida social. Nos termos de Moita Lopes (2006), devemos nos apoiar em práticas que contemplem “outras histórias sobre quem somos ou outras formas de sociabilidade que tragam para o centro de atenção vidas marginalizadas do ponto de vista dos atravessamentos identitários de classe social, raça, etnia, gênero, sexualidade, nacionalidade etc.” (MOITA LOPES, 2006, p. 27).

As perspectivas críticas da linguagem, e por extensão da educação linguística, nascem, portanto, “a partir da conscientização de que trabalhar com a linguagem é necessariamente intervir na realidade social da qual ela faz parte. Linguagem é, em outras palavras, uma prática social” (RAJAGOPALAN, 2007, p. 18).

## **2. A PERSPECTIVA DA RESISTÊNCIA TRANSGRESSIVA NOS ESTUDOS DA LINGUAGEM**

A partir das ideias de Foucault, Sibilia (2012) explora, no ensaio *Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão*, o papel da escola nas sociedades industriais, mostrando como essa instituição serviu eficazmente aos propósitos de conformar e formatar seres humanos dóceis, disciplinados, com vista à expansão da produtividade das fábricas e linhas de montagem. É inegável que, desde então, a história mudou e que as instituições de confinamento (prisão, hospital, fábrica e escola), descritas por Foucault, estão em profunda crise, já que, no início do século XXI, as sociedades pós-industriais demandam outro tipo de mão de obra, outro tipo de ser humano.

Mas a defesa em torno da necessidade de uma postura crítica e de resistência vai muito além do que a sociedade demanda em termos de funcionamento produtivo. Postura crítica perpassa, principalmente, os estudos discursivos, ou seja, a linguagem em práticas sociais. E, aqui, a ênfase

vai além dos objetivos de produtividade: se situa no campo da ética e da política. Como agentes políticos, nós professores assumimos o compromisso de transformar a sociedade em que vivemos. Precisamos “imaginar e trazer à tona novas formas de politização” (FOUCAULT, 1980, p. 190 apud PENNYCOOK, 2006, p. 69). Além de um embasamento teórico em perspectivas críticas, os compromissos éticos com as mudanças do século XXI apontam também para a necessidade de posturas de resistência. Faremos uma relevante e breve distinção entre o que entendemos como *resistência reacionária* e como *resistência transgressiva*.

Em síntese, como resistência reacionária entendemos uma ação política que atua para a conservação das desigualdades e injustiças sociais, mantendo os privilégios de certos grupos sociais. Um robusto e complexo sistema de reprodução ideológica e material, incrustado em diversas instituições sociais, é responsável por manter e defender a distribuição desigual e injusta dos bens materiais e simbólicos. Essas instituições, denominadas de *aparelhos ideológicos de Estado* por Louis Althusser (1996), atuam em diversas frentes com vistas a racionalizar e justificar os modos de ação, produção e de reprodução de uma sociedade.

Nossas universidades e escolas constituem modelos exemplares de instituições de resistência reacionária quando repelem tenazmente novas propostas epistemológicas, novas teorias, novos modos de gerar e analisar dados de pesquisa, novos modos de aprender e ensinar em sala de aula. Em seu livro *Ensinando para transgredir*, bell hooks (2017) fala sobre esse tipo de resistência no âmbito de sala de sala:

Houve um semestre em que dei aula para uma turma muito difícil [...].Por razões que não consigo explicar, ela também era cheia de alunos ‘resistentes’ que não queriam aprender novos processos pedagógicos, que não queriam estar numa sala que de algum modo se desviasse da norma. Esses alunos tinham medo de transgredir as fronteiras. E, embora não fossem a maioria, o seu rígido espírito de resistência sempre parecia mais forte que qualquer disposição à abertura intelectual e ao prazer no aprendizado (HOOKS, 2017, p. 19).

A pensadora hooks nos mostra como a resistência reacionária está presente nas bases mais profundas das instituições. Não se trata apenas de indisposições individuais ao novo. Trata-se de um modo de ser e de um modo de operar das instituições bastante sólido, construído e mantido historicamente por práticas e discursos hegemônicos. A resistência reacionária pode ser associada à força que o poder, presente e em operação nas instituições e relações, exerce para legitimar e conservar padrões sociais.

No entanto, junto à força da resistência reacionária, propaga-se também uma outra forma de resistência. Uma resistência como prática transgressiva. Como nos ensina Foucault (2015), onde há poder há resistência, há transgressão.

Ao adotar uma postura crítica nas práticas de pesquisa, em todas as suas dimensões – teoria, metodologia, análise, relatório –, busca-se também uma atitude deliberadamente transgressiva. Na consciente e crítica atuação do/a professor/a como pesquisador/a e do/a pesquisador/a como professor/a, surge a resistência transgressiva também nas práticas pedagógicas. Nesse sentido, a proposta de uma educação para a transgressão e para a liberdade de bell hooks (2017) se apresenta como um norte promissor. Na interação entre a teoria e a prática pedagógica, é possível transgredir e romper limites, fronteiras, roteiros que confinam nossa prática pedagógica dentro de um conjunto de normatividades e tradições. A resistência transgressiva assinala “a intenção de transgredir, política e teoricamente, os limites do pensamento e da ação tradicionais, não somente entrando em território proibido, mas tentando pensar o que não deveria ser pensado, fazer o que não deveria ser feito” (PENNYKOOK, 2006, p. 82).

Ao remontar sua trajetória como aluna e professora comprometida com uma educação libertária, que ensina a transgredir, hooks (2017) afirma que buscou inspiração em “professores que tiveram coragem de transgredir os limites que fecham cada aluno numa abordagem de aprendizado [linear, estável, compartimentada] como uma linha de produção” (HOOKS, 2017, p. 25).

Por valorizar demais a normatividade, o controle e a disciplina, nossa sociedade frequentemente associa o termo *transgressão* a um conceito negativo. Nesse sentido, estamos ainda situados nos padrões das primeiras sociedades industriais, cujas instituições formadoras (sobretudo a escola) tinham a função de formar (na verdade conformar, padronizar, formatar) seres humanos dóceis, dispostos a “voluntariamente” seguir ações rotineiras, a respeito das quais pouco sabiam – ou a respeito das quais não assumiam nenhuma postura crítica. Mas novos tempos, novas relações sociais e novas perspectivas teóricas nos apontam para a necessidade de aprofundarmos uma resistência transgressiva, não porque as atitudes disciplinadas não mais atendem a demandas de produtividade, mas porque temos responsabilidades éticas e políticas.

### **3. NO CAMINHO DA SUPERAÇÃO DO DUALISMO: A EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA TEÓRICA**

Nas práticas pedagógicas, especificamente, as barreiras disciplinares são questionadas, com a ênfase na transdisciplinaridade (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999); as barreiras metodológicas são revolvidas com a transformação da prática em práxis; as barreiras pedagógicas entre “ensinar” e “aprender” se amalgamam na construção do conhecimento e da ação, mediadas pelo processo do sentir (VIEIRA; DIAS, 2016). O diálogo entre a escola e a sociedade, no século XXI, tem se pautado por formas de ver o mundo que se delineiam, cada vez mais, em tarefas e em enigmas para os sujeitos mergulhados nas interações e vivências da educação. Nesse contexto, as

práticas sociais e discursivas, as relações sociais, os processos de identidade e até mesmo os chamados “objetos de saber” estão em pleno processo de reconstrução e de remodelagem em meio a inusitados patamares que entrelaçam os sujeitos e sua historicidade, o ‘eu’ e o ‘outro’.

Desse modo, o âmbito acadêmico e escolar constitui um fértil campo para a germinação e produção dessas novas sementes de modos de saber, de ser e de poder para o desenvolvimento de uma nova consciência. Na convivência diária, sobretudo, com a busca pelo saber, percebemos – com mais suavidade ou com mais violência – a importância que vão adquirindo os novos contextos de práticas e as novas demandas de limites. Nesse sentido, hooks (2017) afirma que nas experiências escolares podemos dissolver as brechas existentes entre teoria e prática, ao aliar a experiência vivida por alunos/as e professores/as a processos mais amplos de engajamento com a libertação coletiva.

Por tudo isso, reconhecer a historicidade dos/as cidadãos/ãs significa reconhecer neles/as também o poder de ação, incluindo o que chamamos aqui de resgate dos sentimentos, das percepções e das sensações como um patamar de pressuposição para a atividade pensante e agentiva do sujeito. Nesse veio de reflexão, sujeitos históricos não são apenas vítimas da história; são também agentes de possíveis mudanças. A construção de uma ação consciente se pauta pela retomada daquele ponto que foi bloqueado pela historicidade das tradicionais práticas dolorosas; é necessário descongelar o mundo interno de percepções e de sentimentos para construir conceitos radicais (no sentido de raiz), nascidos da junção entre sensação e conceito, gerando um novo processo cognitivo que embasa a nova consciência da ação (STEINER, 2008 [1919]). É a esse processo dinâmico de ressignificação e de reposicionamento do ‘eu’ que damos o nome de autoria criativa, que se manifesta por meio de discursos, em particular, e da vida, em geral. Nesse sentido, a separação entre teoria e prática é desfeita. As experiências da atualidade nos apontam o caminho para a diluição de fronteiras rígidas, e, acima de tudo, para o entrelaçamento do que vem sendo denominado ‘prática teórica’, de modo a revelar o caminho processual das escolhas da vida (HARVEY, 2003; HAN, 2017; SANTOS, 2010).

Os modos de teorização que Santos (2010) nomeia como coloniais são aqueles modos centrados na separação entre teoria e prática, os quais poderão ser desconstruídos a partir de uma ênfase em um trabalho pedagógico engajado com a conscientização crítica, pressupondo a adoção de um ponto de vista expansivo sobre o processo de teorização da vida. Na lógica colonial, uma minoria de intelectuais tem acesso a formas de linguagem excludentes e à posse de certos termos (BALLESTRIN, 2013; LUGONES, 2014). Nessa lógica, o ato de nomear os processos sociais é tratado como uma garantia de propriedade sobre uma suposta verdade. Tal procedimento esconde que se trata, muitas vezes, de uma interpretação excludente, de um ponto de vista privilegiado e

historicamente construído com base em práticas ideológicas e de uma descrição da prática com base em um referencial ligado ao poder como dominação.

Ao nos engajarmos na teoria como uma prática libertadora, buscamos parceria em Alice Miller, em Kate King, em bell hooks e em outras pensadoras insurgentes que reacendem ideias excluídas pelo pensamento científico que operou durante muito tempo sob a ótica da colonização. Nesse sentido, passamos a compreender a teoria como um lugar de cura, isto é, um lugar de onde partimos rumo a práticas teóricas que têm como fim a superação das várias formas de injustiça e de sofrimento causados por fatores sociopolíticos. Nesse caminho para descolonizar a prática teórica nas nossas escolas é preciso retomar a imaginação, a inspiração e a intuição, a fim de olhar para nossas vivências do passado a partir de uma nova perspectiva, com foco numa nova consciência, mais humana, mais justa, mais acordada, mais livre, mais descolonizada... é preciso dar respostas a perguntas nunca respondidas (LUGONES, 2014). E acrescentamos aqui: é necessário nos lançarmos ao aprendizado de novas perguntas, a partir de uma postura que inclua os princípios excluídos pela lógica colonial, como: criatividade, vitalidade e ousadia.

#### **4. PEDAGOGIA CRÍTICA DE PROJETOS: A INTENSIFICAÇÃO DE NOVOS MODOS DE SABER, DE SER E DE PODER**

Além dessa diluição de fronteiras, dessa refacção da relação entre a prática e a teorização, Santos (2010) chama a atenção para o que rotula de “gênio da modernidade ocidental”: a dialética entre emancipação e regulação. Em seu dizer, trata-se de “uma discrepância dinâmica, num só mundo secularizado, entre experiências e expectativas, nos termos da qual as expectativas a respeito do futuro excedem as experiências do presente” (2010, p. 36). Nessa ótica, emancipação e regulação estão no cerne das instituições sociais, e ganham ainda maior visibilidade nas instituições escolares.

Na escola, sobre o eixo da emancipação, o foco se coloca no sujeito-agente histórico, que se constitui em práticas discursivas concretas. Sobre o eixo da regulação, a educação formal atribui à escola a função de trabalhar no âmbito do conhecimento sistematizado que tem por objetivo explicar o mundo e os fenômenos que afetam os seres humanos. Aqui nos interessa o foco emancipatório, em que se abrem brechas de superação de meros conteúdos em direção a ações discursivas efetivamente situadas nas experiências do presente, com um olhar planejado para as expectativas de futuro (SANTOS, 2010; COROA, 2017). Nesse contexto, o eixo do saber (campo teórico) e o eixo do fazer (campo prático) se integram num quadro de mútua sustentação. Nesse mundo teórico, a prática integra a teoria, e o ensinar se funde com o aprender.

Todavia, esse equilíbrio é instável e necessita de uma postura ‘despertada’, consciente e crítica por parte dos sujeitos da educação. Na concretude das práticas pedagógicas, os discursos são

construídos ou constringidos ao longo de eixos ideológicos e históricos que se voltam ora para a emancipação, ora para a regulação – quando não para as duas em um tensionamento marcado por resistência de diferentes naturezas, que precisam ser diferenciadas para que seja possível atuar e demarcar nosso ponto de vista crítico, como foi visto.

Voltar os olhos para expectativas de futuro implica, necessariamente, superar essa distante polaridade entre o ato emancipatório e o ato regulatório; significa tomar consciência das experiências presentes sobre as quais a capacidade humana de agir pode ser pensada no seio do processo de intensificação das práticas que emancipam, que desencaixam o ‘velho’ jeito de pensar e de fazer; práticas que encontram novos formatos de ‘regulação’, coadunadas com uma nova consciência. Intensificar as práticas de emancipação nas práticas educacionais é um processo que passa pelas representações, pelas relações e pelas identificações quando lançamos o olhar não exclusivamente para práticas escolares, mas, sobretudo, em sua interação com práticas sociais.

Nessa perspectiva, abre-se mão, no eixo das representações, de uma mera visão de causalidade, que se prende ao estudo dos mecanismos dos conteúdos. Abandonam-se, assim, os encaixes do que se introjetou como parte da lista de representações aceitáveis na escola. Um olhar holístico da vida sobre novos saberes possibilita enxergar os sistemas que compõem as representações permitidas e, especialmente, aquelas inusuais, que são as representações que ainda não são permitidas, ou consideradas, na sala de aula. Trata-se, sobretudo, de intensificar percepções, sentimentos e pensamentos em um trabalho, primeiramente, de desconstrução, de ênfase no que estava fora, excluído, para, paulatinamente e insistentemente, ir incluindo, trazendo, provocando novas formas de representar o mundo e, assim, dissolver as formas antigas de regulação em uma integração com processos de emancipação. No eixo das identificações, o trabalho se apoia na dinamicidade e na versatilidade dos modos de se ver (autoidentidade) e de ver o outro investido em seu papel social (identidade social).

Encontramos aqui mais um entrecruzamento característico das reflexões atuais: a transcendência das descrições em direção a um agir autoral amado. Trata-se de desenvolver um amor à ação (HOOKS, 2013; STEINER, 2008 [1919]), de modo que ‘meu’ agir se movimenta através do ‘meu eu’ e não do ‘eu’ de um outro externo a mim. Trazendo essa perspectiva de autoria criativa, inserimos nosso pensamento naquilo que seria, então, uma pedagogia crítica de projetos. Ao lançarmos o olhar para o trabalho pedagógico com língua materna na escola, por exemplo, não bastará focalizar apenas estruturas linguísticas, em exercícios repetitivos, enfim, em representações sobre o ensino de língua como algo estruturado, estruturante e descontextualizado do próprio ‘eu’ do aluno/a e professor/a. A compreensão e a construção do pensamento sobre o que *fazem* essas estruturas linguísticas nas práticas sociais e na constituição dos sujeitos se torna o foco constitutivo

de novas identidades, despertando e forjando consciências críticas para a vida humana de forma geral e não apenas para a rotina escolar. Nessa concepção de língua como prática situada, se desvela o modo como o mundo e vida social são construídos e constantemente reconstruídos na e pela linguagem, num movimento dialético (FAIRCLOUGH, 2001). Encontramos aqui práticas de linguagem que não se desvinculam de quem os pratica, nem do conjunto de práticas que os motiva.

Na educação vivenciada com base em uma pedagogia crítica de projetos, considerada como práxis social e discursiva, essa construção de identidades formadoras de cidadania toma como base a concretude dos eventos linguísticos – tanto nas práticas sociais dentro da escola quanto fora dela. Nesse sentido, cidadania passa a ser encarada como uma forma de apropriação de uma condição social e do reconhecimento de um conjunto de valores, aos quais o sujeito demonstra adesão ou não. Nessa perspectiva, os/as alunos/as não aprendem apenas conteúdos linguísticos numa aula de língua materna ou de língua estrangeira; aprendem, sobretudo, sobre si mesmos, sobre suas capacidades, seus limites. Ou seja, são criadas condições para que os/as alunos/as construam uma reflexão sobre o modo como essas questões de autoidentidade estão situadas na linguagem. Dessa forma, os/as alunos/as não se isolam como aprendizes de uma situação social ou cultural estática e alheia ao seu mundo, mas se situam em um contínuo vir a ser. Os/as alunos/as são convocados a se mobilizarem em processos que apresentam certos parâmetros regulatórios dentro da instituição escolar que lhes dizem respeito, que tocam em aspectos de sua autoidentidade. Parâmetros estes que podem ser escolhidos como desejáveis em um certo tempo e espaço, mas que não são fixos e imutáveis. É nessa flexibilidade que se constrói o caminho para planejamentos emancipatórios que intensificam a consciência de que os objetivos regulatórios das práticas escolares não são fixos nem eternos; são apenas escolhas que fazem parte de construções históricas, são orgânicos e versáteis.

À primeira vista, falar de compromissos flexíveis e dinâmicos da escola para com a formação de cidadãos/ãs em tempos de massificação, de despersonalização, de globalização pode parecer contraditório. Mas é justamente devido a essa insegurança da despersonalização, que acompanha a compreensão de pertencimento em tempos de massificação, que esses compromissos se tornam mais prementes. É essa ameaça à nossa existência individual que deve nos mover em direção a uma escola que se flexibiliza diante das demandas sociais e identitárias de indivíduos concretos, socioculturalmente situados. A dinamização de novas consciências faz parte desses compromissos da educação, o que exige disciplina, entrega e muito trabalho interno de todos os envolvidos.

Podemos aqui inserir, como pontes para o caminho construtor de uma pedagogia crítica de projetos, as proposições de algumas vertentes educacionais cada vez mais conhecidas: a

autoeducação de Rudolf Steiner, no âmbito de sua filosofia antropológica, a Antroposofia; o percurso da conscientização crítica, desenvolvida pelos pensadores da Pedagogia Crítica e Radical em Paulo Freire e Henry Giroux; a travessia da autoatualização, proposta por bell hooks em seus trabalhos de Pedagogia Crítica no seio dos estudos feministas.

No contexto dessas ideias, não é mais possível pensar a escola engajada com uma usual pedagogia de projetos – e, por extensão, a formação de professores/as – como algo que apenas projeta um planejamento de futuro sem uma visão crítica e engajada a respeito do futuro. Não se projeta um fazer pedagógico que apenas simula uma atuação que acontecerá em um tempo e em um espaço idealizados. O próprio projeto de ação, rumo a uma nova consciência crítica, já constitui uma experiência que dá configuração ao presente e ao futuro, resgatando e integrando o passado com uma postura de cura, honra, tomando toda a experiência pregressa vivida. A escola é prática atual; a formação é prática atual; e é na nessa atualidade que brota o vir a ser, que mudanças são semeadas. Essa é a base do que chamamos de Pedagogia Crítica de Projetos ou de Pedagogia de Projetos Radical.

Nessa construção conjunta de conhecimentos, construímos também identidades docentes em uma ação reflexiva: tanto se age sobre o outro, quanto se re-age a ele; tanto se age sobre a sociedade quanto se re-age a ela. Em sintonia com essa ‘nova’ maneira de organizar e construir o conhecimento, a dinamicidade entre teoria e prática, entre social e individual, ou entre regulação e emancipação, se constrói uma escola que subverte os focos, passando dos conteúdos para os sujeitos da aprendizagem, do saber sobre a linguagem para as práticas de linguagem (HANKS, 2008) e para os agentes dos discursos (COROA, 2006). A identidade de cada área não se perde ao se voltar para o que outra área pode oferecer: a delimitação de objetos de ensino (não mais de ‘conteúdos’, porque a oposição não se faz com a ‘forma’) permite a permeabilidade entre eles, e deles com as estratégias de compreensão e explicação compatíveis também com novas visões do que seja científico. Podemos chamar a isto *convergência dos saberes* (COROA, 2017).

Por envolver relações interpessoais, esses modos de construção do conhecimento precisam sempre levar em conta a questão do poder. Por isso, os/as educadores/as críticos precisam questionar suas fidelidades, seus vínculos às verdades epistemológicas às quais estão filiados/as ou historicamente presos/as. Suas concepções são abertas? Dialogam com outras visões de mundo, com outras epistemes? Estão a serviço de um projeto de futuro articulado com experiências de presente? Orientam-se pela libertação e, se preciso for, pela atitude do ‘deixar ir’, ‘deixar fluir’? Orientam-se pelo brilho? Pela luz? Pelo foco emancipatório? Pelo pertencimento?

O conhecimento crítico ajudaria a elucidar como tais grupos puderam desenvolver uma linguagem e um discurso oriundo de sua própria herança cultural parcialmente

distorcida. O que essa sociedade fez de mim que eu não quero mais ser? (GIROUX, 1997, p. 39).

Esse saber que impulsiona a ação, segundo Giroux (1997), fornece uma conexão motivacional à própria ação. Para isso é preciso trabalhar a visão de futuro, não apenas destituindo os mitos, mas atingindo, focalizando os desejos que se ligam ao “anseio por uma nova sociedade e novas relações sociais, relações livres da patologia do racismo, discriminação sexual e dominação de classes” (GIROUX, 1997, p. 40).

Paulo Freire (2007) nos lembra da importância das alianças, das vinculações entre professores/as para juntos/as atuarem no processo de democratização da escola. O isolamento dos/as professores/as mina as possibilidades de construir discursos e práticas de resistência transgressiva, de mudança, de emancipação. É fragmentando os/as professores/as e os/as alunos/as que a ideologia dominante atua; por outro lado, é pela linguagem da crítica que é possível reverter esse processo ideológico de fragmentação (THOMPSON, 2011).

Nessa esteira de reflexão, se torna obsoleto sedimentar práticas sociais – e pedagógicas – sobre uma dicotomia entre dois mundos, o da teoria e o da prática, o da universidade e da pesquisa de um lado, e o da escola e da prática escolar de outro. A dicotomia contribui para validar a lógica da colonização do discurso educacional tradicional; contribui para separar o que é indissociável no mundo do terceiro milênio, quando o que se pretende é o trabalho pedagógico crítico e comprometido com a mudança social.

No bojo de uma pedagogia crítica de projetos, o/a professor/a passa a ser instigado/a de dentro para fora para ser autor/a, para criar, para ser produtor/a de seu protagonismo, com foco na sua ação radical (raiz ou essência) e na sua criatividade engajada. Desse modo, a construção da autoria docente, o despertar desse eu protagonista deve estar ligado ao que está além da aparência, ao que não é literal, ao que não está ali apenas para ser operacionalizado. Assim, desvia-se o olhar das concepções teóricas coloniais e busca-se outra ótica, com foco no que ainda está oculto porque nos foi ocultado, do que ainda está calado porque o silêncio nos foi imposto. As questões mais comumente discutidas no que se refere às práticas educacionais não questionam o que está além da superfície, não costumam olhar para as naturalizações, para as ideologias que cristalizam relações de exclusão e de poder.

Nessa interação entre teoria e prática, entre aprender e pesquisar, entre regulação e emancipação, torna-se relevante considerar a comunidade de aprendizado que tem, segundo hooks (2017), como grande propósito abraçar o multiculturalismo e a mudança. Esse movimento traz como consequência a substituição do foco em segurança pela sensação de um compromisso partilhado e de um bem comum que une pessoas e sujeitos, o que está na base de uma educação

crítica e holística (VIEIRA; DIAS, 2016). No conjunto formado institucionalmente, é preciso reconhecer o valor de cada voz individual dos/as alunos/as, dos/as docentes e de outros membros da comunidade escolar. Precisamos subverter a colonização linguística da instituição escolar, que insiste, por exemplo, em reproduzir e legitimar uma concepção unívoca de ensino de língua, a qual se baseia num conjunto hegemônico de discursos, gêneros e formas.

Nessa perspectiva, a comunidade escolar é convocada a trazer para os espaços e eventos de ensino de educação linguística as múltiplas dimensões de uso da língua, com os seus diferentes discursos, semioses e gêneros textuais, orais e escritos, sejam eles biografias, diários de bordo, memoriais de leitura, escritas literárias... O importante é o gesto político de se construir um espaço democrático de interlocução na sala de aula, onde todas as vozes possam ser enunciadas e ouvidas. O som de vozes diferentes é um exercício de reconhecimento que garante a participação plena em sala de aula, uma ação política que garante que nenhum/a aluno/a permaneça invisível (e inaudível) em sala.

O modo de ser do currículo tradicional é desafiado por uma postura de pedagogia crítica de projetos que traz em seu cerne uma perspectiva radical ao impactar os modos de conhecer e os modos de ser e, assim, torna possível construir uma nova comunidade de aprendizado. “O multiculturalismo obriga os educadores a reconhecer as estreitas fronteiras que moldaram o modo como o conhecimento é partilhado na sala de aula” (HOOKS, 2017, p. 63). No contexto de aprendizagem multicultural, os professores/as e alunos/as têm de aprender e aceitar diferentes maneiras de conhecer, novas epistemologias. Mais uma vez, hooks (2017) nos ajuda a entender os desafios que os/as professores/as que se engajam numa pedagogia radical devem enfrentar ao “acolher a oportunidade de alterar nossas práticas de sala de aula criativamente, de tal modo que o ideal democrático da educação para todos possa se realizar” (HOOKS, 2017, p. 251).

Há dor em abandonar velhas formas de pensar e saber. Educadores/as críticos/as devem respeito a essa dor, pois, em uma pedagogia crítica, toda dor precisa ter lugar. Esse trabalho parte de uma visão de relações orgânicas e sistêmicas, em que é preciso assentir para a vida e ‘tomar’ a força dos que vieram antes de nós e abriram nossos caminhos de vida. Só assim é possível fortalecer os conceitos de comunidade, de sociedade e de humanidade.

## **5. CONSTRUÇÃO DE UMA PERSPECTIVA CRÍTICO-TRANSGRESSIVA E DECOLONIAL NOS ESTUDOS DA LINGUAGEM E NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Diante de tudo o que temos debatido neste ensaio, podemos ainda nos perguntar: por que precisamos de uma perspectiva crítico-transgressiva e decolonial para nossos estudos? Por que a perspectiva crítica não é suficiente para tornar os estudos e as práticas de ensino da linguagem numa

ação ético-política plena? Dois aspectos vão orientar nossas reflexões nesta seção: a necessidade da construção do viés transgressivo e a relevância do pensamento decolonial nas relações do saber, do ser e do poder nas universidades e nas escolas.

*a) Perspectiva crítico-transgressiva nas relações entre pesquisador/a – pesquisado/a e entre professor/a – aluno/a*

De certo modo, a perspectiva crítica ainda se centra nas ações do pesquisador/a e do professor/a. As relações de poder, bastante assimétricas, entre pesquisador/a e pesquisado(s)/a(s) e entre professor/a e aluno/a são mantidos e esses posicionamentos ainda têm servido para a manutenção do reconhecimento dessas posições como os sujeitos legítimos do discurso, isto é, aqueles sujeitos que detém os saberes especializados legítimos para interpretação, análise e ensino da linguagem. O/a pesquisado/a e o/a aluno/a, quando situados/as numa zona de subalternidade ou marginalidade social, são vistos/as como sujeitos passivos a quem o pesquisador/a e o/a professor/a concedem o direito de fala, e não como participantes ativos dos processos de construção do conhecimento.

A relação entre pesquisador/a e pesquisado/a e a relação entre professor/a e aluno/a ainda permanecem intimamente associadas a formas de colonialidade e hierarquização dos saberes. A filósofa argentina Maria Lugones (2014) destaca que é preciso resistir à lógica categorial da perspectiva moderna colonial que separa o mundo com base em categorias homogêneas. A autora trabalha com foco na intersecção de raça, gênero e classe, tecendo um mosaico histórico que vai revelando como, na lógica da ideologia capitalista, essas divisões foram criadas para dissimular uma separação social muito mais primal e complexa, aquela que polariza o sujeito com foco na sua desumanização/humanização. Para Lugones (2014), a colonialidade está associada a uma redução das pessoas, a um processo de desumanização. A pensadora nos chama a atenção para o fato de que a resistência é só o começo da luta e não seu fim; ressalta que é preciso mudar o lugar de ‘local’, pois a narrativa da opressão precisa ser considerada através de uma lente que olhe processos combinados de racialização, de colonização, do capitalismo e da heterossexualidade.

No ensaio “Pode o subalterno falar?”, Gayatri Spivak (2012) questiona – já no título – os lugares de poder do discurso. A pergunta, lançada e discutida pela autora no âmbito dos estudos pós-coloniais, deve ser sempre objeto de problematização e reflexão. A principal virtude de seu texto está no fato de problematizar o lugar de discurso validado institucionalmente, isto é, o lugar a partir do qual os sujeitos podem ter sua fala reconhecida. Spivak (2012) chama a atenção para a impossibilidade de se articular práticas e discursos de resistência e insurreição fora dos discursos e instituições hegemônicas, dentro dos quais estão, certamente, o discurso acadêmico e pedagógico, a universidade e a escola.

Os estudos críticos reverberam constantemente o apelo: “É preciso dar voz ao excluído, ao marginalizado, ao pobre e ao subalterno”. Mas será que apenas dar voz ao outro é suficiente? Há ainda outros questionamentos que devem ser feitos: que tipo de relação de poder e de hierarquização social está na base do processo de conceder voz ao outro? A voz dos sujeitos marginalizados só existe se for concedida por sujeitos inseridos nos centros de poder? Como podemos garantir aos sujeitos da periferia do poder o direito legítimo e legitimado de falar?

Precisamos ir além da mera concessão de fala ao outro. Numa perspectiva transgressiva, a questão mais importante é a garantia de audiência do outro, reconhecendo, de antemão, que a fala do outro existe independentemente de qualquer concessão. Assim, o que se busca é a construção um equilíbrio de poder entre o lugar de discurso do pesquisador/a e do/a professor/a e o lugar de discurso do sujeito pesquisado/a e do/a aluno/a. Noutros termos, a perspectiva crítico-transgressiva decolonial implode a lógica sujeito-objeto nas práticas de pesquisa e nas práticas pedagógicas, ou seja, da lógica em que o sujeito é o/a pesquisador/a ou o professor/a, e o objeto é o/a pesquisado/a ou aluno/a. Os saberes que sustentam o discurso do/a pesquisador/a e do/a professor/a não podem ser colocados como baliza suprema. É preciso trazer para o campo da análise e para o campo pedagógico o saber que sustenta o discurso do outro.

Por fim, quando pensamos na relação pesquisador/a–pesquisado/a e professor/a–aluno/a, a perspectiva crítico-transgressiva decolonial impõe como tarefa política a busca por desconstruir os elementos políticos e ideológicos que dão sustentação à marginalidade e subalternidade. Desse modo, compreendemos que o avanço para uma perspectiva crítico-transgressiva decolonial é necessário por pelo menos três razões:

1) Temos uma tradição de enfatizar, em nossas práticas pedagógicas, as práticas e discursos hegemônicos. Ao nos engajarmos numa perspectiva crítico-transgressiva decolonial, passamos a focalizar as práticas e os discursos marginalizados, subalternizados.

2) Contamos com um conjunto de teorias e metodologias bastante sofisticado para a analisar as práticas e discursos hegemônicos e para operacionalizá-los em nossas práticas pedagógicas. Para ir adiante, precisamos desenvolver teorias e práticas crítico-transgressivas decoloniais, capazes de sustentar o estudo e abordagem pedagógica das práticas e dos discursos marginalizados, subalternizados.

3) Nossas práticas de pesquisa e nossas práticas pedagógicas estão centradas no lugar de discurso do/a pesquisador/a e do/a professor/a, garantindo-lhes, unilateralmente, autoridade e legitimidade. Uma perspectiva crítico-transgressiva decolonial institui um novo lugar de discurso para todos sujeitos envolvidos, garantindo que todas manifestações epistemológicas e linguísticas tenham efetivamente validade e legitimidade sociodiscursivas.

No âmbito da universidade, no universo das pesquisas, mesmo nas pesquisas críticas, notamos que, em geral, o/a pesquisador/a vai ao mundo social do outro, para compreender como esse mundo funciona e para “coletar” a voz do marginalizado. Em seguida, o/a pesquisador/a retorna ao espaço e campo discursivo hegemônico, a universidade, para narrar a voz do outro. Por outro lado, numa perspectiva crítico-transgressiva decolonial, os sujeitos envolvidos no estudo partilham seus lugares de discurso de forma não hierarquizada. O/a pesquisador/a vai ao lugar de discurso do/a pesquisado/a e o/a pesquisado/a vai ao lugar do/a pesquisador/a. Assim, a separação e a hierarquização epistemológica entre pesquisador/a e pesquisado/a é transgredida. Todos sujeitos envolvidos no processo de pesquisa trocam e relatam conhecimentos, com vistas à desconstrução dos instrumentos de marginalidade e injustiça social perpetrados na/pela linguagem. No âmbito escolar, a integração se dá entre o/a professor/a e alunos/as.

*b) Perspectiva crítico-transgressiva na decolonialidade dos modos de produção e distribuição dos discursos acadêmicos*

A perspectiva crítica requer a incorporação de uma abordagem transgressiva porque ainda mantém, de alguma maneira, os modos de produção e distribuição do discurso acadêmico inalterados. Um artigo de pesquisa numa perspectiva crítica é feito da mesma forma que é feito um artigo de pesquisa em outras perspectivas não críticas. Somente uma perspectiva transgressiva decolonial é capaz de transformar os modos de produção, registro, distribuição, mediação e consumo do discurso acadêmico.

O pensamento decolonial nos ajuda a ver caminhos para romper com os modos de operação da epistemologia da modernidade-colonialidade. Pensadores como Walter D. Mignolo, Aníbal Quijano, Boaventura de Sousa Santos, Frantz Fanon propõem um novo modelo epistemológico abertamente oposto à epistemologia moderna. Podemos buscar no pensamento decolonial as bases epistemológicas para a construção de uma perspectiva crítico-transgressiva para os modos de produção do discurso acadêmico.

Encontramos, nos trabalhos desses pensadores (entre outros) e das pensadoras feministas decoloniais já citadas (hooks, Lugones, Alzandua, entre outras), reflexões que tomam por base saberes fronteirizos e periféricos, que rompem com o ideal de racionalidade universal preconizado pela modernidade. A recusa pela adoção de padrões supostamente universais nos conduz a uma racionalidade/lógica pluriversal (MIGNOLO, 2008), algo que traz implicações diretas nos modos de produzir, registrar e narrar novos os conhecimentos produzidos.

Em termos de produção-distribuição-consumo (FAIRCLOUGH, 2001) do discurso acadêmico, devemos discutir a importância de uma perspectiva crítico-transgressiva nos estudos da linguagem, tomando como base o pensamento decolonial. Podemos discutir a necessidade de se

instituir em nossas pesquisas e em nossas atividades pedagógicas uma perspectiva epistêmica local e da periferia, para utilizar os termos de Boaventura de Sousa Santos, em vez de uma perspectiva eurocêntrica. Também poderíamos discutir a necessidade de se pensar num regime de produção científico-acadêmica voltado para demandas locais, em lugar de um regime baseado em volumes de produtividade.

Tomando emprestado os termos foucaultianos, podemos dizer que o problema em torno dos modos de operação do discurso acadêmico “não é tanto o de definir uma ‘posição’ política (o que tem a ver com a escolha de uma série preexistente de possibilidades), mas o de imaginar e trazer à tona novas formas de politização” (FOUCAULT, 1980, p. 190 apud PENNYCOOK, 2006, p. 69). Isso implica pensar novas formas de relatar/narrar as pesquisas. Numa perspectiva crítico-transgressiva decolonial, não podemos continuar apenas reproduzindo os ritos acadêmicos sem criticá-los, sem reinventá-los. Não podemos continuar produzindo conhecimento da mesma maneira. Novas maneiras de refletir sobre o saber requerem também novas práticas de linguagem e novas práticas pedagógicas. Novas bases epistemológicas requerem novas formas de linguagem.

### **Alguns pontos a título de considerações finais**

#### **a) Por estudos e práticas pedagógicas fundamentados na crítica e na resistência transgressiva:**

Ao institucionalizar objetivos críticos e emancipatórios na educação e ao reconhecer o trabalho com língua materna como prática de linguagem – e, portanto, como atividade simbólica, ideológica, política e dialógica – chegamos a uma convergência de saberes que instala novas configurações de sujeitos e de disciplinas na escola e no campo acadêmico. Esse movimento teórico, que se origina em outras mudanças nas formas de ver o mundo e nas maneiras de ver os saberes e os sujeitos implicados nas práticas, também se torna causa de outras tantas mudanças, e, sobretudo, cria novos lugares no processo de aprendizagem e ensino e nos estudos da linguagem.

Defendemos aqui a necessidade de buscarmos, além dos valores racionais típicos da modernidade-colonialidade, também afetos e emoções e outros saberes, como elementos e objetivos educacionais. O ser histórico que chega à escola no século XXI não é apenas resultado de condicionantes históricos de uma sociedade capitalista; é também agente histórico que atua sobre esses condicionantes (CHOURIALAKI; FAIRCLOUGH, 1999). O reconhecimento dessa totalidade do ser humano cria condições para novos espaços discursivos nas práticas escolares e nas práticas acadêmicas que não pertenciam ao universo escolar nas décadas anteriores. Reconhecem-se, tanto o/a aluno/a como o/a professor/a, tanto o/a pesquisado/a como o/a pesquisador/a, simultaneamente, como agentes sociais e agentes individuais na rede de práticas sociais e discursivas.

b) **Por uma pedagogia crítica de projetos:** Norteados por uma visão de discurso, os objetivos de cada conteúdo se interligam na ênfase voltada para o agente ao construir seus conhecimentos sobre cada área do conhecimento. Os sujeitos não são, assim, apenas sociais, nem apenas individuais; não são apenas racionais, nem apenas emocionais. Nessa perspectiva, ações de pesquisa e projetos educacionais passam a articular o desenvolvimento de habilidades racionais e afetivas; os sujeitos se constituem social e individualmente. O trabalho pedagógico crítico-transgressivo, por meio de projetos, não é inovação do século XXI, mas traz, por trás de si, um histórico de valorização dos aspectos humanos inseridos em culturas específicas. Essa perspectiva se alia, de maneira adequada e produtiva, tanto à integração entre teoria e prática quanto à articulação entre regulação e emancipação. Por meio de um tema norteador, de práticas sociais, discursivas e pedagógicas, abre-se espaço para o novo e para o imprevisto, sem escapar a um planejamento que preserve o conhecimento com foco numa nova consciência e numa ação reflexiva.

Estratégias pedagógicas crítico-transgressivas apoiadas em projetos tanto atendem à regularidade quanto à diversidade, pois há princípios de sistematização dentro dos quais é possível localizar aspectos, ou pontos, de não conformidade aos parâmetros historicamente constituídos em determinada cultura para determinado uso linguístico. Integram-se, assim, a aspectos regulatórios e aspectos emancipatórios em uma pedagogia centrada em projetos.

c) **Por ética e política como horizontes dos estudos e das práticas de linguagem na escola:** Não resta dúvida de que muitas formas de produzir conhecimento ajudam a manter condições e situações sociais que geram sofrimento humano. Mesmo que na base do conhecimento produzido se reconheça que não há atividade científica autônoma, deslocada do mundo social e de condicionamentos ideológicos, é preciso ir adiante. A questão central aqui não é apenas reconhecer que nossas pesquisas e nossas práticas pedagógicas estão entranhadas na história. Para de fato romper com os modelos tradicionais e hegemônicos de fazer pesquisa e de ensinar, que reproduzem relações injustas de poder, os estudos da linguagem e as práticas pedagógicas devem instituir, de forma consciente, uma agenda ética, um horizonte político.

Não basta reconhecer que a linguagem é uma atividade ideológica, na qual e por meio da qual se produz e reproduz sofrimento humano. Para ultrapassar esse ponto, é preciso que se estabeleça uma agenda crítica e uma agenda de resistência transgressiva para o trabalho com a linguagem.

O apelo de Branca Falabella Fabrício (2006) é bastante pertinente para o propósito desta discussão: devemos adotar, de forma explícita, uma agenda ético-política *transformadora/intervencionista*, tendo consciência de que “nossas práticas discursivas [acadêmicas

e escolares] envolvem escolhas que têm impactos diferenciados no mundo social e nele interferem de formas variadas” (FABRÍCIO, 2006, p. 49).

**d) Por uma consciência linguística crítico-transgressiva e decolonial:** Uma agenda crítica tem como base o desvelamento de forças sociais hegemônicas operadas na linguagem. Essa agenda já vem sendo desenvolvida e expandida desde os anos 1980. Como apontamos, diversas áreas dos estudos da linguagem incorporam o termo “crítica” ao seu nome, numa indicação clara de mudança em suas bases epistêmicas e metodológicas. Nessas disciplinas, várias ordens de discurso, isto é, domínios discursivos de hegemonia e luta hegemônica, tal como define Fairclough (2001)<sup>5</sup>, vêm sendo estudadas e analisadas criticamente. Contudo, notamos a necessidade de uma agenda mais radical, uma ação política que traga a integração prática-teoria carregada de resistência transgressiva.

A agenda de resistência transgressiva e decolonial propõe um passo adiante em relação à agenda crítica; propõe o estudo e a emancipação de práticas de linguagem não hegemônicas, sem tomar como padrão ou referências as práticas hegemônicas. A consciência crítico-transgressiva decolonial só se efetiva “quando se dá conta do fato de que é intervindo na linguagem que se faz valer suas reivindicações e suas aspirações políticas. Em outras palavras, toma-se consciência de que trabalhar com a linguagem é necessariamente agir politicamente, com toda a responsabilidade ética que isso acarreta” (RAJAGOPALAN, 2007, p. 16).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor. Crítica cultural e sociedade. In: ADORNO, Theodor. *Prismas*. Tradução Augustin Wernet e Jorge Mattos Brito de Almeida. São Paulo: Ática, 1998. p. 7-26.

ALTHUSSER, Louis. Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado (Notas par uma investigação). In: ZIZEK, Slavoj (Org.). *Um mapa da ideologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. p. 105-142.

BALLESTRIN, Luciana. A América Latina e o Giro Decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, n. 11, p. 89-117, 2013.

CHOULIARAKI, Lilie; FAIRCLOUGH, Norman. *Discourse in late modernity: rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

COROA, Maria Luíza M. S. Língua e linguagem: atravessando fronteiras do currículo. In: Weller, W. & Gauche, R. (Org.) *Ensino médio em debate*. Brasília: Ed. UnB, 2017, p. 119-133.

COROA, Maria Luíza M. S. O ensino de língua portuguesa e a construção de identidades. In: RAJAGOPALAN, K.; FERREIRA, D. M. M. (Org.). *Políticas em linguagem: perspectivas identitárias*. São Paulo: Mackenzie, 2006. p. 143-166.

---

<sup>5</sup> Fairclough (2001) define ordens do discurso como domínios de hegemonia e luta hegemônica (ideológica) instituídos nos discursos de instituições como a educação, a mídia, a política etc.

- FABRÍCIO, Branca Falabella. Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 45-66.
- FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília: UnB, 2001.
- FOUCAULT, Michel. *Power/Knowledge: selected interviews and other writings. 1972-1977*. New York: Panteon Books, 1980.
- FOUCAULT, M. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015. v. 1.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática pedagógica*. São Paulo. Ed. Paz e Terra, 2007.
- GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem* [Trad. Daniel Bueno]. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- HAN, Byung-Chul. *Sociedade do cansaço*. Tradução de Ênio Paulo Giachini. 2. ed. ampl. Petrópolis: Vozes, 2017.
- HANKS, William F. *Língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2008.
- HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. 13. ed. São Paulo: Loyola, 2003.
- HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.
- LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. *Estudos feministas*, v. 22, n. 3, p. 935-952, 2014.
- MIGNOLO, Walter. Desobediência Epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em Política. *Cadernos de Letras da UFF*, n. 34. p. 287-324, 2008.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo. Uma Linguística Aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 13-44.
- PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 85-105.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma linguística crítica*. *Línguas & Letras*, v. 8, n. 14, p. 13-20, 2007.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo*. São Paulo: Cortez, 2010.
- SIBILIA, Paula. *Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.
- SPIVAK, Gayatri C. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.
- STEINER, Rudolf. *A Filosofia da Liberdade*. SP: Antroposófica, 2008 [1919].
- THOMPSON, John B. *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- VIEIRA, Viviane; DIAS, Juliana de Freitas. Análise de discurso crítica e filosofia da meta-realidade: reflexões sobre ética e identidades. *Polifonia*, v. 23, n. 33, p. 51-69, 2016.