

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA¹ BASEADA NOS ESTUDOS DECOLONIAIS

PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING: A PROPOSAL OF DIDACTIC SEQUENCE BASED ON THE DECOLONIAL STUDIES

Atauan Soares de Queiroz²
Edinei Carvalho dos Santos³
Kelly Cristina Nunes de Oliveira⁴
Maria Aparecida de Sousa⁵
Valéria Gomes Borges Vieira⁶
Universidade de Brasília

RESUMO

Este artigo tem por objetivo realizar um exercício teórico-prático que envolve o ensino de Língua Portuguesa pautado na relação língua/identidade/decolonialidade. Desse modo, propõe-se um diálogo entre os estudos da Escola de Genebra (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004) sobre sequências didáticas (SD) e os estudos decoloniais (GROSGOUEL, 2016; MALDONADO-TORRES, 2007; MIGNOLO, 2006). Partindo dessa fusão, apresenta-se uma SD voltada para o Ensino Médio, com base no tema “Preconceito, identidade e diferença”. A proposta, com base na concepção de língua como modo de interação, é potencialmente produtiva porque pode auxiliar o aluno a desenvolver tanto a sensibilidade intercultural quanto a consciência identitária e cidadã, o que pode contribuir para seu empoderamento e para a construção de uma sociedade mais inclusiva.

PALAVRAS-CHAVE: sequência didática; interação; identidade; decolonialidade.

ABSTRACT

This paper aims to realize a theoretical-practical exercise that involves the teaching of Portuguese Language based on the relationship language/identity/decoloniality. In this way, a dialogue is proposed between the studies of the School of Geneva (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004) on didactic sequences (DS) and the decolonial studies (GROSGOUEL, 2016; MALDONADO-TORRES, 2007; MIGNOLO, 2006). Starting from this merger, an DS for High School is presented, based on the theme "Prejudice, identity and difference". The proposal, based on the conception of language as a mode of interaction, is potentially productive because it can help the student to develop both intercultural sensitivity and identity and citizen awareness, which can contribute to their empowerment and to building a more inclusive society.

KEYWORDS: didactic sequence; interaction; identity; decoloniality.

¹ A proposta desta SD surge a partir de diferentes motivações (profissionais, acadêmicas e pessoais). No entanto, faz-se necessário destacar uma iniciativa particular que contribuiu para o desenho da SD neste artigo: o *Projeto Mulheres Inspiradoras (PMI)*, idealizado e aplicado pela professora Gina Vieira Ponte de Albuquerque em uma escola pública da cidade de Ceilândia – DF, em 2014, que envolve a leitura de obras de autoria feminina e produção de biografias de mulheres inspiradoras, para promover discussões sobre relações de gênero.

² Doutorando em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB). Contato: atauansoares@gmail.com.

³ Doutorando em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB). Contato: eddnnney@hotmail.com.

⁴ Doutoranda em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB). Contato: kellyney1@hotmail.com.

⁵ Doutoranda em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB). Contato: boxcidasousa@gmail.com.

⁶ Mestra em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB). Contato: valedsf@gmail.com.

INTRODUÇÃO

No primeiro capítulo da obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Mikhail Bakhtin (1981), avesso às amarras formalistas, analisa e interpreta o caráter dialético do signo, defendendo a palavra como signo ideológico que reflete e refrata a realidade social, indissociavelmente vinculado ao processo de interação social.

Para o autor, o processo de interação social acontece nas relações entre interlocutores, as quais não se esgotam na situação imediata, uma vez que toda interação remete a enunciações anteriores, constituindo-se numa malha de interlocução que abrange os vários e diferentes momentos sociais e históricos constitutivos da própria interação.

A contribuição teórica do pensador russo, no Brasil, tem sido muito significativa, impactando o contexto da sala de aula e norteando a composição dos documentos de parametrização do ensino de Língua Portuguesa (LP) da educação básica, como os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), as Orientações Educacionais Complementares aos PCNEM (PCN+) e o processo de elaboração de livros didáticos de LP, bem como as Olimpíadas de Língua Portuguesa (OLP). Além disso, os estudos de Bakhtin inspiraram a criação de abordagens didático-pedagógicas para o ensino de LP na escola, como é o caso da proposta dos estudiosos da Escola de Genebra.

Baseando-se nos aspectos da interação e nos estudos sobre os gêneros textuais desenvolvidos por Bakhtin (1981, 2011), Dolz e Schneuwly (2004) propõem o trabalho pedagógico com a leitura, análise e reflexão linguística, escrita e oralidade, por meio das sequências didáticas (SD). Em termos metodológicos, as SD favorecem o trabalho gradual com gêneros textuais, a partir de uma temática específica, focalizando diferentes dimensões da língua (discursiva, semântica morfológica, entre outras). Neste artigo, realizamos⁷ um movimento teórico-prático que considera a relação entre língua/identidade/decolonialidade.

Com base na concepção de língua(gem) como forma de interação (BAKHTIN, 2011; KOCH, 1998) à luz dos estudos decoloniais (GROSFOGUEL, 2016; MIGNOLO, 2006), apresentamos uma proposta de SD voltada para o Ensino Médio (EM), privilegiando as discussões sobre a colonialidade do Ser (MALDONADO-TORRES, 2007). Levando em conta a necessidade de discutir a maneira como as práticas de leitura e escrita acontecem na escola e de refletir sobre as possibilidades de resistência, emancipação e empoderamento por meio da língua(gem), acreditamos que os estudos decoloniais propiciam uma visada distinta acerca de questões ontológicas e epistemológicas que favorece o autoconhecimento.

A SD apresentada aborda o tema “Preconceito, identidade e diferença”, tendo como textos motivadores o livro *12 faces do preconceito* (PINSKY, 2003), o poema *Vozes-mulheres*, de Conceição Evaristo, e o *teaser*⁸ da Ocupação Itaú Cultural. A proposta parte de uma cadeia de gêneros textuais de distintas modalidades, inseridos em diferentes práticas sociais, cuja tônica é o interesse pelo autoconhecimento e conhecimento do “Ser”. Além desses três textos motivadores, serão incluídas, na sequência, a linha do tempo, em seguida, a entrevista e, como produção final, a biografia. A escolha desses gêneros partiu de uma importante motivação: a produção de cada um deles, por parte do/a aluno/a, requer um movimento alteritário de conhecer-se com o outro e a partir do outro, o que pode promover o respeito à diferença. Em função disso, considerando

⁷ Na texturização deste artigo, intercambiamos as vozes que enunciam, utilizando a primeira pessoa do plural, quando incluímos a nós e ao outro, inclusive o leitor, por supor sua cumplicidade; e a impessoalidade, para trazer o discurso dos autores.

⁸ O *teaser* é um gênero usado em *marketing* para atrair a atenção para um produto, aumentando o interesse de um determinado público alvo a respeito de sua mensagem, por intermédio do uso de informações enigmáticas no início da campanha. Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles/teaser>. Acesso em: 06 de dezembro de 2018, 22h50.

a abordagem decolonial da SD, todos os gêneros selecionados na proposta retratam a história e/ou a produção artística de personalidades representativas de lutas sociais de minorias no Brasil.

As SD favorecem o desenvolvimento do processo de aprendizagem dos/as alunos/as por meio do planejamento de procedimentos sistemáticos de leitura e escrita, de modo que elas e eles possam se familiarizar com pesquisas teóricas e empíricas, conforme propõem Severino e Severino (2012), para o EM. Depois das aulas destinadas à leitura e discussão do livro *12 faces do preconceito*, os/as alunos/as devem escolher pessoas reconhecidas pelo combate a qualquer um dos preconceitos elencados no livro. Por meio das interações com esses sujeitos, ao realizar as entrevistas para a formulação da linha do tempo e da biografia, os estudantes são levados a refletir sobre si mesmos e sobre o outro e, conseqüentemente, a desenvolver sua criticidade acerca da temática abordada.

Do ponto de vista de sua estrutura, o artigo apresenta a seguinte configuração: primeiramente, discute a relação entre língua/identidade/decolonialidade; em segundo lugar, apresenta o conceito de sequência didática, incluindo a discussão sobre gênero textual e multimodalidade; em terceiro, propõe uma SD dirigida ao EM, trazendo reflexões sobre a proposta à luz da decolonialidade. Finalmente, nas conclusões, retoma as reflexões tecidas ao longo do texto, apontando limites e possibilidades.

Acreditamos que a proposta é potencialmente produtiva porque pode auxiliar o aluno a desenvolver uma consciência identitária e cidadã, contribuindo para seu empoderamento social e para a construção de uma sociedade mais inclusiva.

1 Por uma proposta de ensino de Língua Portuguesa que considere a relação língua/identidade/decolonialidade

A escola é um espaço de encontro de diversidades: de filiação política, de orientação sexual, de pertencimento racial, de crença religiosa, de variação linguística. Também costuma reunir indivíduos provenientes de vários espaços geográficos e de distintas culturas, por isso é produtivo considerar que tanto a identidade quanto a diferença devem ser levadas em conta pelo/a professor/a de LP em sua prática pedagógica. Não basta, contudo, reconhecer que aspectos culturais e individuais – pensados de um modo mais amplo – conformem identidades particulares, é preciso ir além, reconhecendo que cada indivíduo performatiza identidades distintas (BUTLER, 1999) e que as aulas de LP têm um importante papel no processo de autoidentificação, bem como no empoderamento de professores/as e alunos/as (FIGUEIREDO; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2015).

A concepção de identidade como um construto cultural plural foi desenvolvida no âmbito dos Estudos Culturais, segundo os quais não há uma identidade estável, que acompanha o indivíduo em toda sua trajetória de vida, mas identidades, que estão sempre “em trânsito”, sendo produzidas, reproduzidas e modificadas nos processos de interação. Segundo Hall (2006), a identidade não é fixa, essencial, permanente, e sim fluida.

Na pós-modernidade, ela se tornou “uma celebração móvel, transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 2006, p. 13). É nesse sentido que se pode falar que um mesmo indivíduo assume várias identidades em diferentes momentos da sua vida e que não há um ‘eu’ coerente em torno do qual elas se articulam. Ao contrário, o que marca a pós-modernidade é o contínuo deslocamento das identidades e sua incoerência.

Reconhecer que as identidades são fragmentadas na chamada Pós-modernidade⁹ é insuficiente para compreender os processos de subalternização e racialização que estão na base

⁹ É preciso ressaltar que os estudos sobre identidades podem derivar de diferentes perspectivas teóricas. O escopo deste trabalho se baseia nas contribuições dos Estudos Culturais, no entanto, distancia-se de compreensões como a do conceito de pós-modernidade. Nesse sentido, a opção pela abordagem decolonial justifica-se pelo seu

do sistema-mundo atual e que conformaram, historicamente, identidades invisibilizadas. Assim, conectar as aulas de LP ao debate decolonial é uma forma de considerar que o espaço-tempo de aprendizagens e de construção identitária passa pela compreensão dos fundamentos epistemológicos da sociedade moderna e pelo reconhecimento da existência de outras epistemes, não coloniais.

Com os Estudos Culturais, aprendemos que as identidades são plurais, móveis, intercambiáveis, mas, a partir dos estudos decoloniais, compreendemos que as relações desiguais de poder forjam identidades subalternizadas, baseadas nas noções de raça, nacionalidade, gênero, classe. Nesse sentido, a perspectiva decolonial é uma forma de compreender e atuar no mundo, caracterizando-se como opção teórica, epistêmica e política na busca de (re)pensar a colonialidade. O questionamento originário da perspectiva decolonial (do poder, do saber, do ser, da natureza e da própria vida) diz respeito ao modo como foram produzidas e reproduzidas as epistemologias dominantes: a partir do genocídio/epistemicídio de indígenas sul-americanos; de judeus e muçulmanos; de negros e de mulheres indo-europeias durante o século XVI (GROSFOGUEL, 2016). O privilégio epistêmico, segundo Grosfoguel, é uma forma de injustiça cognitiva, um mecanismo que privilegia os projetos imperiais/coloniais/patriarcais no mundo; um direito (auto-outorgado) de definir o que é verdade, realidade e o que é melhor para todos, estando na base da produção de estruturas e instituições que geram o racismo/sexismo epistêmico.

Decolonizar tem a ver com a necessidade de se reconhecer a existência de conhecimentos não-hegemônicos; com a construção do pensamento autônomo por meio do acesso a outras versões da história da modernidade; com o empoderamento de pessoas/grupos a partir do respeito à diferença. Decolonizar é, nesse sentido, a busca por restabelecer a geopolítica do conhecimento, integrando ontologias e epistemologias de todos os povos e cantos do mundo, e reconhecendo, com Zapata, que “há muitos mundos no mundo” (GROSFOGUEL, 2016).

2 O ensino de Língua Portuguesa por meio de Sequências Didáticas

As SD constituem uma proposta de ensino de língua produzida pela chamada Escola de Genebra, cujos expoentes são Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz. A principal característica dessa proposta diz respeito à posição explícita em favor de uma visão sociointeracionista de ensino e aprendizagem, com foco em gêneros textuais. Sequências didáticas são definidas como “um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97). São um instrumento de ensino e aprendizagem que possibilita o trabalho integrador e global, no qual são levados em conta igualmente os conteúdos de ensino fixados pelas instruções oficiais, os objetivos específicos estabelecidos pela equipe docente e a necessidade de variar as atividades, os tipos de exercício e os eixos das aulas (leitura, conhecimentos linguísticos, escrita ou oralidade), baseando-se num calendário pré-fixado que permite reformulações (MACHADO, 1997). Segundo Machado (1997), as SD favorecem programações mais homogêneas e contínuas, assim como a explicitação dos objetivos em foco junto aos/às alunos/as.

As SD filiam-se a abordagens de ensino que partem do gênero textual como unidade mínima de ensino de língua. Os gêneros, por sua vez, são considerados em seus aspectos sociocomunicativos e funcionais, organizando-se nas diferentes modalidades de uso da língua (MARCUSCHI, 2008). Na mesma direção, Koch e Elias (2011, p. 55) ressaltam que “todas as nossas produções, quer orais, quer escritas, baseiam-se em formas-padrão relativamente estáveis de estruturação de um todo a que denominamos gêneros”; e acrescentam, ainda, que os gêneros não são resultado apenas da ação de um indivíduo, mas das práticas comunicativas

compromisso com situações de exclusão, ligadas à raça, gênero, orientação sexual, classe, entre outras formas de silenciamento de sujeitos.

modeladas/remodeladas em processos interacionais dos quais participam os sujeitos de um determinado contexto social e cultural.

Os gêneros textuais são, por natureza, marcados por múltiplas semioses, como o som, a imagem, os gestos, o movimento, presentes nas ruas, nos meios de comunicação, nos equipamentos, nas roupas – nesse sentido, os gêneros textuais expõem a diversidade de modos de ser. Apesar de toda essa riqueza, associada a vários contextos da vida social, constatamos que, no contexto educacional, não se explora adequadamente essa diversidade semiótica.

A sociedade está cada vez mais multimodal. Os textos estão repletos de recursos semióticos, como ilustrações coloridas, letras diferenciadas e *layouts* criativos. Essa complexidade semiótica, derivada, em boa medida, dos avanços tecnológicos, expressos particularmente nos meios de comunicação, é compreendida segundo o conceito de multimodalidade, que se refere ao “uso de vários modos semióticos no *design* de um produto semiótico ou evento associado às formas como estes modos combinam-se” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, p. 20).

Nesse sentido, o domínio dos recursos semióticos presentes nos gêneros textuais é uma das condições de empoderamento do sujeito. Kress e Van Leeuwen (2001) postulam que, assim como o modo verbal, o visual expressa o mundo de maneira concreta e abstrata; constitui, por meio da composição, relações de significados; constrói relações sociointerativas; constitui forma de convencimento para com o leitor/*viewer*; e produz formas de agir e pensar no mundo.

3 Uma proposta de Sequência Didática

Uma SD, como unidade de ensino, envolve um conjunto de aulas planejadas, que podem ser distribuídas ao longo de um mês, um bimestre ou de outra unidade temporal. O desenho da SD está relacionado aos objetivos estabelecidos pelo/a professor/a, com base no currículo de LP. Tendo em mãos os objetivos e a previsão de tempo para desenvolvê-los, o/a docente precisa escolher um tema que oriente a SD. Nesta fase, sua habilidade de reconhecer temas que mobilizem o interesse dos estudantes é essencial. No contexto da escola pública, essa decisão deve estar relacionada tanto à escolha de um tema significativo quanto ao empoderamento dos/as estudantes. A seguir, o/a professor/a fará a distribuição dos conteúdos de aprendizagem, integrando leitura, produção de textos orais e escritos e análise e reflexão linguística.

A SD apresentada neste artigo foi planejada para um bimestre e organizada em torno do objetivo de desenvolver as estratégias necessárias para a produção de uma biografia, considerando aspectos discursivos, semânticos, metalinguísticos, pragmáticos, relacionados à produção desse gênero textual. Inicialmente, o/a professor/a poderia se perguntar se é mesmo necessário reservar dois meses para que o/a aluno/a possa produzir com segurança o gênero biografia. Aqui, é preciso esclarecer que outros objetivos estão em jogo na elaboração de uma unidade de trabalho; eles são complementares, como pode ser observado na proposta a seguir. Ressalta-se, também, que as atividades de análise propostas nesta SD são exemplificativas, elas não ocupam necessariamente a quantidade de aulas de cada bimestre.

3.1 Situando a temática da Sequência Didática

Quando pessoas ou grupos são inferiorizados/as devido a fatores de ordem cultural, física, social, religiosa, como é comum acontecer com mulheres, negros, indígenas, judeus, muçulmanos, idosos, jovens, gordos, baixinhos, deficientes, migrantes, nordestinos, usuários de variantes linguísticas não prestigiadas, ou se distanciam das concepções e dos comportamentos que seguem a lógica do “sistema-mundo patriarcal, eurocêntrico, cristão, moderno e colonialista” (GROSFOGUEL, 2016), marcas daninhas e indeléveis (re)modelam suas identidades. Ao mesmo tempo, essas identidades, espécie de “sub-outro” (MALDONADO-TORRES, 2007), são marginalizadas da vida social, sofrendo rechaço e invisibilização.

Com o objetivo de auxiliar alunos/as e professores/as a discutirem tal assunto, propomos esta SD a partir da obra de Jaime Pinsky (2003), *12 faces do preconceito*, que reúne textos elaborados por especialistas que abordam as diferentes manifestações do preconceito na escola, com uma linguagem adequada ao público da educação básica, especialmente do EM. A leitura e análise do referido livro ficou como ponto de partida da SD que ora propomos para promover a reflexão sobre o respeito à diversidade e o desenvolvimento da consciência cidadã e identitária.

Entendemos que o debate acerca das variadas facetas do preconceito deve ser nutrido constantemente pelos/as docentes na escola, com vistas à construção de uma cultura cidadã de respeito ao outro. Os diferentes modos de “Ser” que convivem no espaço escolar precisam ser reconhecidos como diferentes possibilidades de situar-se no mundo, de modo que os/as alunos/as assumam uma postura etnorrelativista acerca da cultura do outro.

A seguir, apresentamos os procedimentos relacionados às etapas subsequentes à leitura da obra *12 faces do preconceito*, e esclarecemos que essa organização deve ser flexível e adequada aos diferentes contextos interacionais. Abordaremos, inicialmente, o trabalho com o poema *Vozes-Mulheres*, de Conceição Evaristo, e o *teaser*, elaborado a partir desse mesmo poema. Em seguida, será apresentada a linha do tempo da poeta. Depois, uma entrevista escrita, feita com Fábio Félix, militante da causa LGBT¹⁰ (lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros e travestis). Como produção final, propõe-se a elaboração do gênero biografia, utilizando como exemplo a biografia de Mário Juruna, primeiro deputado federal indígena no Brasil.

3.2 Gêneros textuais: poema, *teaser* e linha do tempo

O próximo texto apresentado aos/às estudantes é o poema *Vozes-mulheres*, de Conceição Evaristo (2008, p. 10-11), poeta negra engajada nas lutas antirracistas, cujos textos são marcados pelo resgate da memória do povo negro e fazem parte da chamada literatura afro-brasileira. Para Duarte (2007, p. 25), *Vozes-mulheres* é “uma espécie de manifesto-síntese da poética da autora (...)”, constituindo-se como parte de uma literatura que busca desconstruir estereótipos atribuídos aos negros e explorar a temática da opressão e da resistência.

A escolha de um poema sobre memória e ancestralidade negra para iniciar esta SD marca a filiação deste trabalho à perspectiva decolonial, que denuncia a colonização da memória dos povos “conquistados” (MIGNOLO, 2006), processo em que conhecimentos e cosmologias são silenciados e superpostos pelos conhecimentos do colonizador. Esses epistemicídios estão atrelados ao genocídio das populações africanas, mas também das sul-americanas, árabes, judaicas e das mulheres europeias acusadas de bruxaria (GROSFOGUEL, 2016).

Nesse sentido, quando a escola se abre para ouvir a voz de minorias, constituídas em relações de poder baseadas na noção de raça, mas também de gênero, classe, proveniência regional, orientação sexual, ela está favorecendo a autodefinição e a autoavaliação, dois conceitos criados pelo feminismo negro (HILL COLLINS, 2016) e que atuam contra os estereótipos desumanizadores relacionados a mulheres negras. Ambas as noções podem ser identificadas no poema em questão. A autora se autodefine em relação ao outro – a bisavó, a avó, a mãe e a filha – expondo, em sua história particular, a história de um povo. O lamento, que ecoa como crítica ao sistema-mundo moderno colonial, transforma-se em resistência construída por gerações de mulheres negras cujas vozes foram, durante séculos, inaudíveis.

Vozes-mulheres
Conceição Evaristo

A voz da minha bisavó ecoou
criança nos porões do navio.

¹⁰ Embora já existam outras possibilidades de ampliação dessa sigla propostas pelas diferentes vertentes do movimento LGBT, optamos por mantê-la tal como aparece na entrevista, tomada como exemplo neste artigo, na seção 3.3.

Ecoou lamentos
de uma infância perdida.

A voz de minha avó
ecoou obediência
aos brancos-donos de tudo.

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.

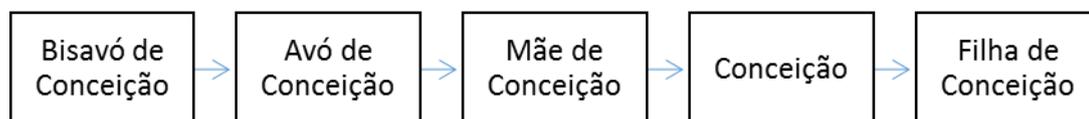
A minha voz ainda
ecoa versos perplexos
com rimas de sangue
e fome.

A voz de minha filha
recolhe todas as nossas vozes
recolhe em si
as vozes mudas caladas
engasgadas nas gargantas.
A voz de minha filha
recolhe em si
a fala e o ato.

Feita essa introdução, passamos a apresentar algumas propostas de atividades que podem ser adaptadas pelo/a professor/a em sala de aula.

- 1- Elabore uma breve linha do tempo em que essas quatro gerações de mulheres possam ser situadas. Para isso, faça alusão a fatos históricos, datas prováveis em que viveram, atividades e ocupações que podem ser depreendidas do texto. Para ficar mais fácil, leia o conceito do gênero linha do tempo apresentado a seguir.

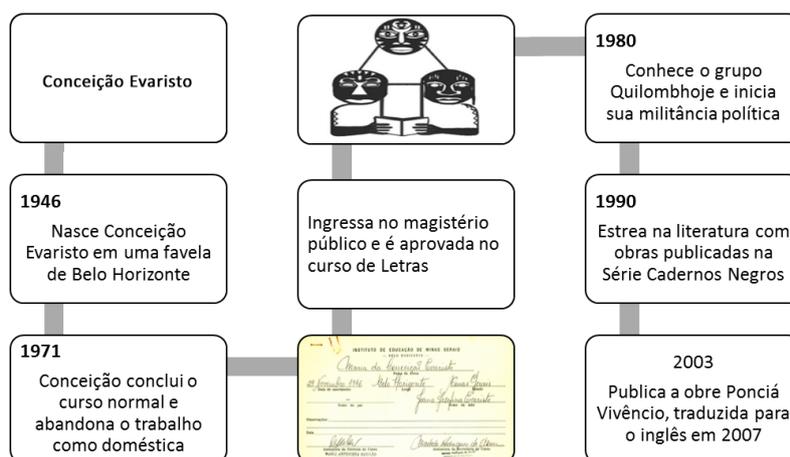
Linha do tempo s.f. (s. XV) 1. “Uma linha do tempo é um gráfico de eixo único para expor eventos passados ou futuros, atividades, requerimentos etc., na ordem que ocorreram ou espera-se que ocorram. A principal função da linha do tempo é consolidar e expor graficamente informações cronológicas para fins de análise e comunicação. Além de permitir que o leitor veja graficamente a forma como as coisas aconteceram ou irão acontecer, a linha do tempo permite que os leitores avaliem os intervalos de tempo entre os eventos” (HARRIS, 1999, p. 416).



- 2- O segundo gênero apresentado nesta SD é um *teaser* acerca da Ocupação Itaú Cultural e nele podemos ver e ouvir Conceição Evaristo recitando o poema *Vozes-mulheres*. O *teaser* é uma espécie de propaganda utilizada para provocar curiosidade acerca de um novo produto, que, neste caso, é a própria ocupação cultural. O que a escolha de uma poeta negra recitando um texto sobre opressão branca e silenciamento de vozes femininas pode nos adiantar acerca do evento? Pense em aspectos como: público esperado, tipo de atrações e/ou atividades oferecidas, entre outros aspectos que você achar relevantes.
- 3- Você leu *Vozes-mulheres* e depois ouviu o poema na voz da autora. No seu ponto de vista, houve diferença entre as duas experiências? Comente.

Apresentamos, neste momento, a linha do tempo da poeta Conceição Evaristo. O objetivo aqui é mostrar aos estudantes que existem diferentes gêneros textuais que abordam os principais acontecimentos da vida de uma pessoa pública. Este texto serve de base para a elaboração da linha do tempo relativa à vida do sujeito biografado, a qual será produzida a partir das informações geradas na entrevista.

Figura 1: Linha do tempo de Conceição Evaristo



Fonte: elaborado pelos/as próprios/as autores/as.

3.3 Gênero textual: entrevista

Segundo Hoffnagel (2007), a entrevista, quando tomada como um evento comunicativo, se configura como uma constelação de possibilidades que se realizam como gêneros (ou subgêneros) diversos, como a entrevista jornalística, científica, de emprego, etc., cuja estrutura composicional e estilo caracterizam-se, respectivamente, pela apresentação do par dialógico pergunta-resposta e pela realização de sequências textuais variadas (narrativa, descritiva, argumentativa, etc.). Nesse sentido, a autora atesta que o modelo canônico da entrevista é composto por pelo menos dois sujeitos, cada um com papel específico: o entrevistador, responsável pelas perguntas, e o entrevistado, responsável pelas respostas.

Para fins desta SD, o gênero entrevista possibilita o trabalho com as modalidades oral e escrita da língua, a partir de um planejamento de atividades que contempla as especificidades e relações entre ambas, por meio dos processos de retextualização¹¹. Além disso, o trabalho com o gênero permite aos/às estudantes vivenciarem, a partir de uma experiência etnográfica, o desenvolvimento da capacidade de escuta sensível como prática alteritária fortalecedora, na qual a interação com o outro pode promover autoconhecimento e transformação.

Assim, após as primeiras etapas de trabalho com o livro *12 faces do preconceito*, de Jaime Pinsky (2003), já descritas, os/as estudantes entrarão em contato com a leitura e escuta de

¹¹ Conforme define Marcuschi (2007, p. 47), a retextualização é a passagem ou a transformação de uma modalidade da língua para outra e apresenta as seguintes possibilidades: fala-escrita, fala-fala, escrita-fala e escrita-escrita. O autor acrescenta ainda que a retextualização é um processo que envolve operações complexas como, por exemplo, transcrição, substituição, reordenação, ampliação/redução etc., que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre compreendidos da relação oralidade-escrita. Nesse processo, o texto falado, que já está em ordem, vai receber transferências mais ou menos acentuadas, ou seja, como explica o autor, "a passagem da fala para a escrita não é a passagem do caos para ordem: é a passagem de uma ordem para outra ordem".

diferentes entrevistas orais e escritas ligadas à temática do livro, a fim de discutir com o/a docente aspectos relativos à organização e funcionalidade do gênero e se preparar para a etapa seguinte de produção da entrevista. Posteriormente, os/as estudantes irão selecionar as personalidades a serem entrevistadas, preferencialmente figuras de destaque na luta contra o preconceito e às quais os estudantes tenham fácil acesso.

Depois disso, eles devem ser orientados/as pelo/a professor/a a elaborar um roteiro de entrevistas adequado aos objetivos e ao grau de formalidade/informalidade do evento discursivo em questão, ao perfil do entrevistado e à situação de comunicação, delimitando devidamente os papéis dos interlocutores nesse processo. Espera-se que o roteiro seja constituído de itens que tragam um pouco da história de vida e do engajamento do entrevistado, pois essas informações irão embasar a construção da biografia, na etapa final da SD. Abaixo, segue uma proposta de roteiro que poderá ser adaptada, de acordo com o perfil dos entrevistados:

Quadro 1 – Roteiro de entrevista

1. Apresente de forma breve seus dados pessoais (nome completo, naturalidade, data de nascimento...)	6. Quais são os principais desafios nessa luta?
2. Qual a sua formação escolar/acadêmica e atual profissão?	7. Como é sua atuação em prol desses grupos?
3. Em que momento você iniciou a militância na causa x?	8. Quais as principais ações a serem realizadas?
4. O que o/a levou a se engajar nessa luta?	9. Quais as principais vitórias já alcançadas?
5. Como você vê a questão do preconceito contra a causa x no Brasil?	10. Em sua opinião, como a escola pode contribuir nesse contexto?

Fonte: elaborado pelos/as próprios/as autores/as.

Na realização das entrevistas, além do roteiro escrito, os estudantes deverão utilizar aparelhos eletrônicos para registro e posterior transcrição das conversas, que, após o processo de retextualização, serão avaliadas coletivamente, e reestruturadas, caso necessário, a fim de embasar as produções da linha do tempo e da biografia, na etapa final. Na perspectiva decolonial trazida nesta proposta, selecionamos uma entrevista escrita com o assistente social, professor da Universidade Católica de Brasília (UCB) e ativista de Direitos Humanos e LGBT, Fábio Félix, candidato à Câmara Legislativa do Distrito Federal, nas eleições de 2014, no modelo canônico de perguntas e respostas, mostrado a seguir:

A COMUNIDADE LGBT NA DISPUTA ELEITORAL¹²

Com a ascensão da bancada religiosa, ativistas se organizam em partidos políticos e disputam espaço no Congresso Nacional e nas assembleias legislativas

Por Marcelo Haïler

Fórum – Por que resolveu entrar na política?

Fábio Félix – candidato à Câmara Legislativa do Distrito Federal – PSOL

A entrada no ativismo político se deu ao mesmo tempo em que saí do armário quanto a minha sexualidade. Quando me descobri gay, percebi que teria que lutar para que fosse respeitado. Aos poucos, ficou evidente que a organização coletiva, a participação em movimentos sociais e a luta cotidiana por direitos humanos eram fundamentais. Então, iniciei uma trajetória de militância LGBT e em defesa dos direitos humanos. Ao entrar na universidade, participei do movimento estudantil, fui coordenador-geral do DCE-UnB, participei do movimento Fora Arruda, coletivos e iniciativas de direitos humanos. Sou filiado ao PSOL desde sua fundação e isso tem alimentado minha participação em movimentos sociais e minha indignação com esse modelo social absolutamente desigual. Fazer política hoje é lutar contra o fundamentalismo e em defesa dos direitos humanos.

¹² Entrevista realizada pela Revista Fórum Semanal, durante as eleições de 2014, com candidatos ativistas de diferentes cidades. Como foco de interesse desta SD, apenas as respostas de Fábio Félix foram mantidas como exemplo do gênero em estudo. A íntegra dessa entrevista está disponível no [link: http://www.revistaforum.com.br/digital/166/lgbt-na-disputa-eleitoral/](http://www.revistaforum.com.br/digital/166/lgbt-na-disputa-eleitoral/)

Fórum – Por que resolveu se candidatar?

Fabio Felix – Participo de um coletivo de pessoas que constroem diversos movimentos sociais da cidade e deliberamos coletivamente pela apresentação do meu nome para concorrer à Câmara Legislativa do Distrito Federal. Nosso objetivo era construir uma campanha-movimento, sem dinheiro de empresas e pautando o combate ao fundamentalismo religioso e a defesa de direitos humanos. Nossa candidatura representa um movimento mais amplo de ativistas da cidade que atuam em diversas pautas e, com uma candidatura absolutamente fora do armário, queremos fazer muita diferença no cenário do DF.

Fórum – Qual é a principal plataforma de sua candidatura?

Fabio Felix – Temos trazido dois eixos centrais: direitos humanos e direito à cidade. Pautamos os direitos LGBTs e o combate à homofobia evitando nos caracterizar como uma candidatura de uma nota só, com uma pauta única. É preciso demonstrar que um LGBT, até mesmo pela resistência cotidiana a situações de opressão, pode tratar de forma qualificada das mais diversas bandeiras em defesa da cidadania e de uma cidade mais democrática e justa para todas e todos. Por isso, tratamos também da fiscalização da atividade policial, da defesa dos direitos de crianças e adolescentes, dos direitos das mulheres, da diversidade religiosa e do combate ao racismo. No eixo do direito à cidade, tratamos da mobilidade urbana, defendendo a tarifa zero no transporte público, o incentivo à mobilidade por bicicleta e a reforma e manutenção de passeios e calçadas, o enfrentamento à especulação imobiliária e o direito à moradia e à ocupação do espaço público por manifestações e eventos populares. Nosso objetivo é apresentar um contraponto a esse cenário fundamentalista e conservador que avança sobre nossos direitos e sobre nossas cidades.

Fórum – Nesta eleição, a questão LGBT centralizou o debate eleitoral. O que achou do debate que se travou em torno disso?

Fabio Felix – A questão LGBT centralizou o debate da sociedade porque existe um cenário de polaridade com os setores conservadores e fundamentalistas. É preciso que os movimentos sociais LGBT subam o tom e apontem para a defesa da cidadania, do combate à homofobia/transfobia etc. Não podemos mais ficar reféns das principais candidaturas à presidência que não se comprometem com as pautas da diversidade humana mas preferem se aliar aos setores religiosos mais atrasados. Foi muito importante este tensionamento político em âmbito federal para que ficasse evidente o que representa cada candidatura. A minha candidata Luciana Genro mostrou ser a mais compromissada com a pauta dos direitos humanos e da cidadania LGBT.

Em termos de estrutura, essa entrevista traz título e *lide*, o que contribui para situar a temática a ser explorada no texto. Em seu formato original, disponível no *site* da revista, a entrevista traz ainda uma contextualização do período em que foi realizada e um resumo sobre a atuação dos entrevistados em favor de Direitos Humanos e de minorias. Esse trabalho de pesquisa para levantamento de informações, em geral, é feito pelo próprio repórter, ajudado, às vezes, por uma equipe de trabalho. As perguntas de entrevista no exemplo acima giram em torno da plataforma política do entrevistado e do seu engajamento com a causa que defende. As respostas, por sua vez, trazem a marcação da identidade de gênero do candidato e sua atuação em favor das causas LGBT e de Direitos Humanos.

É possível ao/à docente, ao longo dessa etapa, explorar questões históricas e sociais relacionadas à temática mais ampla por meio de debates e discussões que promovam reflexão sobre as interações construídas na escola e no mundo social, no contato com o outro, com outras culturas, trabalho esse que abre um importante espaço para o desenvolvimento da oralidade e da capacidade de escuta sensível, habilidades essenciais para o desenvolvimento da competência comunicativa dos/as estudantes. Questões relacionadas à função social do gênero podem ser propostas por meio de atividades escritas, conforme sugestão abaixo:

- O que é a entrevista? Em que situações ela é necessária?
- Como você se preparou para a realização da sua entrevista?
- Qual era seu principal objetivo ao realizá-la?
- Como se sentiu no papel de entrevistador?
- Como foi a interação com o entrevistado?
- O que aprendeu nesse contato com o outro?
- Como você irá usar essas informações?

Do ponto de vista da análise e sistematização linguística (ANTUNES, 2009), é possível também contemplar, entre outras questões: a explicitação das regras de elaboração de perguntas; atenção ao teor das respostas esperadas em função da temática escolhida; avaliação das escolhas linguísticas decorrentes do perfil dos destinatários previstos e dos objetivos da entrevista; reflexão sobre variação linguística e sobre a relação entre oralidade e escrita; revisão das convenções ortográficas e regras de pontuação; exploração das regras de polidez aplicáveis à prática da entrevista; e verificação das normas gerais de apresentação desse gênero de texto.

Após refletir sobre as características temática, estilística e composicional do gênero entrevista, na sequência, o/a professor/a poderá apresentar aos/às alunos/as uma série de perguntas a fim de problematizar o debate em torno de questões sociais e históricas que envolvem a vida do entrevistado na luta contra o preconceito. As perguntas a seguir são um exemplo de como essa atividade poderá ser conduzida:

- Quais exemplos de falas do entrevistado evidenciam formas de resistência e de empoderamento?
- Como essas formas de pensar de membros representativos de grupos historicamente minorizados permitem romper com o pensamento conservador que oprime uns em detrimento de outros?
- Em que medida o conteúdo da entrevista mostra-se relevante para a construção de uma consciência identitária, cidadã e crítica?

Ao problematizar questões sociais em torno da história de grupos minoritários historicamente subalternizados, o/a professor/a de LP tem a possibilidade de levar para sala de aula distintas formas de pensar sobre o mundo, outras culturas, outras identidades e outros modos de ser, permitindo que seus/suas alunos/as reflitam - de forma crítica - sobre diferentes formas de exclusão, desigualdades, preconceitos e marginalização secularmente engendradas na sociedade. Além disso, nesse exercício de reflexão, o/a docente também tem a possibilidade de desenvolver o diálogo alteritário, cujo propósito maior é estimular o reconhecimento das diferenças, promover a inclusão e alimentar o exercício da cidadania.

Em outras palavras, ao permitir a reflexão crítica sobre a lógica de funcionamento do pensamento colonial que silencia e apaga o outro, bem como sobre os modos de funcionamento da ordem social que oprime, o/a professor/a de LP não só problematiza a realidade, como também contribui para que o seus/suas alunos/as figurem como sujeitos da própria história e se transformem em atores sociais engajados na luta por mudanças.

3.4 Gênero textual: biografia

Segundo Ferreira (1999, p. 259), o gênero biografia é a “descrição ou história da vida de uma pessoa”, por isso, caracteriza-se como um gênero textual fortemente marcado pela presença do olhar do outro e pelo caráter realista.

Para Bakhtin (2011, p. 139), é uma “forma transgrediente imediata”, uma vez que excede a visão comum do contexto imediato de interação, objetivando artisticamente a vida de um sujeito, o outro, ou a própria vida, se se trata da autobiografia. Bakhtin sugere, ainda, uma consciência biográfica, constituída dialógica e intersubjetivamente, considerando a dimensão ética e estética do sujeito que escreve. Essa consciência se materializa por meio de uma escrita construída com base em um dizer sobre o outro a partir de movimentos alteritários que envolvem biógrafo e biografado.

Em relação à estrutura composicional, a biografia apresenta normalmente uma organização tripartite (apresentação, desenvolvimento e conclusão) e caracteriza-se por sequências tipológicas narrativas e descritivas que retratam a vida privada, em terceira pessoa, com tom literário ou não, quase sempre considerando a linha do tempo do biografado.

A seguir, temos a biografia do cacique Mario Juruna, que foi Deputado Federal na década de 1980. Sua presença no Congresso gerou polêmica durante todo o mandato. Alvo de críticas e

elogios, Juruna deixou sua marca na história da política brasileira como o primeiro indígena a assumir o referido cargo.

Cacique Mario Juruna Deputado Federal¹³

Há 71 anos, em 3 de Setembro de 1943, nascia na aldeia indígena Xavante Namurunjá, na reserva indígena de São Marcos, em Barra do Garças, no Mato Grosso, Mário Juruna, o primeiro Deputado Federal brasileiro, pertencente a uma tribo indígena.

Filho do chefe da aldeia, o cacique Aopenã, Mário Juruna viveu em sua aldeia, sem contato com a civilização branca até os seus 17 anos, quando então sucedeu seu pai como líder da aldeia. O cacique Juruna se tornou notório na década de 70, por percorrer os gabinetes da FUNAI em Brasília, na luta pela demarcação de terras para os índios Xavantes, portando um gravador em suas mãos, que, segundo ele mesmo afirmava, servia **“para registrar tudo o que o branco diz”**, e comprovar que as autoridades, na sua maioria das vezes, não cumpriam a palavra.

Em 1980, ele quebrou o veto do país contra sua saída do país e viajou para Rotterdam na Holanda, para presidir o 4º Tribunal Bertrand Russel dos Direitos Humanos. Juruna organizou também o 1º Encontro de Lideranças dos Povos Indígenas do Brasil, que em sua primeira edição reuniu 644 caciques de diversas tribos indígenas brasileiras.

Em 1982, ele foi eleito Deputado Federal pelo Partido Democrático Trabalhista (PDT), de Leonel Brizolla, representando o estado do Rio. Sua eleição repercutiu não apenas no Brasil, mas em todo o mundo. O cacique Juruna é o responsável pela criação da Comissão Permanente do índio no Congresso Nacional do Brasil, que tornou os problemas indígenas pauta de reconhecimento formal.

Em 1984, ele denunciou o Empresário Calim Eid, por tentar suborná-lo, para que ele votasse em Paulo Maluf, candidato à Presidência da República dos militares na época, no entanto, o cacique votou em Tancredo Neves, que pertencia à oposição democrática. Seu mandato durou de 1982 a 1986. Embora ele não tenha conseguido se reeleger em 1986, continuou ativo na política durante vários anos.

“Eu nasci para morrer, eu nasci para brigar. Não nasci para ser expulso. Por que estou dentro do Brasil que é do índio... Eu nasci para isso”. (cacique Juruna durante um discurso, numa sessão da Câmara dos Deputados, em 1984).

Juruna tentou novamente reeleição em 1990 e depois em 1994, porém, sem sucesso, e passou a viver, em Guará, cidade satélite de Brasília, abandonado por sua tribo, pelos homens brancos, após o término de seu mandato. Acabou vivendo na miséria, até falecer aos 58 anos em decorrência da Diabetes Crônica.

O célebre cacique Juruna faleceu em 18 de julho de 2002, no Hospital Santa Lúcia, em Brasília. Seu corpo foi enterrado em sua aldeia no Mato Grosso. Ele deixou 11 filhos e, segundo sua filha Samantha, “uma aldeia de netos”.

Ao trazer como exemplo a biografia do ex-deputado Mario Juruna, estamos colocando em relevo não somente aspectos pessoais e profissionais do biografado, mas o lugar do indígena na política brasileira. O debate merece atenção porque a presença de representantes de grupos subalternos no Congresso Brasileiro é, até hoje, mínima. Com o processo de colonização, houve o silenciamento de milhares de povos que aqui já habitavam, com seus saberes e identidades, por meio do genocídio cultural e epistêmico (GROSGOUEL, 2016). Tal silenciamento ainda permanece na contemporaneidade, uma vez que, além de outros fatores, as elites hegemônicas, constituídas normalmente por homens brancos, conservadores, colonialistas, ocupam grande parte desses cargos, não permitindo muitas vezes que o diferente conquiste seu espaço.

A partir da leitura da biografia do ex-deputado Mário Juruna, cabe refletir com os/as estudantes sobre algumas questões:

- Normalmente, qual é o perfil das pessoas que ocupam cargos políticos? Como podemos descrevê-las em termos de características físicas, sociais e culturais? Por que pessoas pertencentes a grupos subalternos não assumem cargos políticos? Qual é o espaço destinado aos representantes das minorias na política brasileira? Qual é o espaço do indígena na política brasileira? Que imagem de índio é construída no texto? Considere o uso de adjetivos e de verbos que indicam ações promovidas pelo cacique Mário Juruna.

¹³ Disponível em: <http://www.gazetadebeirute.com/2013/08/cacique-mario-juruna-deputado-federal.html>. Acesso em 16 de junho de 2017, às 16:15.

- Por que você escolheu essa pessoa como tema da sua biografia? Você se identificou de alguma maneira com a vida dela? A produção da biografia lhe propiciou alguma reflexão? O diálogo com o biografado por meio da entrevista lhe proporcionou alguma mudança? Comente.

Aqui trouxemos uma biografia para leitura e análise. No caso da SD proposta, os/as alunos/as precisarão ler biografias diversas antes de produzir a biografia sobre o sujeito escolhido por eles/as com base nas orientações dispensadas pelo/a docente. Os processos de autoconhecimento gerados a partir da produção de biografia, tomando como base a leitura decolonial sobre a história dos latino-americanos, dos grupos subalternos, das identidades não hegemônicas como, por exemplo, o indígena, podem proporcionar às pessoas a possibilidade de (re)pensar e/ou desconstruir o preconceito e a discriminação a partir de questões ético-sociais.

Como a dominação ocidental capitalista impõe, de maneira antidemocrática, um conhecimento eurocêntrico, que estrutura o conhecimento moderno e funda a epistemologia das universidades ocidentais, conseqüentemente, as escolas ocidentais também seguem a mesma orientação epistêmica hegemônica. (Re)pensar a estruturação/(re)produção do conhecimento no mundo ocidental constitui um exercício crítico que torna a escola um ambiente mais democrático, cujo traço epistêmico característico é a livre circulação de saberes que permite a (re)construção das mais diferentes identidades sob a lógica da ética e do respeito ao outro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, buscamos realizar um exercício teórico-prático que envolve o ensino de LP, a partir da relação língua/identidade/decolonialidade, em uma proposta de SD, com base no diálogo entre os estudos da Escola de Genebra sobre sequências didáticas e os estudos decoloniais.

Com a leitura do livro *12 faces do preconceito* como ponto de partida da SD, os/as alunos/as são levados a refletir sobre as relações entre identidade e diferença, com vistas à desconstrução de concepções e comportamentos vistos como preconceituosos. A leitura do livro é importante pois visibiliza identidades não hegemônicas que integram a vida social e que sofrem preconceito e/ou discriminação por se distanciarem do padrão/estereótipo eurocêntrico e colonialista.

Após a leitura do livro e a análise do poema e do *teaser*, mostramos um exemplo de linha do tempo, gênero textual que descreve a vida e a obra de um/uma escritor/a ou personalidade pública. Marcada por datas e fatos relevantes, normalmente, a linha do tempo tem como função social principal apresentar uma síntese útil para situar o/a leitor/a em relação à obra e/ou à vida do/a autor/a. No entanto, a linha do tempo também assume outros formatos. No caso específico da proposta desta SD, ela é menos rígida, pois se organiza a partir de uma entrevista e não de uma pesquisa documental acerca do autor/a. Essa opção dá ao entrevistado a oportunidade de selecionar os fatos a partir da relevância que eles assumem em sua própria vida.

Como suporte para o trabalho do/a estudante, apresentamos a linha do tempo da poeta Conceição Evaristo. Nela, optamos por mostrar alguns fatos relevantes de sua trajetória como poeta, o que inclui o ativismo negro e a publicação de seus textos em revistas ligadas ao movimento. Reforçou-se, portanto, o que caracteriza sua poesia afro-brasileira, destacando a colonialidade do ser, do saber e da memória, na medida em que são mostrados os saberes de mulheres negras e resgatada a história dos povos africanos. Com isso, queremos dizer que a linha do tempo não é um gênero fixo, mas pode ser desenhada a partir de um ponto de vista. O que costuma ser fixo, nesse gênero, é sua estrutura composicional, marcada pela ordem cronológica dos fatos e pelo uso de frases declarativas curtas, com verbo em terceira pessoa. Na cadeia de gêneros que apresentamos na SD que constitui este artigo, a linha do tempo sucede a entrevista (fonte de informação) e alimenta a biografia.

A realização da entrevista, por sua vez, não possibilita apenas o registro da voz do outro, mas também a escuta como prática alteritária fortalecedora, que constitui parte fundamental da competência comunicativa dos falantes, e que, lamentavelmente, tem sido relegada a segundo

plano ou mesmo ignorada pela escola. O trabalho com esse gênero, na perspectiva proposta, abre um leque de possibilidades para as aulas de LP, que pode abarcar as dimensões lexicais, sintáticas, pragmáticas, discursivas da língua, tomada como objeto de análise em diferentes momentos da interação (na leitura e escuta de entrevistas, na elaboração dos roteiros, gravação e transcrição das entrevistas e escrita e reescrita do gênero até a produção final), nas modalidades oral e escrita.

Ao se lançar na experiência etnográfica proposta com o gênero entrevista, os/as alunos/as são convidados a experienciar o encontro com o outro, que pode promover conscientização crítica e transformação. Para Freire (1980), a educação nessa perspectiva exige uma práxis crítica e reflexiva, que vise ao desenvolvimento de uma identidade coletiva na qual o sentimento de pertencimento ao grupo permite convivência democrática e crítica e respeito mútuo. Nesse contexto, o exercício de alteridade, de reconhecimento do outro como pertencente, e a ação de quem se reconhece também como sujeito de direitos deve acontecer de modo simultâneo, com vistas ao desenvolvimento da consciência identitária, crítica e cidadã.

Por fim, a biografia é o ponto de chegada do trabalho, que reúne as experiências e descobertas vivenciadas pelo/a aluno/a ao longo do desenvolvimento da SD proposta, em uma espécie de jogo especular que expressa, artisticamente, seu olhar sobre o diferente. No entanto, autorizar-se a retratar a vida do outro requer não somente uma criatividade estética, mas principalmente uma postura ética, que exige responsabilidade e responsividade.

Além disso, biografar é, ao mesmo tempo, escrever sobre o outro, revelando traços de si e se transformando, pois, ao remixar, dialogicamente, a própria voz com a voz do outro, o sujeito vivencia processos de (re)construção identitária por meio de movimentos alteritários significativos. Por isso, quando o sujeito biografado é reconhecido pela postura crítica que possui em relação a questões de preconceito e discriminação, o biógrafo é, intersubjetivamente, marcado e convidado a repensar suas crenças, valores, desejos, cosmovisões.

Apesar de a escola celebrar o discurso do respeito à diversidade, valoriza a monocultura eurocêntrica reconhecendo muito pouco outros modos de “Ser”. A proposta com SD inspirada nas leituras decoloniais, voltadas para a produção de biografias de pessoas/grupos subalternos, permite que outras identidades, saberes e poderes frequentem, de fato, o espaço da sala de aula.

O trabalho com esta SD reafirma a necessidade de se construir o conhecimento a partir do local, seja um estado, um país, um continente, reconstituindo narrativas dos/sobre os povos e culturas que fazem parte do espaço geopolítico. Retomar vozes silenciadas é, portanto, um modo de desconstruir a perspectiva do pensamento único engendrada pelo conhecimento eurocêntrico. Promover o acesso à produção de uma poeta negra, apresentar a biografia de um indígena que ocupou lugar no parlamento brasileiro ou explorar a entrevista com um ativista das causas LGBT são modos de assumir uma postura política decolonial frente ao ensino de LP.

Por fim, reconhecemos que, somente quando for executada, a SD proposta neste artigo poderá indicar o potencial transformador da abordagem decolonial no espaço da sala de aula bem como seus próprios limites. No entanto, acreditamos que estamos dando um passo importante ao nutrir o debate sobre o respeito à diferença por meio de reflexões, a partir de propostas didáticas de caráter mais democrático, inclusivo e crítico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1981.
- _____. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BUTLER, Judith. *Gender trouble: feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge, 1999.

- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.
- DUARTE, Eduardo de Assis. O Bildungsroman afro-brasileiro de Conceição Evaristo. In: ALEXANDRE, Marco Antônio (Org.). *Representações performáticas brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces*. Belo Horizonte: Mazza, 2007.
- EVARISTO, Conceição. *Poemas da recordação e outros movimentos*. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário de Língua Portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1999.
- FIGUEIREDO, Carla; MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana. (Orgs). *Ensino de línguas na contemporaneidade: práticas de construção de identidades*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.
- FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação*. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.
- GROSGOUEL, Ramón. *A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI*. Revista Sociedade e Estado. 2016, vol. 31, n. 1, p. 25-49.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HARRIS, Robert. *Information Graphics: a comprehensive illustrated reference*. New York: Oxford University Press, 1999.
- HILL COLLINS, Patrícia. *Aprendendo com outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista*. Revista Sociedade e Estado. Vol. 31, n. 1, janeiro-abril, 2016.
- HOFFNAGEL, Judith Chambliss. Entrevista: uma conversa controlada. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs). *Gêneros textuais e ensino*. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 180-193.
- KOCH, Ingedore. *A interação pela linguagem*. Campinas: Contexto, 1998.
- KOCH, Ingedore; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever: estratégias de produção*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- KRESS, Guten; VAN LEEUWEN, Teun. *Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication*. London: Arnold, 2001.
- MACHADO, Anna Rachel. *A transposição do conhecimento científico para o contexto de ensino: a necessidade e as dificuldades*. Palestra proferida no contexto do Seminário para Definição de Critérios de Avaliação de Livros Didáticos de 6ª a 8ª séries. Brasília, Ministério da Educação, 1997. Mimeografado.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (Eds.). *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 y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p. 127-167.
- MARCUSCHI, Luís Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- _____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MIGNOLO, Walter. Os esplendores e as misérias da ciência: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitados*. São Paulo: Cortez, 2006, p. 667-709.
- PINSKY, Jaime. *12 faces do preconceito*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2003.
- SEVERINO, Antônio Joaquim; SEVERINO, Estêvão Santos. *Ensinar e aprender com pesquisa no Ensino Médio*. São Paulo: Cortez, 2012.

Submetido em 08/09/2018

Aceito em 05/12/2018