



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

DLLÚBIA SANTCLAIR MATIAS

**PROBLEMATIZANDO PRAXIOLOGIAS TRANSLÍNGUES NA FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORAS DE LÍNGUA INGLESA DE GOIÁS**

**BRASÍLIA
2024**

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

DLLÚBIA SANTCLAIR MATIAS

**PROBLEMATIZANDO PRAXIOLOGIAS TRANSLÍNGUES NA FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORAS DE LÍNGUA INGLESA DE GOIÁS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Linguística. Área de Concentração: Linguagem e Sociedade. Linha de Pesquisa: Língua, Interação Sociocultural e Letramento.

Orientador: Prof. Dr. Kleber Aparecido da Silva

BRASÍLIA
2024

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

SS233p SANTCLAIR MATIAS, DLLÚBIA
PROBLEMATIZANDO PRAXIOLOGIAS TRANSLÍNGUES NA FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORAS DE LÍNGUA INGLESA DE GOIÁS /
DLLÚBIA SANTCLAIR MATIAS; orientador Kleber Aparecido da
Silva. -- Brasília, 2024.
150 p.

Tese (Doutorado em Linguística) -- Universidade de
Brasília, 2024.

1. Formação Continuada de Professoras de Língua Inglesa.
2. Educação Linguística. 3. Translinguagem. 4. Praxiologias
Translíngues. 5. GEPLIGO. I. Aparecido da Silva, Kleber,
orient. II. Título.

DLLÚBIA SANTCLAIR MATIAS

**PROBLEMATIZANDO PRAXIOLOGIAS TRANSLÍNGUES NA FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORAS DE LÍNGUA INGLESA DE GOIÁS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Linguística.

Aprovada em 17 de junho de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Kleber Aparecido da Silva (UnB) – Presidente
Orientador / Presidente

Prof.^a Dr.^a Viviane Pires Viana Silvestre (UEG) – Membro externo

Prof.^a Dr.^a Barbra do Rosário Sabota Silva (UEG) – Membro externo

Prof.^a Dr.^a Mariney Pereira Conceição (UnB) – Membro interno

Prof.^a Dr.^a Rosineide Magalhães de Sousa (UnB) – Suplente



Aos 17 dias do mês de junho do ano de dois mil e vinte e quatro, às 9h, reuniu-se (ou instalou-se em modalidade remota online), a banca examinadora de Tese de Doutorado de Dllubia Santclair Matias, 200004760. A banca examinadora foi composta pela/os professora/es: Kleber Aparecido da Silva Orientador e Presidente (UnB), Profª Drª Barbra do Rosário Sabota Silva - Avaliadora efetiva externa (UEG); Profª Drª Viviane Vianna da Silva Silvestre Avaliadora efetiva externa (UEG); e Profª Drª Mariney Pereira Conceição Avaliadora efetiva interna (UnB).

A discente apresentou a Tese " Problematizando praxiologias translíngues na formação continuada de professoras de língua inglesa de Goiás". Concluída a exposição, procedeu-se a arguição da candidata e, após as considerações da/os examinadore/as, o resultado da avaliação do trabalho foi:

- (X) Pela aprovação do trabalho;
- () Pela aprovação do trabalho, com revisão de forma, indicando o prazo de até 30 dias para apresentação definitiva do trabalho revisado;
- () Pela reformulação do trabalho, indicando o prazo de (Nº DE MESES) dias para nova versão;
- () Pela reprovação do trabalho, conforme as normas vigentes na Universidade de Brasília. Conforme os Artigos 34, 39 e 40 da Resolução 0080/2021 - CEPE, o(a) candidato(a) não terá o título se não cumprir as exigências acima.

Dra. BARBRA DO ROSARIO SABOTA SILVA, UEG

Examinadora Externa à Instituição

Dra. VIVIANE VIANNA DA SILVA SILVESTRE, UEG

Examinadora Externa à Instituição

Dra. MARINEY PEREIRA CONCEICAO, UnB

Examinadora Interna

Dra. ROSINEIDE MAGALHAES DE SOUSA, UnB

Examinadora Interna

Dr. KLEBER APARECIDO DA SILVA, UnB

Presidente

Dllubia Santclair Matias

Doutorando

À Sophia Santclair e ao Noah Santclair.

AGRADECIMENTOS

Um dos momentos essenciais desta escrita é este de poder expressar minha gratidão a todos os seres que atravessaram, atravessam e atravessarão este estudo, pois uma Tese não se constrói isoladamente, dissociada da vida da doutoranda ou ensimesmada. Ela nasce, cresce, evolui e dissemina em meio às vivências e interlocuções praxiológicas que me constituem como mulher, mãe, professora e cidadã, as quais me desestabilizam, ressignificam as ideias e visões de mundo e que me provocam pela responsabilidade ética de falar não apenas “do” outro ou “para” o outro, mas também, efetivamente, “com” o outro. É assim que mergulho e me envolvo neste processo, na tentativa de apresentar um trabalho aceito pela academia, mas que não esteja restrito a ela, que possa circular nos mais variados espaços sociais, provocando o debate entre educadoras e educandas, incitando-me à reflexão e repensando as práticas cotidianas, os indivíduos e seus poderes questionáveis.

Agradeço a Deus pela vida, pela oportunidade de estar no mundo e pelas forças naturais (em forma de pessoas e natureza) e sobrenaturais (o Espírito Santo e os Anjos ao meu redor) que ele rege para oferecer um equilíbrio, que, na maior parte do tempo, não sou capaz de entender nem de fomentar.

Agradeço a meu pai, Lucimar José Matias (o Lúcio), pelo apoio e incentivo, até mesmo financeiro, ao me presentear com um *notebook* novo nas primeiras semanas do curso, e a minha mãe, Ocione Pereira Marques, por ser presença, apoio, força e resiliência ao meu lado; graças a ela, meus afazeres domésticos e deveres maternos puderam seguir juntos com meus estudos. Agradeço aos meus irmãos e irmãs de sangue e de coração, que muito contribuem para o que sou (ou tento ser). Obrigada, Míriam Carla e Westevânio! Obrigada, Héber e Rangiele! Obrigada, Lúcia! Agradeço a alegria contagiante de minhas sobrinhas e sobrinhos – Valeu, Ana Karoline, Angélica, Ana Clara e Alexandre; Valeu, Renata, Eduardo e Cauã! Agradeço a minha vovó Vanda, que me inspira com sua sabedoria e seu maravilhoso repertório de frases de efeito que não me canso de utilizar. Mesmo *in memoriam*, agradeço ao meu avô José Inácio e a minha avó Adélia, pela gama de conhecimentos que me trouxeram. Ainda nessa dimensão pessoal, agradeço às tias e aos tios, às primas e aos primos, à família Inácio Matias e à Santclair Marques! Agradeço à minha pastora e ao meu pastor, que oram por mim e emanam energias positivas! Agradeço, também, às/aos grandes amigas/os de todas as partes do mundo, amigas/os de longe e de perto que ganhei de presente nesta vida e que, de uma forma ou de outra, contribuíram para a realização deste trabalho. Gratidão pelas Pamonhadas!

No que diz respeito aos sentimentos mais profundos, agradeço à benção maravilhosa de ter Sophia Santclair e Noah Santclair, que me trazem risos e emoções, orgulho e muito aprendizado de vida. Por vocês, eu persisto e luto. Obrigada, filha, pela paciência com minhas ausências, pelos lanches, cafezinhos e pelos bilhetes de incentivo! E um agradecimento intenso ao meu esposo, cúmplice, confidente, companheiro, Neidson Camargo, que me incentivou e esteve ao meu lado, com um abraço confortante, acreditando que tudo estava valendo a pena, mesmo em meio ao furacão de emoções que vivemos com a chegada prematura do nosso pequeno príncipe e os enfrentamentos com a minha saúde. A Tese e a vida são construções nossas! Eu amo vocês!

Agradeço aos/às primeiros/às e aos/às derradeiros/as interlocutores/às, que sofreram pela ingenuidade inicial e me inspiraram a melhorar e sentiram minha evolução. Obrigada, Alcides! Obrigada, Avram! Obrigada, Edinalva! Obrigada, Fernanda! Obrigada, Laryssa! Obrigada, Lauro! Obrigada, Paulo! Obrigada, Renata! Obrigada, Rosana! Obrigada, Soraia! Obrigada, Valdiceia! Obrigada, Valdilene! A presença e contribuição de vocês foram, sem dúvida, essenciais. Gratidão, também, pelas interlocuções que renderam e ainda rendem frutos acadêmicos diversos em forma de Artigos, Dossiês e Resenhas. Já são 10 produtos publicados e mais alguns no prelo.

Pela amizade constante e trocas profícuas e genuínas, pelos risos e cafés, pelo apoio e generosidade de sempre, presencialmente ou nas redes sociais, agradeço, carinhosamente, à Professora e amiga Barbra Sabota. Gratidão a ela que me permitiu esperar em meio ao caos e à falta de controle sobre a minha vida diante das adversidades, e por ter me apresentado um ser central neste processo: meu Orientador, o Professor Kleber Aparecido da Silva.

O meu Orientador foi o grande incentivador deste trabalho, disponibilizou-se a me acompanhar, sendo apoio constante em cada etapa, sempre gentil, atencioso, um sorriso contagiante, e contribuiu para a realização deste estudo com ideias grandiosas. Dr. Kleber é um líder sensível, amistoso e com escuta afetuosa. Desde as primeiras reuniões presenciais, na Universidade de Brasília (UnB) e no Sebinho, e, depois, nos encontros virtuais, seu lema nos contagia e nos move *#juntosomomaisfortes*. Gratidão a ele, que me apresentou todo um universo acadêmico, que interfaceia a construção da Tese, de *lives*, reuniões no Ministério da Educação (MEC), organização de eventos e dossiês, publicações nacionais (Mercado de Letras e diversos periódicos) e internacionais (*Routledge* e *Multilingual Matters*), submissão a Editais de Fomento Nacionais e Internacionais, participação em Grupos de Estudos Nacionais e Internacionais, oferecendo grandes oportunidades de me conectar *in persona* (apesar de virtualmente!) com vozes praxiológicas que soam juntas com este estudo. Obrigada por

acreditar em mim!

Um agradecimento especial ao Grupo de Estudos Críticos e Avançados em Linguagem (GECAL/CNPq/UnB), em especial, aos Klebletes, Ademar, Antônio, Bruna, Helenice, Jade, Janiny, João, Juliana, Leide, Michele, Paulo, Paula, Rosana, Rosinda, Silvia, Simone, Tamara e Wellington, e aos colegas do Grupo de Estudos INTEGRA, pelo convívio, pelas conversas informais e sérias também, pelas discussões enriquecedoras e pelas reflexões compartilhadas.

Agradeço às mulheres inspiradoras que resistem e lutam *na e pela* academia. Gratidão às Professoras Rosane Pessoa e Viviane Silvestre, que apoiaram e são partes essenciais na construção de praxiologias críticas e translíngues na Educação Linguística em Goiás. Gratidão às Professoras Tânia Rezende, Mariney Conceição e Maria Luiza Ortiz, por me provocarem a repensar o modo como lidamos com a linguagem. Obrigada por me permitirem me juntar aos seus *esforços decoloniais* neste processo de (re)significação da vida.

Agradeço às agentes desta pesquisa, colegas de profissão, amigas, que, mesmo durante a pandemia, diante da sobrecarga de trabalho docente, dedicaram seu tempo e contribuíram, de forma tão significativa, para este trabalho, ao decidirem fazer parte do Grupo de Estudos de Professores/as de Língua Inglesa de Goiás (GEPLIGO). Obrigada, Fiona Shakira! Obrigada, Iran! Obrigada, Mia! Obrigada, Verônica! Agradeço pela partilha de experiências e pela disponibilidade.

Agradeço às Professoras da Banca Examinadora, pelo compromisso e contribuição para a nossa área de conhecimento e para a sociedade como um todo. Gostaria de agradecer, em especial, à Professora Dr^a. Mariney Pereira Conceição e à Professora Dr^a. Viviane Pires Viana Silvestre, pelas valiosas discussões, contribuições e questionamentos críticos durante a Banca de Qualificação, que forneceram direcionamentos mais específicos e sólidos para a pesquisa, os quais possibilitaram o enriquecimento deste trabalho. Agradeço também por terem aceitado, novamente, o convite para fazerem parte da Banca Examinadora de Defesa. À Professora Dr^a. Barbra do Rosário Sabota Silva e à Professora Dr^a. Rosineide Magalhães de Sousa, agradeço por terem aceitado, prontamente, o convite para integrarem a Banca de Defesa desta Tese de Doutorado. A presença e avaliação de vocês serão fundamentais para os encaminhamentos desta pesquisa. Uma força de vozes femininas do Centro-Oeste somando no processo de se fazer pesquisa no Cerrado e com o Cerrado, a partir dele.

Ainda no âmbito acadêmico, agradeço à coordenação e às funcionárias da Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL), pelos esclarecimentos e respostas imediatas. À Universidade de Brasília (UnB), agradeço pelos Editais de apoio à execução de Projetos de Pesquisas Científicas, Tecnológicas e de Inovação. À Coordenação de

Aperfeiçoamento Profissional do Ensino Superior (CAPES), por financiar os Programas de Pós-Graduação no Brasil. À Secretaria de Estado de Educação de Goiás, pela licença concedida, que me eximiu das preocupações com as atividades docentes durante este estudo.

Por fim, quero expressar minha profunda gratidão a todos os que contribuíram, de forma direta ou indireta, com seus conhecimentos e experiências, apoio e incentivo, que foram fundamentais para a realização desta Tese. A primeira metade desta pesquisa se desenvolveu em meio à pandemia da Covid-19, em um cenário político governamental adverso à Ciência, Cultura e Educação, e a outra metade, em meio a uma gestação difícil, dias na Unidade de Terapia Intensiva (UTI) com um bebê prematuro e procedimentos cirúrgicos devido aos problemas de saúde, ampliando seus desafios. Precisei, desesperadamente, da rede de apoio e aprendizado amarrada por diversas pessoas, de perto e de longe, para seguir em frente, e, muitas vezes, tive que ser impulsionada, abraçada e erguida. Obrigada, também, a todas e todos que eu não mencionei aqui, pela tentativa assumidamente falha de nominar essa rede que contribui com minha formação humana e espiritual. Para essas pessoas, que, por descuido, tenha me esquecido de registrar aqui, expressarei minha gratidão no abraço do reencontro.

[...] se nada ficar destas páginas, algo, pelo menos, esperamos que permaneça: nossa confiança no povo. Nossa fé nos homens e na criação de um mundo em que seja menos difícil amar (Freire, 1992, p. 115).

[...] essa educação ou pedagogia pode ser vista como uma forma de existência política, evidenciando-se um trabalho sempre experimental e experiencial, uma vez que se ocupa da (re)invenção do espaço público, ou seja, de novas formas de ser, fazer, sentir e viver no mundo. A ideia de coletivo, nessa perspectiva, não equivale à homogeneidade, mas emerge a partir da vivência da pluralidade interessada na (re)construção do bem comum (Rocha, 2019, p. 17).

RESUMO

Esta pesquisa parte de encontros e desestabilizações na Formação Continuada de Professoras de Língua Inglesa de Goiás, na qual delinheio sentidos a partir da metáfora da Pamonhada. Envolver-me em uma postura crítica, decolonial e translíngua para construção da Tese, com objetivo de estabelecer um diálogo sobre *praxiologias translíngues* em vivência, coconstrução e expansão por nós, agentes deste estudo, em um contexto local situado, o Grupo de Estudos de Professores/as de Língua Inglesa de Goiás (GEPLIGO), reconhecido à época por *Virtual GEPLIGO 2021*, a fim de compreender de que modo as discussões emergidas nos encontros do Grupo de Estudos enunciam possibilidades em favor da justiça social, a partir da Educação Linguística em Língua Inglesa. Busco discutir os sentidos negociados e expandidos, as *praxiologias* vivenciadas nesse Grupo de Estudos pelas agentes da pesquisa, sob a lente da translíngua. Argumento em favor da compreensão de que *praxiologias translíngues* podem favorecer a justiça social e cognitiva, tendo em vista a possibilidade do reconhecimento e a valorização de repertórios individuais mobilizados para produzir sentidos em ambiente de Educação Linguística e, conseqüentemente, nas práticas sociais cotidianas, cujos elementos dinâmicos e fluídos reverberam no modo como agimos *na, com e pela* linguagem. Essa reflexão parte de questionamentos relacionados à visão do Brasil como um país monolíngua, à invenção de línguas nomeadas simbolicamente representantes de um Estado-Nação e à percepção de que as práticas linguísticas englobam outros elementos, sensoriais e espaciais, por exemplo, além do uso intercambiável de uma língua e outra. O material empírico é gerado e discutido a partir de uma perspectiva interpretativista, refletindo sentidos da Pesquisa Sentipensante, por meio de fontes diversas – reflexões iniciais e finais, relato de experiências (*sharing sessions*), interações nos encontros do Grupo de Estudos. A análise textual discursiva é realizada de acordo com os princípios da Linguística Aplicada Crítica (LAC). O conceito de *praxiologias translíngues* em coconstrução situada, evidenciado pelas inteligibilidades das agentes, mostra que o modo de produção de sentidos e os sentidos são expandidos em relação à alternância entre línguas, à identidade do professor de Língua Inglesa, à intersecção entre repertórios/língua e identidade, à pluralidade de linguagens na Educação Linguística, sob uma visão crítica de que agimos *na e pela* linguagem. As *praxiologias translíngues* em emergência e vivência no *Virtual GEPLIGO 2021* podem *sulear* Políticas Linguísticas de Formação Continuada para Professoras de Línguas, a partir desse contexto local goiano cerradoeiro no Sul Global.

Palavras-chave: Formação Continuada de Professoras de Língua Inglesa; Educação Linguística; Translíngua; GEPLIGO.

ABSTRACT

This doctoral research starts from encounters and destabilizations in the continuing education of English teachers in Goiás, in which I outline meanings based on the Pamohada metaphor. I engage in a critical, decolonial and translingual stance to construct the Thesis, it aims at establishing a dialogue about translingual praxiologies in experience, co-construction and expansion by us, agents of this study, in a local context, Grupo de Estudos de Professores/as de Língua Inglesa de Goiás (GEPLIGO). The Study Group of English language teachers from Goiás was known at the time by *Virtual GEPLIGO 2021*. I seek to understand how the discussions that emerged in the group meetings enunciated possibilities in favor of social justice, based on Linguistic Education in English. I seek to discuss the negotiated and expanded meanings, the praxiologies experienced in this Study Group by the research agents, under the lens of translanguaging. I argue in favor of understanding that translingual praxiologies can favor social and cognitive justice, considering the possibility of recognizing and valuing individual repertoires mobilized to produce meanings in a Linguistic Education environment and, consequently, in everyday social practices, these elements semiotics and fluids reverberate in the way we act in, with and through language. This part reflects on questions related to the vision of Brazil as a monolingual country, the invention of symbolically named languages representing a nation-state and the perception that linguistic practices encompass other elements, sensorial and spatial, for example, in addition to the use interchangeable from one language to another. The empirical material is generated and discussed from an interpretive perspective, reflecting meanings of sentipensante research, through different sources – initial and final reflections, reports of experiences (sharing sessions), interactions in group meetings. Discursive textual analysis is carried out in accordance with the principles of Critical Applied Linguistics (CAL). The concept of translingual praxiologies in situated co-construction, by the intelligibility of the agents, shows that the mode of production of meanings and meanings are expanded in relation to the alternation between languages, the identity of the English language teacher, the intersection between repertoires/language and identity, to the plurality of languages in Linguistic Education, under a critical view that we act in and through language. *Translingual praxiologies* in emergence and experience at *Virtual GEPLIGO 2021* can guide linguistic policies for continuing education for language teachers, based on this local context of Goiás in the Cerrado/midwest region of Brazil, part of the Global South.

Keywords: Continuing Education of English Teachers; Linguistic Education; Translanguaging; GEPLIGO.

RESUMÉN

Esta investigación parte de encuentros y desestabilizaciones en la formación continua de profesores de lengua inglesa en Goiás, en la que esbozo significados a partir de la metáfora de Pamonhada. Adopto una postura crítica, decolonial y translingüística para construir la Tesis, con el objetivo de establecer un diálogo sobre las praxiologías translingüísticas en experiencia, co-construcción y expansión por parte de nosotros, agentes de este estudio, en un contexto local, el Grupo de Estudio de Profesores de Lengua Inglesa de Goiás (GEPLIGO), reconocidos en su momento por *Virtual GEPLIGO 2021*, con el fin de comprender cómo las discusiones surgidas en las reuniones del grupo enuncian posibilidades a favor de la justicia social, a partir de la educación lingüística en inglés. Busco discutir los significados negociados y ampliados, las praxiologías vividas en este grupo de estudios por los agentes de investigación, bajo la lente del translenguaje. Argumento a favor de comprender que las praxiologías translingüísticas pueden favorecer la justicia social y cognitiva, considerando la posibilidad de reconocer y valorar repertorios individuales movilizados para producir significados en un entorno de educación lingüística y, en consecuencia, en las prácticas sociales cotidianas, cuyos elementos dinámicos y fluidos repercuten en el forma en que actuamos en, con y a través del lenguaje. Esta reflexión se basa en cuestiones relacionadas con la visión de Brasil como un país monolingüe, la invención de lenguas nombradas simbólicamente como representantes de un Estado-nación y la percepción de que las prácticas lingüísticas abarcan otros elementos, sensoriales y espaciales, por ejemplo, en además del uso intercambiable de una lengua a otra. El material empírico es generado y discutido desde una perspectiva interpretativa, reflejando significados de la investigación sentimental, a través de diferentes fuentes – reflexiones iniciales y finales, relatos de experiencias (sesiones de intercambio), interacciones en reuniones grupales. El análisis textual discursivo se realiza de acuerdo con los principios de la Lingüística Crítica Aplicada (LAC). El concepto de praxiologías translingüísticas en co-construcción situada, evidenciada por la inteligibilidad de los agentes, muestra que los modos de producción de significados y significados se amplían en relación con la alternancia entre lenguas, la identidad del profesor de lengua inglesa, la intersección entre repertorios/lengua e identidad, a la pluralidad de lenguas en la educación lingüística, bajo una visión crítica de que actuamos en y a través de la lengua. Las *praxiologías translingüísticas* en emergencia y experiencia en *Virtual GEPLIGO 2021* pueden orientar las políticas lingüísticas para la formación continuada de profesores de lenguas, a partir de este contexto local de Goiás en la región Cerradeira del Brasil pertenecente al Sur Global.

Palabras clave: Formación Continua de Profesores de Lengua Inglesa; Enseñanza de lenguas; Translenguaje; GEPLIGO.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Reunião entre CEPFOR e GEPLIGO.....	29
Figura 2 –	Cerrado em destaque no mapa do Brasil.....	31
Figura 3 –	Logomarca da Rede Cerrado.....	31
Figura 4 –	Família.....	35
Figura 5 –	Poema “A Pamonhada”.....	37
Figura 6 –	Apresentação da metáfora “A Pamonhada e o GEPLIGO”.....	38
Figura 7 –	O milharal.....	43
Figura 8 –	Linha do tempo do GEPLIGO.....	50
Figura 9 –	Perfil das agentes.....	54
Figura 10 –	Ralando o milho.....	65
Figura 11 –	Amarrando as pamonhas.....	87
Figura 12 –	Movimentos da <i>translinguagem ubuntu</i> em emergência no Grupo de Estudos.....	98
Figura 13 –	Charge crítica sobre a realidade do ensino remoto.....	102
Figura 14 –	Charge sobre a escola na pandemia.....	104
Figura 15 –	As agentes do estudo.....	114
Figura 16 –	A pamonha está servida.....	115

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Pesquisas sobre translinguagem.....	26
Quadro 2 – Trabalhos vinculados à rede Cerrado.....	32
Quadro 3 – Objetivos, Perguntas <i>suleadoras</i> e Material da Tese.....	40
Quadro 4 – Calendário do <i>Virtual GEPLIGO 2021</i>	52
Quadro 5 – Informações requeridas no Formulário de Identificação Pessoal.....	58
Quadro 6 – Síntese das atividades síncronas e assíncronas.....	59
Quadro 7 – Cronograma das <i>sharing sessions</i>	61
Quadro 8 – Fontes do material da Tese.....	63
Quadro 9 – Tempo de gravação de cada encontro.....	63
Quadro 10 – Códigos utilizados nas transcrições.....	64
Quadro 11 – Programas de Formação Docente ofertados pelo MEC, nas últimas duas décadas, relacionados à área de ensino de línguas...	90
Quadro 12 – Ações formativas realizadas pela SEDUC-GO durante a pandemia.....	93
Quadro 13 – Respostas às questões apresentadas na SR final.....	95

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CEPFOR-GO	Centro de Estudos, Pesquisa e Formação de Profissionais de Educação de Goiás
ERE	Ensino Remoto Emergencial
FI	Formulário de identificação pessoal
GEPLIGO	Grupo de Estudos de Professoras/es de Língua Inglesa de Goiás
IFG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.
IL	Instituto de Letras
ILE	Inglês como Língua Estrangeira
IV	Interações nos encontros virtuais gravados em áudio e vídeo
LAC	Linguística Aplicada Crítica
MA	Material audiovisual produzido e utilizado nos encontros
NP	Narrativas pessoais
LI	Língua Inglesa
PPGL	Programa de Pós-Graduação em Linguística
REANP	Regime Especial de Aulas Não Presenciais
SC	Sessões de compartilhamento de vivências pedagógicas gravadas em áudio e vídeo
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação de Goiás
SR	Sessão Reflexiva coletiva com as agentes
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UFG	Universidade Federal de Goiás
UnB	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

1	PREPARO DA TERRA – CONHECENDO O CENÁRIO DA PESQUISA	17
1.1	MOTIVAÇÕES INICIAIS E JUSTIFICATIVA.....	23
1.2	LAC E O TERRENO CERRADEIRO.....	30
1.3	A PAMONHADA E O <i>VIRTUAL GEPLIGO 2021</i> : A METÁFORA.....	35
1.5	ORGANIZAÇÃO DA TESE.....	39
2	NO MILHARAL: ESCOLHENDO AS ESPIGAS	43
2.1	<i>SENTIPENSAR</i> COMO INSURGÊNCIA.....	46
2.2	CENÁRIO DO ESTUDO E O ENTRELAÇAMENTO COM O GEPLIGO.....	48
2.3	AS AGENTES.....	54
2.4	CONSTRUÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO MATERIAL DA TESE.....	56
2.4.1	Formulário de identificação pessoal (FI)	57
2.4.2	Interações nos encontros virtuais gravados em áudio e vídeo (IV)	58
2.4.3	Narrativas pessoais (NP)	61
2.4.4	Sessões de compartilhamento de vivências pedagógicas gravadas em áudio e vídeo (SC)	61
2.4.5	Material audiovisual produzido e utilizado nos encontros (MA)	62
2.4.6	Sessão reflexiva coletiva com as agentes (SR)	62
2.5	ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO DO MATERIAL DA TESE.....	63
3	É HORA DE RALAR O MILHO: PREPARANDO A MASSA	65
3.1	CONSTRUINDO SENTIDOS SOBRE TRANSLINGUAGEM.....	69
3.2	EXPANSÃO DE SENTIDOS SOBRE <i>PRAXIOLOGIAS TRANSLÍNGUES</i> COM AS AGENTES DESTE ESTUDO.....	72
3.2.1	Translanguaging is something different to understand it as just code switching	75
3.2.2	For me translanguaging is about culture, about identity	77
3.2.3	If we don't have foreign students, can we use this approach? Can we translanguage?	82
3.3	O CULTIVO DE <i>PRAXIOLOGIAS TRANSLÍNGUES</i>	85

4	A CONEXÃO DAS PALHAS: AMARRANDO AS PAMONHAS....	87
4.1	A FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA.....	88
4.2	<i>VIRTUAL GEPLIGO 2021: UM CONTEXTO LOCAL GOIANO DO SUL GLOBAL COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO CONTINUADA TRANSLÍNGUE UBUNTIZADA.....</i>	94
4.3	<i>PRAXIOLOGIAS TRANSLÍNGUES EM VIVÊNCIA, COCONSTRUÇÃO E EXPANSÃO EM FAVOR DA JUSTIÇA SOCIAL.....</i>	100
4.3.1	Transcendendo o contexto espaço-temporal.....	101
4.3.2	Reconhecendo e valorizando os diversos repertórios (lingüísticos, sensoriais e afetivos)	108
5	A PAMONHA ESTÁ SERVIDA! SABOREANDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	115
5.1	RETOMANDO OS OBJETIVOS DA TESE.....	116
5.2	APRECIANDO OS SABORES (À MODA, DE DOCE, DE SAL, DE PIMENTA, ENTRE OUTROS) – CONSTATAÇÕES E REFLEXÕES..	118
5.3	SEPARANDO AS SACOLAS – PONDERAÇÕES E POSSIBILIDADES PARA PRAXIOLOGIAS TRANSLÍNGUES.....	119
	REFERÊNCIAS.....	121
	APÊNDICE A – Termo de Compromisso da Pesquisadora.....	136
	APÊNDICE B – Anuência das Coordenadoras do GEPLIGO.....	137
	APÊNDICE C – Termo de Anuência do CEPFOR.....	138
	APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	140
	APÊNDICE E – Sessão Coletiva de Avaliação do Virtual GEPLIGO 2021.	143
	ANEXO A – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa.....	144

CAPÍTULO 1 – PREPARO DA TERRA – CONHECENDO O CENÁRIO DA PESQUISA

A experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à escritura. Digamos, com Foucault, que escrevemos para transformar o que sabemos e não para transmitir o sabido. Se alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade de que esse ato de escritura, essa experiência em palavras, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferentes do que vimos sendo (Larrosa; Koban, 2010).

Escrevo esta Tese ao passo que ressignifico meu entendimento sobre língua(gem), o que é ser professora de Língua Inglesa, que professora eu sou, principalmente, compartilho minhas reflexões em relação às *praxiologias translíngues* emergentes, em vivências, ressignificação, coconstrução e expansão no processo de Formação Continuada de Professoras de Língua Inglesa, em um Grupo de Estudos goiano, o Grupo de Estudos de Professoras/es de Língua Inglesa de Goiás (GEPLIGO), intitulado *Virtual GEPLIGO 2021* no ano em que os dados foram gerados¹. Em referência à epígrafe que abre este capítulo, este meu “ato de escritura” é carregado de produções e negociações de sentidos praxiológicos que me permitem (re) pensar a vida.

Minha intenção é oferecer alguns recortes nossos, as agentes da pesquisa, durante os encontros do Grupo de Estudos, para que professoras de Inglês, em diversos contextos, possam refletir e, com isso, possibilitar a ampliação de suas compreensões sobre as potencialidades de suas vidas e profissão, gerando transformações, desejos e práticas *outras*² na Educação Linguística em Língua Inglesa. Apresento minhas reflexões como elementos do processo de desenvolvimento de *praxiologias translíngues* emergentes, em vivências, ressignificação, coconstrução e expansão³, pois acredito que quem somos e o que fazemos não é fixo, mas muda constantemente, por agirmos de modo responsivo às novas vivências em uma sociedade em

¹Vale mencionar que, no próximo capítulo, apresento um resgate histórico desse grupo para contextualização do cenário de pesquisa.

² Ao longo do texto, ao me referir a práticas *outras*, maneiras *outras*, possibilidades *outras*, formação *outra* etc., estou fazendo menção à defesa proposta por Borelli, Silvestre e Pessoa (2020, p. 303) de que “if language teacher education is to do anything other than continue to redo the already done, we have to ask how and how far we can start to live it otherwise”. As autoras resgatam essa problematização em diálogo com a reflexão proposta por Pennycook (2018, p. 13, grifos do autor), no livro *Posthumanist Applied Linguistics*, no qual o autor nos convida a questionar como e até que ponto podemos pensar de maneiras *outras*: “[...] as Foucault (1984a) argued, it becomes indispensable at a certain point in life to try to think otherwise – penser autrement – or, as Kearney (1988, 364) puts it, to take up ‘the ethical demand to imagine otherwise’, if we want to continue to think and reflect usefully. If philosophy is to do anything other than continue to rethink the already thought, we have to ask how and how far we can start to think otherwise”.

³ Nota observada em diálogo com o professor Avram Blum, que me provoca o entendimento de que a totalidade não existe e o conhecimento não é algo fixo, absoluto e imutável, por isso a escolha pelos termos que indicam movimento, por exemplo, em coconstrução e expansão, em vez de coconstruídos e expandidos.

constante transformação.

Compreendo que a linguagem é política e performática (Pennycook, 2021); portanto, assumo um posicionamento político ao utilizar a marcação do feminino plural em respeito às agentes deste estudo, que são a maioria mulheres. Nessa esteira de reflexão, assumo também uma escrita translíngue⁴, ao incorporar múltiplos repertórios – linguísticos, imagéticos, sinestésicos, entre outros – incluindo também manter todas as citações em suas “línguas” de publicação e/ou produção, ao longo da tessitura da Tese. Nesse movimento, situo minhas reflexões sobre translinguagem no processo de Formação de Professoras de Inglês (FPI) que atuam na Educação Linguística, básica, pública e formal, posicionando-me responsiva ao chamado crítico-decolonial de apropriar e transformar teorias e práticas e repensá-las em nossos termos (Mignolo, 2020; Jordão; Marques, 2018; Lorenzetti; Silva, 2020; Silva, 2023).

Defendo a ideia de *praxiologias translíngues* como uma maneira *outra* potente de compreender e de agir *na* e *pela* linguagem que possa favorecer o enfrentamento às colonialidades e a busca por justiça social. Isso posto, proponho a utilização do termo “*praxiologia translíngue*”⁵ por envolver nossas experiências, repertórios, a integração das nossas visões de mundo, com as vozes das agentes e de pessoas que atravessaram/am nossas vivências, nosso modo de ser e de agir *na* e *pela* linguagem no constante processo de transformação⁶ (Freire, 2019), de buscar o *bien vivir*⁷ (Quijano, 2011) e de desejar estar em uma sociedade mais justa (Blum; Santclair; Silva, 2023).

O construto “praxiologia” tem sido amplamente utilizado em estudos da Linguística Aplicada Crítica (LAC), especialmente por pesquisadoras da região cerradeira do Brasil. No livro intitulado *Praxiologias do Brasil Central: sobre Educação Linguística Crítica*, organizado por Rosane Rocha Pessoa, Kleber Aparecido da Silva e Carla Conti Freitas (2021, p. 16), as autoras e o autor descrevem *praxiologias* como “[...] nossas epistemologias fundidas com nossas práticas, misturadas de tal forma que não podem ser expressas senão em uma palavra”.

⁴ Como um ato político, praxiologicamente embasado, esta proposta de escrita translíngue (Canagrajah 2013a; García; Wei, 2014; Rocha, 2019) inclui também manter todas as citações em suas línguas de publicação. Inspirada pelos colegas que me antecederam, Lima-Neto (2020) e Almeida (2023), reitero a tentativa de valorizar e incentivar práticas translíngues e, ainda, promover “leitoras/es cada vez mais multi/translíngues nesse mundo” (Lima-Neto, 2020, p. 1412).

⁵ A discussão sobre a proposta do termo foi iniciada com meu Orientador Professor Dr. Kleber Silva e o Professor Dr. Avram Blum em “Emerging translingual praxiologies in three English teacher professional development contexts in the Brazilian Midwest” (Blum; Santclair; Silva, 2023).

⁶ “Vale dizer que (homens e mulheres) devem se engajar no processo (educativo) com a consciência cada vez mais crítica de seu papel de sujeitos da transformação” (Freire, 2019d, p.78)

⁷ “*Bien vivir*” e “*Buen vivir*” são termos difundidos no debate do movimento decolonial, sobretudo pela população indígena da América Latina, para uma existência social diferente da que nos impôs a colonialidade do poder. “*Bien Vivir*” é, provavelmente, a formulação mais antiga da resistência “indígena” contra a colonialidade do poder. Termo cunhado por Guamán Poma de Ayala, aproximadamente em 1615, no Peru (Quijano, 2012).

Além disso, explicitam que o termo substitui teorias e epistemologias, pois compreendem que, pelo menos na LAC, teorias não são dissociadas da prática. Portanto, utilizo o termo “*praxiologia*” como epistemologia, com base no entendimento de que não podemos nos limitar à integração da reflexão e da prática para a mudança social, mas há que possibilitarmos também a conexão com nossas experiências de vida, ecoando a explicitação apresentada por Barbra Sabota, Ricardo Regis de Almeida e Rodrigo Milhomen de Moura (2021, p. 2227). Trata-se de “[...] um engendramento das vivências formadoras de nossas subjetividades, das teorias e construções acadêmicas, das aprendizagens cotidianas em contexto educativo e de nossas ações, movidas por nossas escolhas docentes”.

No que se refere à linguagem, a translinguagem se apresenta como uma alternativa para se pensar as práticas de linguagem na contemporaneidade e traz para o centro da reflexão os desdobramentos da globalização⁸ pós-moderna no processo de Educação Linguística (Santo; Santos, 2018). A meu ver, o conceito de translinguagem reverbera uma atitude que me permite perceber, realisticamente, como agimos no mundo pela linguagem, visto que, se língua é prática social (Bakhtin, 2011), imputar apenas um modo de agir significa silenciar o outro, negar maneiras *outras* de conhecer, sentir e pensar, ou seja, pode significar ser injusto socialmente. Então, revisitar esse conceito, neste estudo, possibilita-me problematizar o entendimento do que é língua(gem), do que é produzir sentidos, que é essencial para a vida, a educação, em especial, a educação em Língua Inglesa (LI)⁹, na defesa por uma Educação Linguística que vise à justiça social.

Importa afirmar que, consoante Cláudia Hilsdorf Rocha (2019), compreendo a justiça social para além da redistribuição de recursos com o intento de promover relações mais assimétricas. Nas palavras da autora:

⁸ Entendo a globalização, neste estudo, a partir de Steger (2003, p. 13), citado por Kumaradivelu (2006, p. 130), que a define como “[...] uma série multidimensional de processos sociais que criam, multiplicam, alargam e intensificam interdependências e trocas sociais no nível mundial, ao passo que, ao mesmo tempo, desenvolve nas pessoas uma consciência crescente das conexões profundas entre o local e o distante”. Sintetizo ainda estabelecendo um diálogo com a definição de globalização enquanto “processo de intensificação de: mobilidade de pessoas, interconectividades, hibridismo cultural, vulnerabilidade ecológica e reconfiguração de relações econômicas e políticas fomentada pela força do capital financeiro” (Andreotti; Pereira; Edmundo, 2017, p. 42).

⁹ À Língua Inglesa é atribuída uma noção de “[...] língua normativa que pertence a falantes nativos ideais, únicos capazes de criar regras, validar sotaques e avançar mudanças linguísticas, possuidores também de determinada cultura nacional [inspirada pelos colonizadores Estados Unidos e Inglaterra] que os torna distintos das demais nações. [Além disso,] aliada à projeção internacional que essa língua, em especial, ganha com a globalização, a LI assume posição privilegiada [de língua franca] no mundo capitalista neoliberal em que vivemos e carrega consigo (em seus falantes, cultura e território) vantagens ganhadas a partir dos mais diversos processos violentos de expropriação, genocídio, epistemicídio, ecocídio, entre outros” (Silva, 2023a, p. 170).

A promoção da justiça social requer a complexa união de diferentes ações, quais sejam, *reconhecimento* (da igualdade de direitos e validação das mais diversas formas de expressão linguística e cultural, por exemplo); *redistribuição* (dos capitais linguístico, econômico e cultural entre os diversos grupos sociais mais equânime); e *representação política* (empoderamento de grupos menos favorecidos) (Rocha, 2019, p. 15, grifo da autora).

Nesse sentido, ao considerar a Educação Linguística Crítica, percebo, nas ações de *reconhecimento e redistribuição*, possibilidades que oportunizam a emergência de posturas decoloniais que questionem a relação entre linguagem e poder, abrindo o debate sobre a colonialidade da linguagem (Veronelli, 2015a), cujo eixo é problematizar a inferiorização de língua/gens e formas sociais de dar sentido à vida por povos colonizados e escravizados, questionando a ideologia linguística monolíngue, que oculta a opressão colonial dialógica e discursivamente.

Com base na defesa de uma formação crítica para a Educação Linguística que vise à justiça social, na perspectiva aqui apresentada, advogo em favor de um entrelaçamento com *praxiologias translíngues*, sem invisibilizar conflitos e tensões, contudo, oportunizar modos alternativos e livres de construção de sentidos. Desse modo, é possível nos engajarmos em “[...] complex and expanded practices of speakers who cannot avoid having languages inscribed in their bodies, and yet live within different social and semiotic contexts as these speakers interact with a complex range of other speakers” (García; Li Wei, 2014, p. 18). Ademais, inspira-me assumir um posicionamento de ruptura e questionamento de verdades em relação às noções de monolingüismo, falante nativo, línguas nomeadas, língua como estrutura (ver subseção 3.3). Como já visto, busco incorporar repertórios variados ao longo do texto para marcar a problematização apresentada neste estudo.

Esse posicionamento desafia práticas educativas totalizantes e coloniais que estão ligadas à invenção da vida moderna, tendo em vista que estamos vivenciando os efeitos do fenômeno da globalização, que potencializa trânsitos cada vez mais híbridos e mestiços. Além disso, provoca mudanças e desestabilizações no que tange à certeza simbólica e identitária arraigada pela ideia de Estado-Nação, questionando a nossa percepção de língua ainda ligada à tríade herderiana¹⁰ de um povo, uma língua, uma cultura. Essa percepção está na base do paradigma monolíngue, uma só língua, que alimenta essa tríade e serve à manutenção de iniciativas nacionalistas e, ainda, promove a separação e hierarquização entre idiomas, nos seus

¹⁰ Para o filósofo alemão Johannes Gottfried Herder (1744-1803), a língua era uma faculdade exclusiva da espécie humana e que, por isso, também servia para gerar diferenças humanas e a diversidade entre culturas, o que a torna única, portanto, a tríade herderiana iguala língua+cultura+nação (Canagarajah, 2013b, p. 20).

usos e no processo de Educação Linguística (Canagarajah, 2013b).

É importante resgatar que a Europa, no século XIX, a partir da invasão da América, coloca-se como o centro do mundo, implementando a ficção eurocêntrica de modernidade. Nesse sentido, impõe a lógica dicotômica reducionista: Europa *versus* borda, homem *versus* mulher, entre outros, que nos remete à raça, cor, religião, língua. Portanto, a Europa tinha o controle do mercado mundial, e ainda impunha “[...] seu domínio colonial sobre todas as regiões e populações do planeta, incorporando-as ao ‘sistema-mundo’ que assim se constituía, e a seu padrão específico de poder” (Quijano, 2005, p. 121).

Esse cenário está ligado a um paradigma de mundo moderno colonial, que categoriza, racialmente, os subalternos, os condenados da terra (Fanon, 2022). A partir do eixo raça, novas identidades e papéis foram estabelecidos na organização do trabalho do capitalismo mundial. Dessa maneira, essa proposta de Estado-Nação moderno, acompanhada pelo fenômeno da globalização, reivindica uma forma de homogeneização das pessoas para uma participação democrática comum. No entanto, esse fenômeno não opera de modo igualitário em todas as partes do mundo. Ecoando Aníbal Quijano (2012), questionamos a impossibilidade de sugerir democracia e igualdade a quem está desigualmente situado nas relações de poder. Logo, esse questionamento implica uma postura crítico-decolonial que se dispõe a desestabilizar verdades construídas historicamente sobre como fomos constituídos na geopolítica da América Latina, e de como fomos situados na sequência histórica de nossas localidades (Santclair; Sabota; Silva, 2022).

Trata-se de uma Tese que assume essa postura crítica porque questiona onde estamos na História, por que chegamos aqui, o que fazemos e como podemos fazer diferente, ou seja, propõe deslocamentos de sentidos e se coloca em meio às desestabilizações, na busca por mudanças (Derrida, 2002; Freire, 1992, 2019). E decolonial por questionar o único mundo possível criado pela lógica moderna capitalista e eurocêntrica, pela vontade de subverter discursos coloniais. “It is a form of struggle and survival, [...] *against* the colonial matrix of power in all its dimensions, and *for* the possibilities of an otherwise.” (Mignolo; Walsh, 2018, p. 17, grifo do autor).

Esse posicionamento é essencial neste estudo, uma vez que os impactos da globalização, permeados por fenômenos dualistas que reforçam debates polarizados – Ocidente x Oriente; homogeneização x hibridização; imperialismo x resistência; global x local; bom x ruim –, em meio a processos nem sempre contínuos e coerentes, que visam à homogeneização em favor do capital e são sentidos, diretamente, em uma das principais instituições sociais: a escola. Um levantamento feito por Tiago Pellim da Silva (2020, p. 29) explicita que “[...] esse fenômeno

tem impactado sobre políticas educacionais mais amplas, bem como sobre práticas pedagógicas cotidianas”. Trata-se de “[...] mais de meio milênio de estabelecimento de um paradigma hegemônico de construção/validação de conhecimentos, que, a despeito de nossos desejos e esforços por mudanças, estão entranhados em nosso ser [...]” (Silvestre, 2017, p. 30). Por isso, como educadoras, temos de estar em alerta para reconhecer e questionar esses movimentos, que, de uma visão ampla, propõem-se a hierarquizar saberes (técnicos, práticos, teóricos, ancestrais, entre outros) e reduzir a formação ao desenvolvimento da capacidade produtiva. Desse modo, teremos a possibilidade de resistir e construir estratégias que valorizem o cenário local.

Mais recentemente, para exemplificação, vimos a criação de um documento único para a Educação Básica, conhecido como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, nele, a Língua Inglesa é eleita como a Língua Estrangeira a ser ensinada (Brasil, 2017). Essa escolha reflete efeitos do mundo globalizado. Podemos ressaltar o fato de que o acesso e a participação nos fluxos globais acontecem, majoritariamente, com base no conhecimento do Inglês. A língua como uma *commodity* (Jordão, 2004), ou seja, um produto mercadológico, para ganhar a vida, no caso dos trabalhadores, e para fins lucrativos, no caso das empresas. Nessa perspectiva, a disseminação do Inglês pode evidenciar interesses relacionados à manutenção do poder colonial, bem como o silenciamento de línguas minorizadas (Pennycook, 2018, p. 91), além de reforçar noções referentes a um modelo ideal de Inglês a ser desenvolvido. Por conseguinte, reconheço o lugar de prestígio reservado ao Inglês; todavia, com Barbra Sabota e Kleber Silva, problematizo “[...] possibilidade de expansão de horizontes socioculturais, como modo de participação na cultura global, com foco em acesso e produção de sentidos locais” (Santclair; Sabota; Silva, 2022, p. 336).

Diante desse panorama, faz-se necessário questionar os caminhos possíveis para o processo de Educação Linguística em Língua Inglesa, não apenas para resistirmos a ela, mas também para resistir à ideia de dominação, com base no racismo, no consumismo e na competição, que perpetuam as desigualdades. Ademais, é preciso buscar alternativas *outras* para esse processo dentro do cenário contemporâneo, marcado pela mistura, pelos contatos, fluxos e trânsitos linguísticos, espaciais e culturais. Portanto, esses pontos precisam ser levados em consideração, quando consideramos o ensino de Inglês e por estarmos articulados à força e ao poder local, às glocalidades, como nomeiam Ana Antônia Assis-Peterson e Maria Inês Pagliarini Cox (2007), ao se referirem às complexas trocas entre o global e o local, e, ainda, ao

diálogo político, social, cultural, que valida a contribuição crítica e criativa “glocal”¹¹ das educandas e educadoras para a produção de conhecimento (Guilherme; Menezes de Souza, 2019).

Isso posto, reconheço a urgência de somar essas reflexões aos esforços de construir saberes *outros* na Formação de Professoras de Línguas, tendo em vista que tanto a concepção de língua quanto o entendimento sobre o papel social da língua em foco atravessam/influenciam/impactam o modo como as professoras conduzirão seu fazer pedagógico. Desse modo, situar a translinguagem em críticas decoloniais possibilita que visões essencialistas de língua, nação, cultura e falante nativo sejam desacreditadas, fato que pode favorecer a geração de lugares potenciais para agentes da linguagem que negociam e produzem significados, “[...] tomam para si a língua antes vista como do Outro (por isso estrangeira)” e de forma fluída e criativa a transformam de formas inimagináveis (Silva, 2023a, p. 178).

1.1 MOTIVAÇÕES INICIAIS E JUSTIFICATIVA

Importa enfatizar que a formação docente envolve “[...] as subjetividades das/os agentes e os contextos educacionais em que elas/es atuam” (Pessoa, 2018, p. 186). Desse modo, parto do meu lugar de fala (Ribeiro, 2017), um corpo-político negro, cerradeiro, mulher, evangélica, mãe da Sophia (14 anos) e do Noah (1 ano), professora de Língua Inglesa da Educação Básica, e trago comigo as experiências vividas e sentidas nesse espaço subalterno. Nos parágrafos seguintes, discorro um pouco mais sobre esses atravessamentos socioidentitários que vêm me constituindo.

Meus primeiros passos na docência foram realizados durante os estágios supervisionados do Curso Técnico em Magistério. Mas é na Graduação, entre 1999 e 2003, no Curso de Licenciatura dupla Português/Inglês, da Universidade Estadual de Goiás (UEG), câmpus Porangatu, que aprofundi meu contato com a perspectiva de docência em Inglês. Em 2004, minha trajetória como professora de línguas se efetiva ao assumir o Concurso na Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC-GO). Nessa vivência, tenho transitado por diferentes espaços (Educação Básica, Ensino Técnico e Superior), funções (Dinamizadora do Laboratório de Informática, Coordenadora Pedagógica, Coordenadora do Projeto Jovem de Futuro) e linguagens (professora de Língua Inglesa, Portuguesa e Espanhola) no ambiente

¹¹ O sentido da palavra “glocal” adotado neste texto se vincula à ideia de glocal como o “local” que se insere no “global”, integrando a resistência e as contribuições identitárias e sociais locais ao global (Guilherme; Menezes de Souza, 2019, p. 7).

educacional.

Contudo, ser professora de Língua Inglesa segue se ressignificando, especificamente, ao participar do Programa de Desenvolvimento de Professores de Inglês (PDPI), na *Georgia Tech University*, Atlanta, Estados Unidos, uma iniciativa de Formação Continuada proposta em uma parceria entre o Ministério de Educação (MEC) e a *Fulbright*. Dessa experiência, surgiram questionamentos sobre que professora eu sou, o que é ser professora de Língua Inglesa, pela dinamicidade e mobilização de repertórios exigidos nesse contexto de prática social em que o Inglês era a língua-alvo. Não tenho respostas, mas as perguntas me movem para processos de (re) construção de sentidos.

A motivação em relação ao contexto de Formação de Professoras de Línguas foi atizada ao iniciar meu trabalho como professora de Língua Inglesa, no Curso de Licenciatura em Letras Português/Inglês, em 2011, na UEG, no câmpus em que me formei, especialmente, ao assumir a disciplina de Estágio Supervisionado em Língua Inglesa.

Já no Mestrado¹², entre 2015 e 2017, realizei uma pesquisa no contexto de formação docente inicial, em que analisei, de uma perspectiva crítica, os diálogos interculturais que permeiam as aulas de Língua Inglesa. O objetivo foi compreender as percepções das agentes da pesquisa sobre a relação entre língua e cultura na produção de significados culturais no ensino de Inglês como Língua Estrangeira (ILE), bem como as implicações dessas interpretações para o próprio processo de Educação Linguística, no tocante à formação da estudante enquanto indivíduo inserido em uma determinada comunidade social.

Entendo que meus esforços no Doutorado são outros, mas não posso deixar de ressaltar que constituí, na pesquisa anterior, elementos, conceitos e categorias que podem contribuir com a ampliação desta investigação. Para exemplificar, durante as aulas observadas, foi evidenciado o uso de diversos repertórios linguísticos, o Inglês, o Português, por exemplo, de maneira intercambiável para a negociação de sentidos, além da postura do professor de não reprimir as/os estudantes ou, até mesmo, considerar um erro essa atitude. Esses aspectos discutidos em Santclair (2017) me provocam a expandir o alcance de meus estudos em direção à Formação Continuada de Professoras de Língua Inglesa.

A discussão realizada na Dissertação acena para uma visão de língua como prática social, um meio de ação, mudança e resistência (Pennycook, 2001). Além disso, a postura do professor denotou certo reconhecimento para a pluralidade linguística que há na sala de aula de

¹² SANTCLAIR, DIlubia. *Diálogos interculturais na aula de Língua Inglesa: um Estudo de Caso de cunho etnográfico*. 2017. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologia). Orientadora: Barbra do Rosário Sabota Silva, UEG, *Câmpus* de Ciências Socioeconômicas e Humanas: Anápolis, 2017.

línguas. Ademais, acena para rupturas com a ideia difundida de uma língua e uma nação, cujo paradigma monolíngue separa e promove a hierarquização das línguas (Canagarajah, 2013).

Essa reflexão me permite questionar quais conhecimentos, línguas e saberes devem ser valorizados na escola e o porquê de alguns serem considerados mais relevantes e legítimos do que outros. De acordo com Cláudia Hilsdorf Rocha e Ruberval Maciel (2015, p. 13), “[...] essa discussão pode abrir espaço para compreender as relações entre as políticas educacionais, o currículo, a formação de alunos, a formação de professores, as tecnologias educacionais, a avaliação e suas relações de poder, entre outros aspectos”. Em se tratando da Formação Continuada de Professoras de Língua Inglesa, podemos questionar a ideia de um modelo de falante dessa língua, problematizando padrões reducionistas e homogeneizantes, em favor de processos praxiológicos de assemblagem¹³ (Canagarajah, 2013b).

Nessa vertente, as ontoepistememes¹⁴ sobre translinguagem (Canagarajah, 2013a; García, 2009; Makalela, 201; Rocha, 2019) nos possibilitam compreender a língua/gem como a soma de repertórios que são mobilizados para agir no mundo (Silva, 2020), para além da noção de língua como uma ferramenta fixa. Nesse sentido, compreendo que a translinguagem não concebe os idiomas como sistemas linguísticos separados. Trata-se de uma proposta que enfatiza atitudes, ações em que os indivíduos possam negociar, dentro de seus repertórios, termos e formas que lhes permitam ser compreendidos (García; Wei, 2014). Portanto, abre a possibilidade de transitar por outras culturas e repertórios para produzir sentidos, além de oportunizar a valorização da identidade dos agentes em interação e a de línguas minorizadas (Canagarajah, 2018; Makalela, 2015). Desse modo, nos espaços em que a translinguagem é oportunizada, a língua não é um sistema fechado. Esses espaços possibilitam a disposição para a diferença (Canagarajah, 2013a), e essa disposição para negociar os sentidos e criar uma interação significativa para os envolvidos no processo interativo permite que os indivíduos façam “[...] seleções diversas, e com diferentes propósitos, de recursos do seu repertório linguístico, combinando-os livremente e potencializando seu conhecimento, suas experiências, sua criatividade, sua identidade cultural e criticidade” (Reis; Grande, 2017, p. 133).

¹³ Assemblagem: os objetos, embora reunidos para representar algo novo, conservam seu sentido original. Isso é *assemblage*, termo em francês que significa "montagem". O conceito foi usado pela primeira vez pelo francês Jean Dubuffet (1901-1985). No entanto, no texto, utilizamos *assemblage*, no sentido dado por Canagarajah (2018), que é a possibilidade de compreender, comunicar e ser, transcendendo palavras e se engajando com diversos recursos semióticos e ecológicos. Desse modo, os processos praxiológicos de assemblagem envolvem sentimentos, leituras, relacionamentos, memórias, todos os repertórios dentro e fora dos espaços institucionais dos quais as professoras fazem parte.

¹⁴ Compreendemos que epistemologia e ontologia são inseparáveis, então, optamos pela combinação “onto-epistemologia”. Ao utilizarmos o termo “onto-epistememes”, estamos nos referindo ao entrelaçamento das experiências subjetivas e às formas de produção de conhecimento científico (Rezende, 2023).

Embora haja grande disseminação da teoria sobre translinguagem (Canagarajah, 2013a, 2017; García, 2009; Makalela, 2015; Ndhlovu; Makalela, 2021; Rocha; Maciel, 2015), ainda há poucas pesquisas que transcendam a visão de língua em si na Formação Continuada de Professoras. No cenário internacional, há estudos (Paulsrud *et al.* 2017; Probyn, 2021) cujos resultados enfatizam a necessidade de promover formação pedagógica, inicial e continuada, sob a perspectiva da translinguagem, para que as professoras tenham a oportunidade de se envolver em abordagens mais plurais que possam favorecer a justiça social. Vale assinalar que, no Brasil, ainda é novidade pesquisas sobre essa temática em contextos de Formação Continuada. Vale lembrar que uma busca feita no Catálogo de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento Profissional do Ensino Superior (CAPES), a partir do termo “translinguagem”, diante dos filtros “Doutorado”; “2019-2023”, apresenta como resultado 9 Teses, das quais destaco 3, no Quadro 1, por apresentarem reflexões sobre a Educação Linguística em Língua Inglesa e a Formação Inicial de Professoras de Línguas, dialogando de modo mais direto com os objetivos deste estudo.

Quadro 1 – Pesquisas sobre translinguagem

Autor/a, ano	Instituição	Título	Objetivo
Isabel Cristina Marzon, 2019	Universidade Federal do Paraná (UFPR)	Multiliteracies, translingual practice and English as a Lingua Franca: decolonizing teacher education in a public university in Brazil.	Investiga as práticas de sala de aula de licenciandos e professores do curso de Letras Português-Inglês de uma Universidade pública brasileira.
Marjorie Ninoska Gomez Talavera, 2020	Universidade Estadual de Londrina (UEL)	Supporting English Language Learning: Pedagogical Perspectives of Translanguaging in English Language Teaching at Higher Education in Brazil.	Investiga a translinguagem no Ensino Superior, em dois cursos de graduação: Ensino de Língua Inglesa e Literatura Inglesa e Secretariado Executivo.
Tiago Pellim da Silva, 2020	Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)	Revisitando o Ensino/Aprendizagem de Inglês no Contexto da Educação Técnica Profissionalizante a partir da Prática de um Letramento Crítico-Translúgüe.	Investiga o contexto de ensino técnico profissionalizante com estudantes do terceiro ano do Ensino Médio Integrado ao Técnico em Química.

Fonte: A autora (2024)

Tais pesquisas apresentam contextos diversos, Licenciaturas, Bacharelado e Ensino Técnico Profissionalizante. Destaco que um ponto comum nas problematizações é a questão da ideologia monolíngue do Português que reina no Brasil, desde a suposta “viagem de descobrimento” (Cavalcanti; Maher, 2018), a qual legitima formas únicas de linguagem,

inferioriza outras línguas ou até mesmo as eliminam (Santo; Santos, 2018). Portanto, as pesquisas evidenciadas buscam desconstruir orientações monolíngues na Educação Linguística e sugerir estratégias que possam tornar esse processo mais significativo para as estudantes.

Isabel Cristina Vollet Marzon (2019) se ocupa das práticas de sala de aula de licenciandos e professores do Curso de Letras Português-Inglês de uma Universidade pública brasileira. A autora parte de uma perspectiva decolonial para discutir 4 temas emergentes nos dados, a saber, multiletramentos, proficiência, Inglês como Língua Franca e translinguagem. Marzon evidencia que as concepções de língua, proficiência, letramento, recursos semióticos e translinguagem influenciam e impactam o modo como alunas de graduação e professoras do Ensino Superior, do contexto investigado, agem no mundo. No que tange à construção de entendimentos sobre translinguagem, a autora destaca a influência da Língua Portuguesa no ensino da Língua Inglesa e a preocupação das participantes de sua pesquisa em discutir a questão do erro em sala de aula, principalmente em textos escritos.

Tiago Pellin da Silva (2020), por sua vez, desenvolve a pesquisa com alunas de uma turma do 3º ano do Ensino Médio Integrado ao Técnico em Química, com objetivo de compreender suas especificidades em relação a sua interface com a Língua Inglesa, buscando caracterizar uma prática pedagógica que se assume orientada por um letramento crítico-translíngue. O autor parte de um questionamento sobre os impactos da globalização para a maneira como pensamos a formação para o trabalho, problematizando a noção de língua como instrumento para execução de tarefas específicas. No contexto investigado, Silva observa que, nas interações em sala de aula, discentes e docentes mobilizam “diferentes repertórios e estratégias de translinguagem” para produzir sentidos na aula de Inglês, fato que lhes possibilita indicar a oportunidade de desenvolver o letramento crítico-translíngue no contexto de Educação Técnica para que haja a tão idealizada formação integrada e integral prevista nos documentos oficiais.

Segundo um levantamento feito por Marjorie Ninoska Gomez Talavera (2020), as pesquisas sobre translinguagem têm seguido duas abordagens: uma teoria da linguagem para a pedagogia bilíngue e uma teoria da linguagem sociocultural. Na primeira, estão incluídas descobertas em relação à influência do Português na educação da Língua de Sinais Brasileira (LIBRAS), entre elas, a alternância de código linguístico, semiótico e multicultural para produção de sentidos. Na última, o foco é o sentido produzido pelos falantes à medida que se constroem novas e complexas práticas linguísticas. A autora conclui que a translinguagem se mostrou recurso valioso nas aulas de Inglês, especificamente, na construção de sentidos em relação a temas complexos; contudo, é preciso investir em formação de professores para que

tal abordagem seja explorada em toda sua potencialidade no território nacional.

Em uma busca realizada na base de dados de periódicos da CAPES, em colaboração com Avram Blum e Kleber Silva, aparecem 22 artigos brasileiros, de 2017 a 2022, que incluem os termos “translinguagem” e “translínque” em seus títulos. Eles versam sobre contextos diversos, mas nenhum discute o cenário da Formação Continuada de Professoras de Línguas (Blum; Santclair; Silva, 2023, p. 4-5). À época, destacamos 5 deles, que demonstram uma amplitude de contextos e teorias, quais sejam: políticas linguísticas (Santos; Santos, 2018), estudantes surdos (Dias; Anache; Maciel, 2017), educação bilíngue (Lucena; Cardoso, 2018), textos multimodais (Takaki, 2019) e abordagens decoloniais (Rocha, 2019).

Neste estudo, busco ampliar o olhar para o contexto de Formação Continuada de Professoras de Inglês e envolver reflexões realizadas em âmbito nacional, tecendo um olhar para as glocalidades goianas, como já mencionado, com o intento de visibilizar as vozes e percepções de professoras e pesquisadoras locais. Desse modo, problematizo as *praxiologias translíngues* no contexto de Formação Continuada de Professoras do *Virtual GEPLIGO 2021*, como possibilidade de não dicotomizar teoria/orientação e práticas translíngues, inserindo uma perspectiva crítica e decolonial, à medida que transgriro as margens entre os conhecimentos fragmentados por estruturas nomeadas e as possibilidades que outros saberes nos apresentam (Canagarajah, 2017; Pennycook, 2018; Pessoa; Silva; Freitas, 2021).

É importante, antes, elucidar, brevemente, meu encontro com o GEPLIGO, mesmo que, no próximo capítulo, eu descreva a história do Grupo de Estudos. Tive conhecimento do GEPLIGO por meio de uma conversa informal com a Prof.^a Dr.^a Viviane Silvestre, que mencionou a existência desse Grupo de Estudos, desde 2016, a parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME) em 2018, e a impossibilidade de estabelecer uma parceria com a SEDUC-GO nesse ano, apesar de algumas tentativas de contato. Esse encontro promoveu novos reencontros. À época, eu atuava na Gerência de Estudos e Pesquisa para o Desenvolvimento dos Profissionais da Educação e repassei ao meu gerente a história desse grupo, que se propõe a construir conhecimento de forma coletiva e horizontal, já que todas as integrantes dele compartilham suas vivências na Educação Linguística. A partir disso, em outubro de 2019, foi possível realizar uma reunião para tratar dessa parceria. A reunião aconteceu com a presença das coordenadoras do GEPLIGO: professoras Rosane Rocha Pessoa, da Universidade Federal de Goiás (UFG), e Viviane Pires Viana Silvestre, da Universidade Estadual de Goiás (UEG), a professora Daniela Cavallari, 4 gerentes do CEPFOR-GO: Gerente de Acompanhamento e Gestão dos Polos Regionais de Formação, Simone de Oliveira Lemes; Gerente de Educação à Distância, Divino Alves Bueno; Gerente de Qualificação Docente e

Acompanhamento de Prêmios Estaduais e Nacionais, Denise Cristina Bueno; e Gerente de Estudos e Pesquisa para o Desenvolvimento dos Profissionais da Educação, Wagner Alceu Dias, e eu, como se pode ver na Figura 1:

Figura 1 – Reunião entre CEPFOR e GEPLIGO



Fonte: Instagram do CEPFOR

Da esquerda para direita: Rosane, Simone, Denise, Wagner, Dllubia, Divino, Viviane e Daniela.

Na pauta da reunião, consta a solicitação de parceria por meio de uma contrapartida da SEDUC-GO no sentido de autorizar a liberação das professoras de suas atividades nas escolas a fim de participarem dos encontros. Essa tratativa expressa a sensibilidade das coordenadoras com o engajamento no GEPLIGO, o qual excede as preocupações com a expansão do conhecimento e perpassa as condições no trabalho para essa formação. Vale ressaltar que discuto mais sobre a composição desse Grupo de Estudos, ao longo deste trabalho.

Portanto, a partir desse contexto de Formação Continuada, proponho uma reflexão sobre a Formação de Professoras de Língua Inglesa, a fim de que possam assumir um posicionamento crítico (Pennycook, 2001) e translíngue (Canagarajah, 2013a, 2017; García, 2009; Makalela, 2015; Rocha; Maciel, 2015). Esse posicionamento, crítico e translíngue, evidencia a relevância de se pensar que os elementos da vida cotidiana são, ao mesmo tempo, o objeto de estudo e o conteúdo a ser problematizado no processo de Educação Linguística, reconhecendo esse processo como um espaço de luta social e cultural, de negociação e transformação. Além disso, precisa contemplar o entendimento sobre as relações de poder, a construção de significados e as interações dialógicas, de modo que as agentes desse processo sejam autônomas, à medida que assumem a capacidade de “[...] resist and modify the discourses that build their lives” (Pennycook, 2001, p. 112). Enquanto professora de Inglês, busco uma postura translíngue, na tentativa de transgredir a colonialidade linguística (Veronelli, 2015a), justamente para tentar

não criar e perpetuar desigualdades que a Educação Linguística monolíngue promove.

Diante da hipótese de que professoras em Formação Continuada possam não ter vivenciado discussões em relação a essa temática, em sua Formação Inicial universitária, faz-se necessário nos envolvermos, dentro desse contexto, na revisitação de noções de língua e translanguagem (capítulo 3), formação crítica de professoras de línguas e políticas linguísticas para a formação docente (capítulo 4). Desse modo, torna-se possível oportunizar o desenvolvimento de uma educação problematizadora e engajada (hooks¹⁵, 2013), que suscite, nas agentes em formação, reflexões na mobilização de seus repertórios para construir sentidos sobre si mesmas e sobre o mundo. Diante disso, compreendemos que essa formação crítica e translíngue pode se materializar em espaço de partilha entre educadoras que são também educandas as quais se ressignificam juntas e têm como missão comum agir para a transformação social, como observo no *Virtual GEPLIGO 2021* e elucidado no capítulo 4.

1.2 LAC E O TERRENO CERRADEIRO

A Linguística Aplicada Crítica (LAC), neste estudo, é entendida para além da possibilidade de uma abordagem in/inter/transdisciplinar, é um movimento de assemblagens (Canagarajah, 2013b), em que pensamento e ações são ativados, simultaneamente, quando preocupações referentes à linguagem são evidenciadas (Pennycook, 2018) no sentido de questionar injustiças e desigualdades. Destarte, assumo o compromisso com as questões culturais, identitárias e, ainda, intento valorizar a realidade sociocultural, histórica e política das agentes deste estudo (Mattos, 2013; Moita Lopes, 2006), que estão, contextualmente, situadas em um processo de Formação de Professoras de Línguas. Entendo que a Educação Linguística, com base em uma visão translíngue, pode favorecer maneiras *outras* para transgredir as colonialidades e facilitar o reconhecimento, a redistribuição e a representação política, ou seja, a justiça social.

Por conseguinte, parto das praxiologias de professoras de Língua Inglesa do estado de Goiás, que compõem o GEPLIGO, problematizadas à luz da translanguagem e pelas lentes da Educação Linguística Crítica, pela necessidade de se questionar e discutir a formação docente a partir de diferentes aspectos sociais e perspectivas (Silva, 2022), elucidando a busca por

¹⁵ “bell hooks foi um nome construído pela autora combinando parte dos nomes e apelidos de sua mãe e de sua avó, um ato de reconhecimento de uma ancestralidade que define sua própria origem. Além disso, a autora o escreve em minúsculas, questionando o cânone gramatical hegemônico que sinaliza que os nomes próprios devem ser escritos em maiúsculas” (Tallei; Diniz-Pereira; Liberali, 2022, p. 336).

modos mais justos de vida. O estudo se insere no campo da Linguística, na área de concentração denominada Linguagem e Sociedade, na linha de pesquisa Língua, Interação Sociocultural e Letramento, sob a orientação do Professor Dr. Kleber Aparecido da Silva, da Universidade de Brasília (UnB). Dr. Kleber é um dos coordenadores de um coletivo de professoras, juntamente com a Prof^ª. Dr^ª. Rosane Rocha Pessoa (UFG), que se preocupa com a formação de professoras do contexto local cerradoeiro, da região central do país, e tem se empenhado em inúmeros esforços coletivos decoloniais. Esse Grupo de Pesquisa é intitulado “Rede Cerrado de formação crítica de línguas”, está cadastrado no Diretório do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), cuja logomarca é apresentada na Figura 3, ao lado do mapa do Brasil (Figura 2), que apresenta em destaque essa região, a qual abriga os povos e as comunidades do Cerrado. Segundo dados do Instituto Sociedade, População e Natureza (ISPN, 2024), o Cerrado abriga em torno de 216 terras indígenas (TIs) e 83 diferentes etnias, distribuídas, sobretudo, nos estados do Maranhão, Tocantins, Goiás, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul.

Figura 2 – Cerrado em destaque no mapa do Brasil



Fonte: ISPN (2024)

Figura 3 – Logomarca da Rede Cerrado



Fonte: Cartaz de evento (2024)

Desse lugar e compromisso assumido, o Grupo de Pesquisa tem fortalecido os estudos locais sobre Formação de Professores de Línguas, sendo que, nessa esteira de pensamento, nossos projetos se encontram. No Quadro 2, a seguir, exemplifico com alguns trabalhos orientados nesse cenário regional que reverberam grande valor para a (re)significação da temática em um Plano Nacional do Sul Global. Importa assinalar que o *Sul Global* se refere, metaforicamente, a:

[...] pessoas e lugares que foram historicamente excluídos, explorados, silenciados, marginalizados e privados de direitos, muitos dos quais estão localizados literalmente ao sul geográfico, como a América do Sul e grande parte da África. No entanto, o Sul

Global abrange também minorias étnicas, linguísticas e religiosas, indivíduos pobres, desempregados, imigrantes indocumentados de países do Velho Mundo, América do Norte, Nova Zelândia, Austrália, China, Laos, América Latina, entre outros, e não se limita às elites ricas do hemisfério sul (Guimarães, 2023, p. 22).

Portanto, esses trabalhos são *praxiologias* coconstruídas *no e pelo Sul*, a partir de posturas críticas e transgressoras na busca por (re)conceitualizar sentidos na integração entre pensamento, ação e desejos (Pennycook, 2021a). Vale explicitar que o Quadro 2 foi construído com os nomes das Professoras-orientadoras que compõem esse coletivo da Rede Cerrado, listados em ordem alfabética, seguido pelas colunas em que apresentam, respectivamente, o título do último trabalho acadêmico orientado, em que aparecem termos relacionados à “formação docente”, “professor/a”, “Educação Linguística” ou “ensino”; no nível mais alto em que cada professora orienta, além dos nomes das autoras-orientandas e dos Programas nos quais os trabalhos foram defendidos, tendo por base as informações registradas no *Currículo Lattes* das orientadoras, até fevereiro de 2024.

Quadro 2 – Trabalhos vinculados à rede Cerrado

Orientador(a)	Título do trabalho	Autor(a)/ Programa
Ariovaldo Lopes Pereira	Desafios de [atu]ação docente envolvendo modelos outros de família, de gênero e de sexualidade em livros didáticos.	Daniel dos Santos Barbosa (2022) Dissertação (Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias) PPGIELT-UEG – Anápolis.
Avram Stanley Blum	As crenças que permeiam a profissão do professor de Língua Inglesa: a experiência de uma estudante do Curso de Letras Inglês da UnB.	Bheatriz Cristina Ribeiro Marcellos (2022). Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras – Inglês) – IL-UnB.
Barbra do Rosário Sabota Silva	Educação Linguística Crítica: problematizações de temas críticos vivenciais e construções de sentido de aprendizes de Inglês.	Jossane Rodrigues de Oliveira. (2022). Dissertação (Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias) – PPGIELT-UEG – Anápolis.
Carla Conti Freitas	Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação no Ensino Remoto Emergencial: percepção dos professores do Curso de Administração da Universidade Estadual de Goiás.	Ilza Martins Peixoto Lemos. (2023). Dissertação (Mestrado em Gestão, Educação e Tecnologia) – PPGET-UEG – Inhumas.
Cristiane Rosa Lopes	Para além do ilustrativo: letramentos visuais em práticas de Educação Linguística.	Danielle Rosa Nunes. 2023. Dissertação (Mestrado em Língua, Literatura e Interculturalidade). POSLLI – UEG-Cidade de Goiás.
Delvânia Aparecida Góes dos Santos	Estudos Identitários e Formação Inicial de Professores de Língua Inglesa.	Fernanda de Mello Cardoso. (2015). Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Letras UEG – Língua e Literaturas de Língua Inglesa) – UEG – UFMT.
	Saberes Musicais na Educação	Emily Suzane Silva Vasconcelos.

Giuliana Castro Brossi	Infantil: o que dizem as professoras?	(2022). Monografia. (Aperfeiçoamento/Especialização em Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i> em Língua(gem), Cultura e Ensino) – UEG-Inhumas.
Hélvio Frank de Oliveira	Professorar em tempos (pós) pandêmicos e de ensino (não) presencial: escrevivências de uma professora-coordenadora de escola pública rural no interior goiano nos anos de 2020 a 2022. 2023.	Ludimilla Dadiane Cardoso de Jesus. 2023. Dissertação (Mestrado em Língua, Literatura e Interculturalidade) – POSLLI-UEG – Cidade de Goiás.
Julma Dalva Vilarinho Pereira Borelli	O Afeto no Ensino de Línguas: reflexões sobre a minha formação docente.	Leticia Evellin de Almeida Teixeira. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Letras – Língua e Literaturas de Língua Inglesa) – UFR.
Kleber Aparecido da Silva	Praxiologias fronteiriças em políticas linguísticas e Internacionalização da Educação Profissional: um estudo crítico a partir dos Institutos Federais.	Renata Mourão Guimarães. 2023. Tese (Doutorado em Linguística) – PPGL – UnB.
Laryssa Paulino de Queiroz Sousa	<i>Teachergrammers</i> : ensino-aprendizagem.	Rafaela Vilela. 2023. Orientação de outra natureza. (Graduação Letras – Inglês) – UEG – Anápolis.
Mariana R. Mastrella de Andrade	Histórias de vida de professoras/es surdas/os no Distrito Federal: educação, línguas, políticas, lutas e sonhos.	Lauana Cristina de Sousa Gadêlha. 2023. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – PPGLA – UnB.
Marco Túlio de Urzêda Freitas	Complexidades no processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa na EJA.	Amanda P. M. Torres; Ana Laura Cruz <i>et al.</i> 2021. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Letras Português-Inglês) – Universidade Paulista.
Paula Graciano Pereira	A perspectiva decolonial da Língua Portuguesa: um olhar sobre o racismo linguístico.	Lorena Dias Cardoso da Costa. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) – IFG.
Rosane Rocha Pessoa	Paisagens identitárias e praxiológicas de professoras/es de Inglês de Cursos de Letras do estado de Goiás	Fernanda Caiado da Costa Ferreira. 2023. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – PPGL – UFG.
Valéria Rosa-da-Silva	Preta de alma branca? A professora antirracista: problematizações sobre racismo em uma sala de aula.	Halina Vieira de Souza Maciel. 2022. Monografia. (Aperfeiçoamento/Especialização em Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i> em Língua(gem), Cultura e Ensino) – UEG – Inhumas.
Viviane Pires Viana Silvestre	Alpendre como um fazer docente outro: corporificando vivências na formação de professoras/es de língua(gen)s.	Wilker Ramos-Soares. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias) – PPGIELT-UEG – Anápolis.

Fonte: A autora (2024)

Os trabalhos destacados versam sobre diversos contextos: atuação docente no Ensino Fundamental e Ensino Médio, aula de línguas no Ensino Técnico, na Licenciatura e no Estágio

Supervisionado, escolas públicas e privadas, os quais registram *esforços* (Silvestre, 2017) e *movimentos decoloniais* (Rosa-da-Silva, 2021) em busca de uma formação docente *outra*. Ecoando Renata Guimarães (2023), linguista aplicada brasileira, resalto que essas vozes, como os ipês do Cerrado, metáfora utilizada no livro *Praxiologias do Brasil Central* já mencionado, “[...] desafiam e reagem ao clima hostil e desfavorável de seca e baixa umidade, gerando rizomas e expectativas de floração” (Guimarães, 2023, p. 23).

Em uma ampliação do olhar para a formação docente no Cerrado, este estudo discute *praxiologias translíngues* na Formação Continuada de Professoras de Língua Inglesa das Redes Estadual e Municipal de Educação de Goiás, que se desenvolve em um Grupo de Estudos, criado por iniciativa das professoras Rosane Pessoa (UFG) e Viviane Silvestre (UEG), conforme antes sinalizado, a partir de um movimento decolonial em busca de ressignificações na proposta Universidade-Escola e de vivências na perspectiva crítica, em contexto goiano da Educação Linguística e Formação de Professoras de Línguas (Pessoa *et al.*, 2022).

O Grupo de Estudos de Professores/as de Língua Inglesa de Goiás (GEPLIGO) está vinculado ao Projeto "Praxiologias críticas, decoloniais e pós-humanistas na Educação Linguística e na Formação de Professoras(es) de Línguas", coordenado pela Prof.^a Dr.^a Rosane Pessoa (UFG), cadastrado na Plataforma Brasil. É importante mencionar que o projeto de pesquisa deste estudo, intitulado “Praxiologias Translíngues na Formação de Professoras de Língua Inglesa em Ambiente Virtual: políticas, epistemes e desafios para a Rede Estadual de Goiás”, foi aprovado pelo Comitê de Ética, com o número CAAE 32905420.2.0000.5083 (Anexo A).

Desde 2020, o GEPLIGO é realizado em parceria com a Secretaria de Estado de Educação de Goiás (SEDUC-GO), onde, atualmente, estou lotada como professora formadora no Centro de Estudos, Pesquisa e Formação dos Profissionais de Educação de Goiás (CEPFOR-GO). Dessa função, no primeiro ano de parceria, apoiei as professoras que coordenam o Grupo de Estudos, sendo elo entre elas as várias Coordenações Regionais do estado, a Secretaria e os encontros de formação; portanto, em 2020 e 2021, participei, ativamente, desse processo formativo também. Desse modo, compreender o transitar por repertórios (Canagarajah, 2017) me motiva na busca por vivenciar e entender outras praxiologias na Formação de Professoras de Línguas, que possam ser valiosas para um processo educativo que vise à justiça social.

Resgato o título deste capítulo “Preparo da terra – conhecendo o cenário da pesquisa” para evidenciar a importância da análise do solo, de entender as condições e necessidades, as historicidades que a atravessam, antes de lançar a(s) semente(s). A terra é árida? Podemos agir nas fissuras. Essa reflexão sobre terra, solo e plantação aciona memórias da infância e tradição

familiar, que marcam e atravessam quem sou, meus desprivilégios nesta jornada de Doutoramento e o privilégio de ser a primeira neta de dona Delícia (*in memoriam*) e de dona Vanda a se tornar Doutora. Assim, delinheio esta Tese a partir da metáfora da Pamalhada. Na próxima subseção, narro elementos da minha história familiar à medida que descrevo a metáfora.

1.3 A PAMONHADA E O *VIRTUAL GEPLIGO 2021*: A METÁFORA

Minha origem é na cidade de Mutunópolis, Goiás¹⁶, onde meu avô paterno, José Inácio Filho (1925-2016), foi um dos pioneiros e escolheu para construir sua família. Juntamente com Adélia Damasceno Inácio (1931-2022), carinhosamente chamada de “vovó Delícia”, tiveram 6 filhas e 5 filhos. Tempos depois, chegaram à cidade meu avô materno, o senhor Alvinho Saintclair Marques (1935-1981), dona Vandelordes Marques (1942), a querida “vovó Vanda”, suas 4 filhas e 1 filho. Essas famílias se conectam com a união de meu pai, Lucimar José Matias, e minha mãe, Ocione Pereira Marques. Na Figura 4, apresento meus avós paternos, meus avós maternos e minha família, no começo de sua constituição.

Figura 4 – Família



Fonte: Arquivo pessoal

Na Figura 4, na imagem A, há uma foto tirada em 2015, a qual, hoje em dia, estampa a lápide dos meus avós paternos. Vovó Delícia era uma leitora ávida e incentivadora dos estudos, mas, infelizmente, faleceu, na metade do meu processo de Doutoramento. A imagem B é um

¹⁶ A origem do povoamento de Mutunópolis data de 1950. O nome "Mutunópolis" é formado pela junção do termo de origem tupi "mutum" (uma ave da fauna brasileira) com o termo de origem grega "pólis" (cidade), significando, portanto, "cidade dos mutuns". Os habitantes são mutunopolinos ou mutunopolitanos. O município se estende por 955,9 km² e conta com 3.778 habitantes, de acordo com o último Censo. É vizinho dos municípios de Amaralina, Santa Tereza de Goiás e Estrela do Norte. Mutunópolis se situa a 37 km a Sul-Oeste de Porangatu, a maior cidade nos arredores. Fica a 328 km da capital do estado, Goiânia, e a 270 km da capital do país, Brasília. Disponível em: <https://mutunopolis.go.gov.br/historia/>. Acesso em: 11 maio, 2024.

registro do dia do casamento de meus avós maternos, em 20 de junho de 1959. Eu não conheci o vovô Alvino, mas a vovó Vanda sempre me disse que, na vida, precisamos ser “corridos ou lidos”, e, mesmo sem ler Paulo Freire, ela ecoa a ideia de que a leitura de mundo precede a leitura da palavra. A imagem C mostra minha mãe com meu irmão Héber, o caçula, no colo, eu estou à frente do meu pai, usando um vestido rosa, e, ao lado, está minha irmã Míriam Carla, expressando sua timidez ao cerrar os lábios. O ano é 1986 e estamos em Mutum¹⁷, nome carinhoso pelo qual nos referimos a nossa cidade.

Desde o início, os encontros de família são marcados, na maioria das vezes, pela famosa Pamonhada¹⁸. A Pamonhada é um evento social típico entre meus familiares e característico no estado de Goiás. Vale assinalar que a pamonha se tornou patrimônio cultural e imaterial no estado, em 2021, ano em que geramos os dados para este estudo, pelo Projeto de Lei nº 4479/21, de autoria de um deputado estadual, que afirma, em uma reportagem no Jornal *O Popular*, que esse evento “reforça laços em comum e auxilia preservar a memória coletiva” (Ferreira, 2023).

No poema, a seguir, de minha autoria, apresentado na Figura 5, descrevo o cenário da Pamonhada, uma metáfora sobre os espaços de formação docente. Esse cenário, tão comum em minha história familiar, no interior norte de Goiás, me constitui enquanto ser social, político e em constante transformação.

¹⁷ Em “Mutum”, há uma tradição em relação à Pamonhada. Durante o período da safra de milho, entre os meses de janeiro a março, a Prefeitura planta e cuida de uma roça de milho, que, na época da colheita, é aberta para toda comunidade. Cada família pode recolher a quantidade de milho necessária para realizar sua Pamonhada sem nenhum custo.

¹⁸ Escolho usar a inicial maiúscula em Pamonhada para demarcar a importância desse evento, substantivando como nome próprio o patrimônio cultural e imaterial de Goiás.

Figura 5 – Poema “A Pamonhada”¹⁹

Sou uma goiana que adora pamonhas. Vivi e ainda vivencio muitos momentos de preparação desse prato.

Uma equipe busca o milho, enquanto a outra se prepara para descascá-lo, alguém mais experiente ensina os novatos a separar as palhas, o visitante sugere um tempero novo e assim vai,

uma construção coletivo-colaborativa, em que todos os envolvidos contribuem, aprendem e ensinam.

Tem seus desafios, claro! Contudo, é um espaço de escuta, partilha e transição entre uma função e outra, ora estou no ralo, ora amarro as pamonhas.

E ao final, ninguém vai embora sem levar sua sacola cheia delas.

(SANTCLAIR, 2020)



Fonte: A autora (2024)

Os eventos de Pamonhada são espaços de acolhimento, interlocução e aprendizagem, em que valores, histórias de vida e ensinamentos são verbalizados e partilhados, para além do modo como um prato típico do estado de Goiás é preparado, é lugar de se fazer junto. Ao entrar no terreno da Pamonhada, o indivíduo se insere em um contexto de múltiplas práticas linguísticas e precisa dialogar com as diferentes linguagens, fazer escolha dos recursos linguísticos, sensoriais, semióticos, entre outros, para que a interação aconteça e sentidos sejam produzidos.

Desse modo, a metáfora da Pamonhada me permite pensar um espaço de formação docente em que cada agente traz suas vivências, experiências, subjetividades, possibilidades, limitações, as quais nos desafiam a negociar (dissenso e consenso) sentidos, reflexões críticas sobre a sociedade, a Educação e a linguagem.

Portanto, nesse movimento, delinheiro sentidos a partir da metáfora da Pamonhada, expressa na Figura 6. Na imagem, há registros de minhas tias, mãe, avó, irmã, amiga e eu envolvidas no processo de construção do prato, bem como o registro do primeiro encontro em 2021 do GEPLIGO, realizado em ambiente totalmente virtual, como já visto, por essa razão

¹⁹ Importa ressaltar que a construção do poema foi inspirada na disciplina “Tópicos em aspectos interculturais da linguagem”, ministrada pela Professora Tânia Rezende. Para o trabalho final, a professora solicitou um texto que dialogasse com as epistemologias discutidas, independente do gênero (carta, poesia, música, vídeo, pintura ou, até mesmo, um artigo científico).

ficou nomeado “*Virtual GEPLIGO 2021*”.

Figura 6 – Apresentação da metáfora “A Pamonhada e o GEPLIGO”



Fonte: A autora (2024)

Ao olhar a Figura 6, o leitor ainda pode se perguntar: por que a metáfora da Pamonhada? A meu ver, assim como o foco da Pamonhada não é o produto, – até porque existem vários sabores de pamonha: doce, sal, à moda etc., além do que, cada participante pode *gourmetizar* a seu modo, com pimenta, jiló, calabresa, guariroba, entre outros ingredientes, os quais agregam sabores – o importante são as trocas linguísticas, culturais, semióticas, sensoriais e afetivas. Na Formação Continuada Docente, o processo também é mais valioso. As (res)significações, os sentidos, as transformações que são construídas, constantemente, ao longo da trajetória, é o que importa, porque não há um único modo de se promover a Educação Linguística, pois cada ser possui seus próprios atravessamentos, que refratam na maneira de ler e compreender o mundo (Freire, 1992), sendo que esse processo educacional pode e deve ser customizado a partir de questões sociais individuais emergentes.

Ao entrar no terreno do GEPLIGO, no ano de 2020, a partir da parceria com a SEDUC-GO, percebo um espaço de *se formar formando*, que favorece uma construção coletivo-colaborativa de modos de promoção de uma aula de Inglês, reconhecida como um lugar de desestabilizações, complexo e plural, pela maneira como as coordenadoras o organizam, oportunizando a visibilidade das vozes de cada participante e a agência docente. No *Virtual*

GEPLIGO 2021, mesmo sendo pesquisadora, fazendo parte da equipe da SEDUC-GO e participante do processo formativo, sinto-me acolhida e (re)construo sentidos sobre minha atuação docente à medida que partilho minhas vivências a respeito da sala de aula de línguas. No capítulo 2, apresento, detalhadamente, a composição do Grupo de Estudos.

Para tanto, é a partir desse contexto que praxiologias são mobilizadas para a defesa de uma Formação Continuada de Professoras de Língua Inglesa que contemple movimentos críticos (Pennycook, 2001) e translíngues (Canagarajah, 2013a, 2017; García, 2009; Makalela, 2015; Rocha; Maciel, 2015) em favor da justiça social. Na próxima subseção, apresento a organização da Tese.

1.5 ORGANIZAÇÃO DA TESE

Este estudo se desenvolve ontoepistemologicamente situado na LAC (Pennycook, 2001, 2021). Essa opção se deve ao fato de que praxiologias críticas oportunizam reflexões sobre os aspectos sócio-históricos e ideológicos que incidem *na* e *com* a linguagem. Dialoga com praxiologias relacionadas à formação crítica de professores de línguas (Menezes de Souza, 2011; Monte Mór, 2018; Silva; Aragão, 2013; Pessoa; Silvestre; Monte Mór, 2018), de acordo com a perspectiva da Translinguagem (Canagarajah, 2013a, 2017; García, 2009; Makalela, 2015; Rocha; 2015, 2019, 2022), que se apresenta como uma abordagem plural favorável ao cenário multilíngue real de nossas atuações em sala de aula de línguas e soma esforços decoloniais (Silvestre, 2017), em busca de enfrentar colonialidades da linguagem (Veronelli, 2015a) e favorecer a justiça social (Rocha, 2019). Embora assumamos tais *praxiologias*, vale lembrar, é o contexto local que nos apresenta até que ponto dialogar com as perspectivas propostas.

Realizado em um Grupo de Estudos de Professores/as de Língua Inglesa de Goiás, intento, neste estudo, discutir *praxiologias translíngues* em vivência, coconstrução e expansão por nós, agentes deste estudo, no contexto de Formação Continuada de Professores do *Virtual GEPLIGO 2021*, a fim de compreender de que modo as discussões emergidas nos encontros do Grupo de Estudos enunciam possibilidades em favor da justiça social, a partir da Educação Linguística em Língua Inglesa. Na sequência, apresento, no Quadro 3, os objetivos específicos desta Tese, as perguntas suleadoras²⁰ e os recursos utilizados para a construção do material utilizado na pesquisa. Tais recursos são descritos de forma detalhada no capítulo 2.

²⁰ O uso do Sul, *sulear*, neste texto, faz-se em oposição ao Norte, nortear, em um posicionamento político, a partir de problematizações feitas por Paulo Freire e discutidas em Nunes, Santclair e Silva (2022, p. 2413-2414).

Quadro 3 – Objetivos, Perguntas *suleadoras* e Material da Tese

Objetivos Específicos	Perguntas <i>suleadoras</i>	Material da Tese
Coconstruir sentidos sobre <i>praxiologias translingues</i> , a partir de um contexto local goiano de Formação Continuada de Professoras de Inglês, o <i>Virtual GEPLIGO 2021</i> .	Que concepção de <i>praxiologias translingues</i> podemos coconstruir a partir das discussões no contexto local goiano de Formação Continuada de Professoras de Inglês, o <i>Virtual GEPLIGO 2021</i> ?	Releituras conceituais; Interações nos encontros virtuais; <i>Sharing sessions</i> .
Discutir as possibilidades que as <i>praxiologias translingues</i> em vivência, coconstrução e expansão no contexto local goiano de Formação Continuada – <i>Virtual GEPLIGO 2021</i> – enunciam em favor da justiça social.	Que <i>praxiologias translingues</i> em vivência, coconstrução e expansão no contexto local goiano de Formação Continuada – <i>Virtual GEPLIGO 2021</i> – enunciam possibilidades em favor da justiça social?	Releituras conceituais; Formulário Individual; Interações nos encontros virtuais; Narrativas pessoais; <i>Sharing sessions</i> ; Material audiovisual; Sessão coletiva.

Fonte: A autora (2024)

Apesar de serem apresentados em tópicos, tais objetivos dialogam e atravessam múltiplas problematizações feitas ao longo deste estudo, tais como: língua/gem, produção de sentidos, falante nativo, translinguagem, colonialidade, monolinguismo, entre outras, que visam a suscitar brechas que favoreçam transgredir as colonialidades e buscar justiça social. Por se tratar de uma pesquisa sentipensante (explícito essa escolha no próximo capítulo), não tenho a preocupação em definir categorias prévias a serem seguidas, pois o processo de construção dessas problematizações é realizado por intermédio da escuta, em meio às necessidades emergidas no contexto do estudo. Não se trata de uma construção linear, mas justaposta, marcada pela fluidez dos saberes em emergência e expansão com as agentes.

Espero contribuir com as pesquisas sobre a translinguagem na formação docente, além de alertar as planejadoras de políticas públicas para a urgência de uma orientação multilíngue na Formação de Professoras, haja vista a necessidade de elas serem preparadas para salas de aulas cultural e linguisticamente diversas. Portanto, a tese defendida aqui é a de que *praxiologias translingues* na formação docente podem contribuir com uma Educação Linguística para a justiça social, que promova expansão no entendimento da complexidade de maneiras pelas quais agimos no mundo por meio da língua(gem).

A construção textual da presente Tese está organizada em 5 capítulos, distribuídos em diálogo com a metáfora da Pamonhada. Os títulos de cada capítulo registram uma etapa da realização desse evento, que não possui um fim em si mesmo nem se encerra com a retirada das pamonhas do tacho de fervura; por isso, intencionalmente, tem a marcação do gerúndio,

evidenciando que a Formação Docente é uma ação em movimento que não se encerra em apenas um ciclo. Ademais, cada capítulo reúne discussões praxiológicas e considerações argumentativas em relação a grupos específicos de materiais, alinhados aos objetivos deste estudo.

O capítulo 1, intitulado “Preparo da terra – conhecendo o cenário da pesquisa”, traz a Introdução, na qual explico as motivações que me inquietaram para iniciar a pesquisa, a relevância social e acadêmica, os objetivos do estudo, como ele dialoga com outros trabalhos, o detalhamento da metáfora e a organização da Tese.

No capítulo 2, intitulado “No Milharal: escolhendo as espigas”, apresento modos *outros* de fazer pesquisa, sem a preocupação em categorizar dados e processos de análise aos moldes eurocêntricos. Faço isso na tentativa de envolver os diversos saberes e os *sentipensares* que atravessam e contribuem para maneiras *outras* de interpretar o material da Tese, tendo em vista que se trata de um estudo que se empenha em assumir posturas horizontalizadas, mesmo que falha em diversos momentos, pois estou em movimento, ainda é preciso “*decolonizing [my] mind*” (Ndhlovu; Makalela, 2021). Além disso, nesse capítulo, também descrevo a geração e o estudo do material da Tese para se fazer conhecer as escolhas para a materialização da Tese.

O propósito do terceiro capítulo, intitulado “É hora de ralar o milho: preparando a massa”, é discutir alguns atravessamentos praxiológicos que entrecruzam os sentidos em expansão no *Virtual GEPLIGO 2021*, no que tange à concepção de translinguagem. Assim, visibilizo os sentidos em coconstrução por nós, as agentes da pesquisa, em relação ao entendimento de *praxiologias translíngues*, ao passo que questiono a orientação monolíngue e seus efeitos: a ideia de falante nativo, línguas nomeadas, língua como estrutura.

O quarto capítulo, intitulado “A conexão das palhas: amarrando as pamonhas”, apresenta o cultivo de *praxiologias translíngues* como possibilidade para favorecer a justiça social, a partir da emergência e expansão no entendimento de maneiras *outras* de compreender a diversidade cultural e linguística evidenciadas em um contexto local de Formação Continuada de Professoras de Língua Inglesa, o *Virtual GEPLIGO 2021*. Para tanto, discuto a Formação Continuada no âmbito federal, trago um recorte temporal para apresentar a Formação Continuada em Goiás e mostrar nossas percepções quanto a essa formação local.

Por último, apresento o capítulo 5 “A pamonha está servida! Saboreando algumas considerações”, dividido em 3 subseções. Na primeira, retomo os objetivos da pesquisa. Na segunda parte, “Apreciando os sabores (à moda, de doce, de sal, de pimenta etc.)”, resgato minhas motivações iniciais e discorro sobre a experiência de Formação Continuada, ampliando a discussão dessa vivência sob a lente das *praxiologias translíngues*. Por último, na subseção

“Separando as sacolas”, aponto algumas implicações das *praxiologias translíngues* em vivência nessa formação local situada as quais possibilitam *sulear* uma Formação Continuada Crítica e Translíngue de Professoras de Línguas.

CAPÍTULO 2 – NO MILHARAL: ESCOLHENDO AS ESPIGAS

Figura 7 – O milharal

*Milho...
 Punhado plantado nos
 quintais.
 Talhões fechados pelas roças.
 Entremeado nas lavouras,
 Baliza marcante nas divisas.
 Milho verde. Milho seco.
 Bem granado, cor de ouro.
 Alvo. Às vezes vareia,
 - espiga roxa, vermelha,
 salpintada.
 (Cora Coralina, 2005)*



Fonte: Arquivo pessoal

Neste capítulo, intitulado “No Milharal: escolhendo as espigas”, apresento as escolhas que envolvem a geração de material e o estudo realizado para a materialização da Tese. Argumento em favor de modos *outros* de se fazer pesquisa, sem a preocupação em categorizar dados e processos de análise aos moldes eurocêntricos. Faço isso na tentativa de envolver os diversos saberes – nossas vozes e as das autoras com as quais dialogamos ao longo do processo – e os *sentipensares*²¹, que atravessam e contribuem para maneiras *outras* de interpretar o material da Tese.

A epígrafe que abre o capítulo dialoga, diretamente, com a metáfora que traz organicidade para a escrita desta Tese. Importa salientar que um dos derivados do milho, que representa uma herança cultural de confraternização, de agrupamento de diferenças, é a pamonha. Para a preparação do prato, é preciso apanhar as espigas – *milho verde*, cristal, *bem granado*, *cor de ouro*, falhado, duro. As espigas de milho nunca são homogêneas, nem neutras, como bem descreve Cora Coralina²², poeta goiana, elas assumem suas cores e formatos. Logo, para se fazer *Pamonhada*, as escolhas também não são neutras. Assim também são as pesquisas que se propõem a discutir praxiologias na Formação Crítica de Professoras de Línguas, não há espaço para a neutralidade. “Fazer ciência também é uma prática social, repleta de conotações ideológico-políticas que as práticas sociais acarretam.”, portanto, “trabalhar com a linguagem é necessariamente agir politicamente, com toda a responsabilidade ética que isso acarreta”

²¹ Proposta de Pesquisa Sentipensante (Fals Borda, 2015), discutida na próxima subseção do capítulo 2.

²² Cora Coralina é o pseudônimo de Ana Lins dos Guimarães Peixoto Bretas, que nasceu em Vila Boa de Goiás, em 20 de agosto de 1889. Somente aos 76 anos, conseguiu publicar seu primeiro livro, intitulado *Poemas dos becos de Goiás e estórias mais* (1965).

(Rajagopalan, 2007, p. 13). O autor enfatiza que renunciar à neutralidade significa romper com a herança do Positivismo imposta sobre os cientistas da linguagem.

Nesse sentido, Vanessa Andreotti *et al.* (2016) apresentam uma narrativa visual da colheita do milho, que nos leva a perceber a lógica dominante da Educação ocidental, que condiciona saberes e dissemina uma universalidade a qual não se materializa na realidade.

Imagine um grande terreno plano coberto por uma extensa plantação de milho. Passadas algumas semanas após a floração, o tempo está bom e seco, e as espigas, finalmente maduras, estão à espera de sua colheita. Você colhe várias espigas de milho, reunindo-as num grande balaio. Contento com a boa safra desse ano, que lhe rendeu tantas espigas, você se senta à sombra de uma árvore próxima e começa a descascá-las. Imagine agora todas as suas espigas descascadas dentro desse balaio. Como você as enxerga? (Andreotti *et al.*, 2016, p. 134).

A resposta parece óbvia, é possível visualizar um balaio cheio de milho amarelo, com espigas todas completas de grãos. No entanto, Andreotti *et al.* (2016) nos chamam atenção, na sequência da narrativa, para a imagem de milhos multicoloridos originários do Peru²³. Esse contraste evidencia, por analogia, nossa incapacidade de imaginar outros formatos de milho, outras possibilidades para as espigas, fato que denuncia “os limites de nosso conhecimento”, como se pode verificar a seguir:

A persistência do milho amarelo na nossa imaginação também pode servir como metáfora para as formas de pensamento dominantes a que somos expostos através da educação. São formas de saber que não percebem que não sabem, que se imaginam ilimitadas sendo que, na realidade, não conseguem reconhecer seus limites (Andreotti *et al.*, 2016, p. 46).

Assim, formas de ser, conhecer, pensar e se expressar validadas como única possibilidade de conhecimento resultam na marginalização ou invisibilização de outras formas de conhecimento: “Quando as pessoas acreditam que existe apenas milho amarelo no mundo, [...] essas pessoas irão naturalmente ‘pintar’ (mental e narrativamente) os outros milhos também de amarelo, eliminando as outras variedades” (Andreotti *et al.*, 2016, p. 135).

Isso posto, importa afirmar que, apesar dessa tomada de consciência como um ser (de)colonial movente, em transição, atravessam-me, ainda, marcas de colonialidades à medida que entrelaço os desejos e as razões que embasam, movem e geram minha pesquisa. Ao longo deste estudo, sou constantemente confrontada pela hesitação que acompanha Glória Anzáldua, poeta chicana, mencionada por Catherine Walsh (2018, p. 20-21): “[...] how to write (produce)

²³ Ver reportagem sobre o Dia Nacional do Milho no Peru, no seguinte *site*: <https://andina.pe/agencia/noticia-dia-nacional-del-maiz-conoce-por-peru-es-cuna-este-superalimento-y-sus-variedades-938611.aspx>.

without being inscribed (reproduced) in the dominant white structure and how to write without reinscribing and reproducing what we rebel against”.

Ademais, as considerações de Renata Mourão Guimarães (2023), com base em Chizzotti (2013), levam-me a compreender que a pesquisa “[...] se baseia num paradigma e pressupõe a concepção da realidade que assume”, sendo esses paradigmas carregados da concepção de mundo de quem os adota. Portanto, não há apenas um modo e um meio de proceder, e as escolhas das espigas e do caminho a percorrer precisam se alinhar com a forma particular de como a pesquisadora e as agentes enxergam o mundo.

[...] o mundo social e nós mesmos somos constituídos no discurso na linha de teorias socioconstrucionistas, o que envolve como as pessoas estão posicionadas no mundo em sua sócio-história. Essa compreensão do sujeito social tem chamado a atenção para sua natureza fragmentada, heterogênea, contraditória e fluida (Moita Lopes, 2002, 2003), sendo também entendido como sempre aberto a revisões identitárias. Nesse sentido, é a minha própria sócio-história que está inscrita no que estou focalizando aqui ao me reposicionar diante da LA (Moita Lopes, 2006. p. 102).

Na condição de um corpo subalterno que também reconhece os privilégios de suas realizações, como descrito nas primeiras páginas desta Tese, enquanto professora de Língua Inglesa em Goiás, represento “vozes do Sul” juntamente com o coletivo de professoras que compõem o GEPLIGO. Somos vozes que devem ser interpretadas pela pesquisa de acordo com nossas histórias sociais, buscando entender nossa natureza fragmentada e heterogênea, ao passo que, ao mesmo tempo que vislumbram nossas vozes, vislumbram vozes de estudantes e de nossas representações locais.

Por conseguinte, a preocupação em coconstruir significados praxiológicos translíngues que façam sentido para um coletivo de professoras de Inglês do estado de Goiás e suas comunidades locais gerou a necessidade de buscar, no legado da América Latina, entendimentos para estabelecer essa interconexão entre os saberes das agentes e dos autores e autoras que dialogam neste estudo. Além disso, enfatizo a importância de oportunizar um espaço que seja estimulante para a postura de agência crítica em relação às problemáticas e às singularidades locais. Assim, o *Virtual GEPLIGO 2021* se apresenta como esse espaço, o qual visa à transformação da realidade socioeducativa goiana pelo processo de Formação Continuada de Professoras que atuam na Educação Linguística em Língua Inglesa.

2.1 SENTIPENSAR COMO INSURGÊNCIA

Recorro à ideia de *sentipensar*²⁴ de Orlando Fals Borda, colombiano, sociólogo latino-americano, que defende uma proposta de pesquisa *sentipensante* (Fals Borda, 2015), com base na Investigação Ação Participante (IAP), que tem como paradigma o diálogo e a participação ativa das envolvidas no processo investigativo. Segundo o autor, a pesquisa é indissociável da prática educativa, caracterizando a participação das agentes e o retorno social da pesquisa como um dos eixos centrais do processo. Fals Borda defende a noção de primeiro sentir para, então, pensar sobre a realidade local. Segundo o autor, “[e]l problema de la relación entre el pensar y el ser – la sensación y lo físico – se resuelve por la observación de lo material que es externo a nosotros e independiente de nuestra conciencia; y lo [...] incluye las condiciones de la existencia humana” (Fals Borda, 2009, p. 256). Essa interconexão entre duas formas de interpretar a realidade e agir sobre ela revela um deslocamento, provoca um posicionamento contínuo de transgressão e insurgência. Entendo que o *sentirpensar* está centrado na amorosidade e horizontalidade, o que possibilita grande contribuição para uma postura crítico-decolonial e translíngue.

O colombiano argumenta que a investigação ação participante requer a participação das agentes engajadas em busca da (trans)formação social, pois, ao sentir e pensar sua realidade de modo a se empoderar de seus saberes, podem se tornar seres sentipensantes. Para tanto, ao considerarmos uma pesquisa sentipensante, temos que partir dos desafios compartilhados pelo Grupo de Estudos. Jorgelina Tallei, Júlio Emílio Diniz-Pereira e Fernanda Coelho Liberalli (2022, p. 335) enfatizam que “[...] una formación docente para sentipensar desde lo afectivo-cognitivo, tiene que enfocar en una planificación que sepa, fundamentalmente, el arte de la escucha, para a partir de los problemas cotidianos que enfrentan en su territorio, se presenten alternativas para la transformación”. Trata-se, portanto, de um fazer científico ligado ao conceito do *bien vivir*, ao esperarçar freiriano (acrescentamos ainda, à Pamonhada), uma construção epistemológica do sul para o sul.

Em relação ao diálogo entre a pesquisa sentipensante e a Linguística Aplicada, em específico à Formação de Professoras de Línguas, Tallei, Diniz-Pereira e Liberalli (2022, p. 336) argumentam que “[...] una educación sentipensante en la enseñanza de lenguas (deve) se estructur[ar] desde el cuidado, los afectos y el sentido crítico de la democracia”. Para tanto, há

²⁴ Orlando Fals Borda afirma que não inventou o termo “sentipensar”, mas o ouviu de um pescador, o qual narrou que quando agimos com o coração, mas também usamos a cabeça, ao combinar as duas coisas somos seres sentipensantes (Fals Borda, 2009, p. 44).

que se considerar cuidadosamente “[l]as temáticas, el trabajo interdisciplinar y la elección del material didáctico”, a fim de que seja possível o caminho para uma educação sentipensante como parte de nossas experiências no mundo.

Nesse movimento de insurgência, encontro, nas Teses de Doutorado de Ricardo Regis de Almeida (2023), Valéria Rosa-da-Silva (2021) e Viviane Vianna Pires Silvestre (2016), alguns exemplos cerradeiros, os quais *suleam* pesquisas que desestabilizam perspectivas coloniais, haja vista que o autor e as autoras constroem saberes *com* as agentes da pesquisa, entrecruzando suas vozes com as das autoras em estudo e, ainda, questionam os métodos preestabelecidos que apagam saberes e homogeneizam a construção do conhecimento.

Ecoando Rosa-da-Silva (2021), professora e pesquisadora goiana, compreendo que uma pesquisa decolonial nos instiga a desnaturalizar caminhos já trilhados e a vislumbrar maneiras *outras* de experienciar o mundo. Em sua Tese, Rosa-da-Silva parte de suas *escrevivências* (Evaristo, 2020), no Estágio Supervisionado de Língua Inglesa, à medida que questiona o modo colonizado e eurocêntrico de se fazer pesquisa. Do mesmo modo, escolho não apresentar uma classificação metodológica ocidentalizada para este estudo e proponho um diálogo horizontalizado de acordo com as necessidades que advêm do contexto local e das relações estabelecidas pelas agentes. Portanto, eu me empenho na coconstrução e expansão de sentidos colaborativa em diálogo com as agentes deste estudo, por se alinhar à filosofia do *Virtual GEPLIGO 2021*, como evidenciada na fala de uma das coordenadoras:

For us, *the idea is to keep in touch* the whole year, *studying together, sharing things together*, so that's why we take the whole year, and there are some people who continue with us along the years, or you can stay just this year if you want. It's up to you. And the activities, *everything we do here, we do it collaboratively. We decide together what we are going to study, what we are going to share. Our schedule is built together.* (Vivi – IV1, grifo nosso)²⁵

Inspirada por Almeida (2023, p. 48, grifo do autor), professor e pesquisador goiano, entendo que “[...] o fazer científico, se encarado como esforço coletivo, *corazonado* (Arias, 2010), horizontalizado e decolonial, pode se tornar um caminho fértil para o questionamento e a redescritção daquilo que é ou não é encarado como cientificamente válido”. Isso se dá pelo fato de que os saberes que *suleam* este estudo partiram de demandas coletivas, locais e situadas. Em sua Tese, Almeida (2023) discute suas *corpovivências* emergentes na vida e em diálogo com a realização de uma disciplina de Língua Inglesa em um Curso de Licenciatura. Neste

²⁵ Sempre que eu apresentar a fala de uma das agentes da pesquisa, descritas na subseção 2.3, registrarei, entre parênteses, o pseudônimo e a sigla do material de pesquisa utilizada, a qual está detalhada no Quadro 8.

estudo, opto por discutir *praxiologias translíngues* em vivência, coconstrução e expansão por nós, agentes deste estudo, no contexto de Formação Continuada de Professores do *Virtual GEPLIGO 2021*, a fim de compreender de que modo as discussões emergidas nos encontros do Grupo de Estudos enunciam possibilidades em favor da justiça social, a partir da Educação Linguística em Língua Inglesa.

Esse movimento perpassa a ideia de que a pesquisa é uma construção coletiva do conhecimento em que as agentes estejam dispostas às diferenças, às desestabilizações e às expansões de sentidos. Dessa forma, este estudo se propõe a elaborar um caminho que contemple essa realidade, “que não é pretensamente universal, mas real”, consoante com Tereza Maria Spyer Dulci e Mariana Rocha Malheiros²⁶ (2021, p. 177). Parafrazeando as autoras, proponho pensar as *praxiologias translíngues* de professoras de línguas goianas desde Goiás.

Silvestre, professora e pesquisadora goiana, em 2016, por sua vez, defendeu sua Tese, intitulada *Práticas Problematizadoras e De(s)coloniais na Formação de Professores/as de Línguas: teorizações construídas em uma experiência com o PIBID, já nos apresentando esforços decoloniais* em que configuravam envolver os saberes das participantes como ontoepistemes valiosas *para e na* construção do conhecimento.

Nessa esteira de reflexão, Tânia Rezende (2017), linguista aplicada goiana, argumenta que a decolonização metodológica se dá no processo de assumirmos uma postura respeitosa nas ações e nos modos de nos relacionarmos com as agentes do estudo e com a realidade pesquisada, à medida que coconstruímos conhecimentos e temos o cuidado de colocá-los a serviço dessa realidade. Portanto, conforme Almeida (2023), Rosa-da-Silva (2021) e Silvestre (2016), busco entrelaçar os conhecimentos das agentes com os outros conhecimentos elencados nesta pesquisa.

2.2 CENÁRIO DO ESTUDO E O ENTRELAÇAMENTO COM O GEPLIGO

O material empírico deste estudo foi gerado em meio à pandemia da Covid-19, no ano de 2021. Esse registro contribui para compreendermos melhor o *sentipensar* meu e das agentes, além de historicizar esse momento marcante na História da Humanidade, tendo em vista que o cenário foi de mudanças drásticas na rotina das pessoas, devido à proposta de distanciamento social, inclusive, com o fechamento de escolas e Universidades como condição para

²⁶Tereza Dulci e Mariana Malheiros (2021, p. 175) argumentam que “[...] o pensamento decolonial tem contribuído para pensar a América Latina desde a América Latina, numa ruptura com a retórica da modernidade e a lógica da ‘colonialidade’ e suas diversas derivações”.

preservação da saúde e proteção à vida. Em Goiás, a Resolução Estadual nº 02/2020²⁷ instaurou a suspensão das atividades educacionais presenciais e implementou o Regime Especial de Aula Não Presencial (REANP). Com a Resolução, a impotência diante da falta de recursos tecnológicos e digitais para uma grande parte das estudantes e professoras acompanhou medos e instabilidade.

Barbra Sabota (2021), professora, pesquisadora, linguista aplicada goiana, narrativiza seu *sentipensar* em meio à pandemia. Sabota (2021, p. 41-43) problematiza o aumento na demanda de atividades vivenciado pelas mulheres, tendo em vista que “[...] 81% das profissionais da educação básica são mulheres, que acumulam tarefas e desdobram-se para atender alunas/os, familiares e gestoras/es, além de lidar com suas próprias demandas domésticas e familiares”. A autora evidencia a inadequação dos espaços, uma vez que a sala de aula invade o espaço doméstico de convivência familiar, e o que se vê são “[...] pessoas de diferentes idades tendo de se amontoar em frente a pequenas telas, sem condições ergonômicas de manter postura adequada”. Também denuncia a baixa qualidade da Internet no Brasil e a vulnerabilidade dos dados móveis, que é a realidade de uma boa parcela da população brasileira, e anuncia que “[...] coube às/aos docentes ressignificar suas práticas, sua compreensão sobre a mediação de saberes, sobre os objetivos da educação e alcançar suas/seus alunas/os para não lhes permitir desesperançar e desistir dos estudos” (Sabota, 2021, p. 41-43). Esses elementos escancararam as desigualdades e expuseram questionamentos sobre quem tem ou não tem o direito de acompanhar aulas *on-line*, como muda a construção do conhecimento e a produção de sentidos, como se dá a (auto)formação de professoras para atuar nesse cenário.

Pesquisas registram que, durante o período pandêmico:

[...] as/os professoras/es da rede estadual de ensino, de acordo com o *site* da Secretaria de Estado da Educação em Goiás, [receberam] tutoriais instrutivos sobre adequações técnicas de aplicativos; atividades disponibilizadas no Portal NetEscola²⁸ e convites para lives formativas (Thereza Júnior; Santclair; Lima, 2020, p. 6).

Trata-se de recursos que exigem a capacidade de (auto)formação contínua crítica e decolonial, uma vez que é preciso adequá-los ao perfil de estudantes, por meio da negociação

²⁷GOIÁS (GO). Conselho Estadual de Educação de Goiás. Resolução CEE/CP nº 02/2020, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre regime especial de aulas não presenciais no Sistema Educativo do Estado de Goiás, como medida preventiva à disseminação da COVID-19.

²⁸O NetEscola é um Portal de conteúdos desenvolvido pela Secretaria de Estado de Educação de Goiás (SEDUC-GO) para servir como apoio didático-pedagógico durante o período de aulas não presenciais. No Portal NetEscola, encontram-se videoaulas, materiais, atividades e listas de exercícios produzidas pelos professores da Secretaria de Estado de Educação, além de simulados e testes. Disponível em: <https://portalnetescola.educacao.go.gov.br/>. Acesso em: 11 maio, 2024.

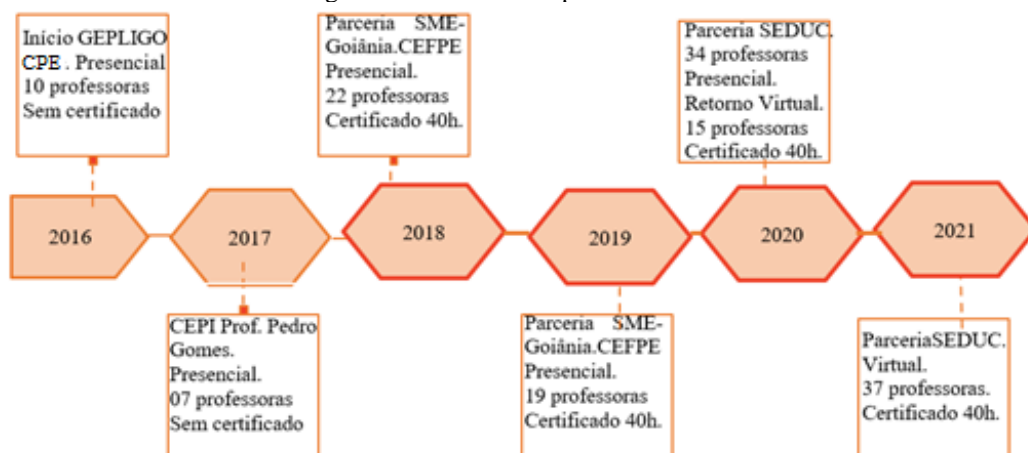
e escuta das agentes envolvidas. Apesar desse cenário, as professoras mobilizaram esforços para fazer o melhor diante das condições dadas, buscando alternativas para alcançar a maior parte das estudantes.

Em meio a esse cenário de crise, o GEPLIGO retomou suas atividades no segundo semestre de 2020, sem contato físico e encontros presenciais. Esse Grupo de Estudos se encontrava em espaços físicos, desde sua criação, em 2016, quando as coordenadoras Rosane Pessoa (UFG) e Viviane Silvestre (UEG), em conjunto com outras professoras de Língua Inglesa, assumem a responsabilidade de se envolverem, ativamente, com a Formação Continuada, como se pode verificar, a seguir:

No campo da formação continuada, assumimos essa responsabilidade por meio da criação de grupos de estudo de professoras/es de línguas em Goiás (Rosane e Viviane), em Mato Grosso (Julma) e no Distrito Federal (Mariana) – o GEPLIGO, o GEPLIMT e o GEPLIDF –, que se pautam pela criação de ‘espaços de fala’, ‘fundamentados em uma lógica plural e dialógica de construção de conhecimentos’; pela tentativa de desestabilização de ‘relações de poder e saber marcadamente assimétricas, por meio do descentramento de responsabilidades, papéis e lugares epistêmicos’; pela ‘agência docente’, ou o ‘reconhecimento e [a] atitude socioculturalmente construída e compartilhada do/a professor/a para agir em seu contexto. (Pessoa *et al.*, 2022, p. 10).

Observa-se que a criação desse coletivo de professoras também contempla outros estados, como Distrito Federal e Mato Grosso; no entanto, neste estudo, vamos nos ater à historicização do GEPLIGO. Na Figura 8, a seguir, apresento a linha do tempo que historiciza o Grupo de Estudos. Apesar do GEPLIGO se manter ativo até os dias atuais, opto pelo registro desde sua criação, em 2016, até o ano de 2021, ano em que o material empírico foi coletado.

Figura 8 – Linha do tempo do GEPLIGO



Fonte: Elaborada pela autora com base em Pessoa e Silvestre (2022)

Ao observar essa linha do tempo, podemos perceber 3 marcos na história do GEPLIGO. Primeiro, entre os anos de 2016 e 2017, busca-se promover um espaço de interlocução entre as professoras de Inglês das escolas básicas de Goiânia e da Universidade, sem se preocupar com a realização de tarefas que pudessem resultar em uma certificação. Segundo, de 2018 a 2019, estabelece-se uma parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME – Goiânia), mediada pela Gerência de Formação – GERFOR – mantêm-se atividades, tais como: discussão de textos e vídeos; oficinas temáticas e compartilhamento de vivências, agora com a exigência de que devem ser cumpridas para a obtenção de um certificado de 40h. Por fim, a partir de 2020, os encontros passam a ser virtuais, como consequência do período de isolamento social. A parceria estabelecida com a SEDUC-GO amplia a integração de professoras de Língua Inglesa de Goiânia e Aparecida de Goiânia. Já no ano 2021, o Formulário de Inscrição contempla, também, as professoras das Coordenações Regionais (CRE) de Luziânia e Novo Gama. No caso da SEDUC-GO, a instituição, por meio do CEPFOR, apoia as coordenadoras do GEPLIGO com a divulgação do Formulário de Inscrição, o acompanhamento das inscrições e a emissão das Declarações para que as professoras obtenham autorização para trocas ou ausência das atividades escolares, durante o período de realização dos encontros. As atividades exigidas para obtenção da certificação de 40h são: narrativa escrita sobre a vivência com o Inglês; composição de *reading logs* para a discussão de textos (*podcast*, livros, artigos, vídeos) e reflexão sobre o ensino remoto; compartilhamento de vivências e afetos – cada participante precisa realizar pelo menos uma *sharing session* ao longo dos encontros; e entrega final do portfólio com essas tarefas. A obtenção de 80% de frequência nos encontros também compõe os critérios para certificação. Portanto, são 8 encontros, realizados das 8h às 11h, com carga horária de 24h, mais 16h de atividades de leitura e preparação para os encontros, o que totaliza as 40horas certificadas.

Nas palavras de uma das coordenadoras, durante a apresentação do curso, no primeiro encontro do Grupo de Estudos, em 2021, o “GEPLIGO is more than a course [...] it’s a study group, right?”. Portanto, é um espaço de partilha e diálogo colaborativo em relação à disposição para um fazer *outro* na Educação Linguística em Língua Inglesa. O GEPLIGO se configura como Grupo de Estudo pela intencionalidade definida pelas coordenadoras de reunir profissionais da Educação Linguística de Goiás para estudos e pesquisas relacionadas à área de atuação, visando a acompanhar os desafios e os avanços científicos, tecnológicos e praxiológicos, à medida que se problematizam e provocam ações e ressignificações, objetivando contribuir com a (trans)formação humana, social. Para participar do Grupo de Estudos, é preciso ser professora de Língua Inglesa na Escola Pública, Rede Estadual ou

Municipal, em Goiás, e se inscrever para o Formulário de Inscrição do Grupo de Estudos. Os primeiros 30 nomes são chamados, por corresponder ao número de vagas ofertadas.

Eu me envolvo com as atividades do GEPLIGO, em 2020, a partir da parceria estabelecida com a SEDUC-GO²⁹ e continuo a participar do Grupo de Estudos até o momento de defesa desta Tese. À época de minha entrada no GEPLIGO, senti-me desafiada diante desse novo cenário e busquei o apoio das coordenadoras e do meu Orientador do Doutorado para que este estudo pudesse se materializar no *Virtual GEPLIGO 2021*.

No ano do estudo, foram mais de cem professoras inscritas no Formulário de Inscrição, que disponibilizou 30 vagas. Esse fato me permite mostrar o anseio das professoras por *espaços de fala* (Silvestre, 2017), apesar das adversidades do cenário mundial, tais como contaminação por Covid-19, perda de familiares e amigos, a retomada de atividades presenciais no segundo semestre, impedirem-nas de continuar participando dos encontros do Grupo de Estudos. Feitas essas ponderações, apresento o Quadro 4, com as datas dos encontros, a temática escolhida e o número de participantes nos encontros:

Quadro 4 – Calendário do *Virtual GEPLIGO 2021*

Encontros	Temática	Nº de participantes
1º encontro	Apresentação das participantes do Grupo de Estudos	37
2º encontro	A escola	27
3º encontro	Translinguagem	24
4º encontro	Concepções de língua	14
5º encontro	Elaboração de material de linguagem	12
6º encontro	Educação Linguística Crítica	10
7º encontro	Literatura e ensino de línguas	08
8º encontro	Multimodalidade	09

Fonte: Material da Tese

A decrescente participação das professoras nos encontros provoca angústias em todas nós pela impossibilidade de mudança no cenário e nos confronta diante da comprovação enunciada por Darcy Ribeiro de que a crise na Educação não é uma crise, mas um projeto de governo. Assim como a Pamonhada pode sofrer com as intempéries do tempo e do clima, as quais podem interferir na qualidade dos milhos colhidos, naquele ano, o *Virtual GEPLIGO 2021* sofreu, e muito, com as condições daquele momento sócio-histórico. Esse fato justifica, por exemplo, as ausências de mais materiais coconstruídos e compartilhados pelas agentes.

²⁹ Reportagem sobre o 1º Encontro do GEPLIGO, em 2020, após a parceria com a SEDUC-GO, disponibilizada no site da Secretaria: <https://goias.gov.br/educacao/professores-da-rede-publica-integram-grupo-de-estudos-de-professores-de-lingua-inglesa/>.

A retomada pós-pandemia, com o retorno gradativo das aulas presenciais, é o principal motivo elencado nas respostas dadas pelas ausentes ao responderem a um questionário de sondagem aplicado. Isso impacta na percepção de que a Educação não é uma prioridade, gerando desmotivação docente e prejuízos na luta por melhorias sociais, uma vez que “[...] a formação não é analisada apenas como domínio pedagógico das disciplinas nem se baseia nas características pessoais do professor. Significa também analisar a formação como elemento de estímulo e de luta pelas melhorias sociais e trabalhistas” (Imbernón, 2011, p. 48). Vale lembrar que, nos espaços de Formação Continuada, reflexões dialógicas sobre práticas identitárias e escolares contextuais podem fornecer a base para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico alinhado à realidade.

Aquele era um momento de readaptação social, depois de perder parentes e amigos contabilizados entre os quase setecentos mil mortos registrados, oficialmente, no país, é hora de reinventar a vida, a escola. Assistimos à falta de planejamento coletivo e colaborativo com as professoras e pouco investimento para solucionar os problemas de conectividade e, também, à falta de equipamentos e habilidades de discentes e docentes tanto no fechamento das escolas, com a chegada da Covid-19, quanto na emergência de retorno às atividades escolares. As coordenadoras descrevem 2021 como “[t]he most challenging year of GEPLIGO!” (Pessoa *et al.*, 2022, p. 50).

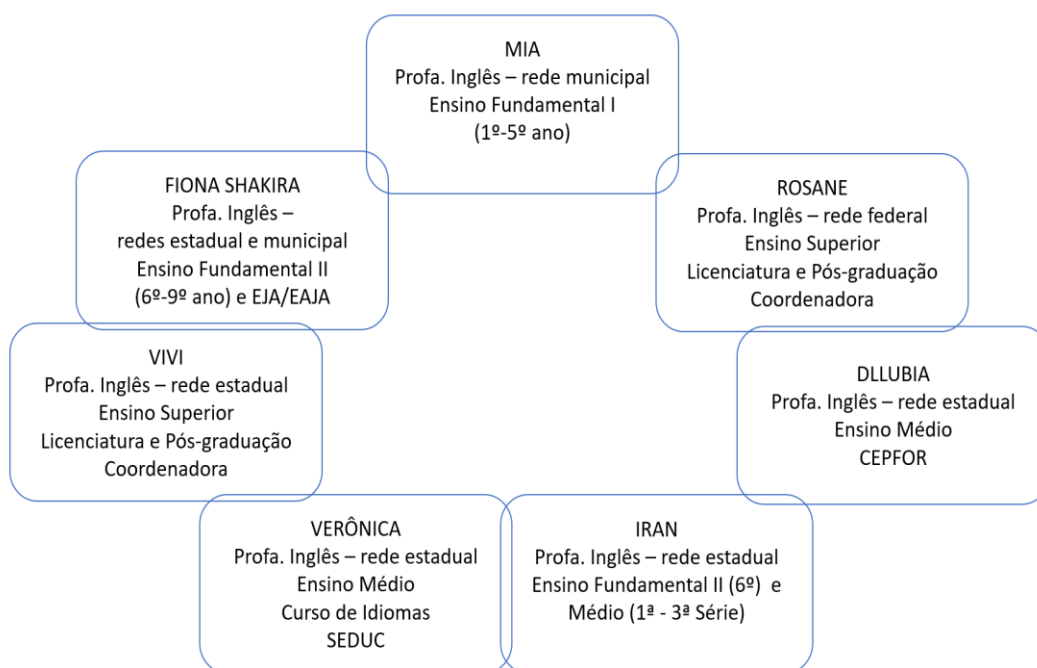
Na organização do Grupo de Estudos, há certa preocupação com relações menos hierárquicas e um diálogo horizontalizado. Assim como a metáfora que traz organicidade a este estudo, na Pamonhada, o diálogo horizontalizado entre familiares e amigos é a regra, sendo que a decisão sobre os temperos e ingredientes é coletiva, colaborativa, nem sempre consensual, mas democrática, vencendo a maioria. Dessa forma, no *Virtual GEPLIGO 2021*, a escolha da temática e do material de estudo de cada encontro é feita democraticamente, a partir da escuta sensível sobre os interesses das agentes. Admito ter sido uma das primeiras a mencionar o tema “translinguagem” por acreditar que nosso entendimento sobre *praxiologias translíngues* pudesse ser expandido. Assim, acrescento que as *praxiologias translíngues* em vivência e coconstrução no Grupo de Estudos constituem saberes que são mobilizados em diálogo com as agentes, as professoras e pesquisadoras citadas neste estudo. Portanto, preciso agradecer a elas por se engajarem nos debates trazendo suas visões e experiências que estão embricadas de esperança (Freire, 1992) para o fortalecimento dessa luta por justiça social e cognitiva. Na sequência, apresento as agentes deste estudo.

2.3 AS AGENTES

Nesta pesquisa, opto, consoante Silvestre (2017), pelo termo “agentes” para me referir às professoras de Língua Inglesa de Goiás que compõem o *Virtual GEPLIGO 2021* e preencheram, digitalmente, pelo *GoogleForms*, o formulário do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice D), consentindo partilhar seus saberes e afetos para a construção coletiva deste estudo. Da mesma forma que se escolhem as espigas no milharal para realização da Pamonhada, fazemos escolhas praxiológicas, as quais se devem ao esforço de promover rupturas no modo neoliberal capitalista de produzir conhecimento e também de destacar a agência daquelas que contribuíram para a coconstrução e expansão de *praxiologias translíngues* na Educação Linguística em Goiás.

Apesar de termos 37 professoras presentes no primeiro encontro, apenas as coordenadoras do Grupo de Estudos: *Rosane e Vivi*, 9 professoras e eu, *Dllubia*, preenchimos o consentimento oficial. No entanto, mesmo respondendo o termo, além das coordenadoras e eu, apenas 4 professoras se mantiveram até o último encontro do *Virtual GEPLIGO 2021*. Por conseguinte, ao todo, somos 7 agentes. A adoção de pseudônimos era opcional para preservar a identidade das agentes, tendo sido acatada pela maioria. A seguir, apresento, na Figura 9, o perfil das agentes.

Figura 9 – Perfil das agentes



Fonte: Material da Tese

As agentes são apresentadas em formato de círculo para reforçar a tentativa de estabelecermos uma relação menos hierárquica mantida pelo Grupo de Estudos. Apesar de confessar que, nos primeiros encontros, minha postura era de alguém pronto para receber, como se estivesse em um curso na perspectiva da “educação bancária” (Freire, 1992), em que as professoras falam e você absorve, precisei ressignificar meu papel enquanto professora e agente do meu processo formativo. Além das informações apresentadas na Figura 9, inspirada na Tese de Doutorado de Almeida (2023), trago nossas primeiras palavras no *Virtual GEPLIGO 2021*, na ordem em que elas foram ditas, para registrar um pouco de quem somos e de nossas expectativas. Tal como na Pamonhada, o GEPLIGO também é um espaço de partilha, de compartilhar nossos sabores, desejos e esperanças.

Rosane:

I am Rosane Rocha Pessoa. I'd like to thank CPNq, because I have a grant, uma bolsa produtividade, and this grant is for this project, GEPLIGO. And I'd like to say that this is a very sad moment we are living in Brazil at the moment, so we're very sad, but, on the other hand, we are glad that we can do something, that we can start virtual GEPLIGO this month because this is the worst moment of the pandemic, and lots of people that we know are dying, we are losing many people we love, so I'm very sad about that, but it's good to be here with you.

Vivi:

I'm Viviane, I work at UEG[Goiás State University], I teach English Practicum, that is Estágio de Língua Inglesa, and I also work in the post-graduation course we have at Anápolis PPGIELT, and I have been with Rosane in this project since the beginning, and we are going to talk about some historical points about the group with you today, so I'm very glad to be here with you, I'm also very sad with the moment we are living. I've just received a very sad news - my cousin's husband has passed away, he was in the hospital, he is 38 I guess, he is not 40 - he wasn't. And so, it's hard, but let's move on. I think here is a moment for us, GEPLIGO is a space for us to try to be strong, to get inspired. A lot is from our English classes, but our profession, our lives. So that's it, thank you so much for being here with us, and we hope we can build important knowledge and praxiologies together.

Dllubia:

I'm Dllubia, I work at the Goiás State Department of Education, and I expect to share experience with you and learn a lot. I'm so sorry, Vivi! Thank you for the opportunity.

Fiona Shakira:

My name is [Fiona Shakira], I work in two public schools, one of them is a state school and the other one is a municipality school, and I expect this year in the virtual GEPLIGO to learn more, to share more, and mainly to practice English more than in the other years. That's it. And it's a huge pleasure to be part of this group. And Vivi, I'm sorry.

Iran:

Good morning! I'm [Iran]. I like it very much, learning English. I'm [...] [00:16:43] tem umas semanas já e estou participando aqui porque eu quero voltar a ser professora, mas vou falar pouco porque a voz não está nada boa.

Mia:

My name is [Mia], I work in a public school, I work in a municipal school. I work with children; the students are from the first to the fifth year. So, this is the third year here in GEPLIGO, I like this group very much. Here, I can practice my speaking skills. I can speak in English here in this group, I can improve my English here. I like this group very much.

Verônica:

I'm [Verônica]. I work at SEDUC and I hope to learn a lot in this course, improve my knowledge, share knowledge, make some new friends. It's a pleasure to be here with you. Thanks.

No geral, observo, ao visibilizar nossa própria voz, nessa apresentação, certa disposição para estarmos juntas, com o intuito de compartilhar e construir praxiologias relacionadas ao Inglês e, também, sobre a vida, tendo em vista que relatamos nossos sentimentos e afetos em relação ao Grupo de Estudos e ao cenário social próprio do cotidiano que está desordenado devido à crise sanitária mundial. Além das coordenadoras e da Fiona Shakira, que estão desde a criação do Grupo de Estudos, Mia participa dele há 3 anos; Iran e eu estamos no segundo ano de participação no GEPLIGO e Verônica vivencia sua primeira experiência no grupo.

2.4 CONSTRUÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO MATERIAL DA TESE

Com vistas a iniciar o desenvolvimento desta pesquisa, submeti o Projeto de Doutorado à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás (CEP-UFG). Após avaliação, o Projeto foi aprovado pelo Comitê, conforme Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) de nº 4.735.213 (Anexo A). Como parte da documentação apresentada ao CEP, apresento, neste estudo, o Termo de Compromisso assinado pelo meu Orientador e por mim (Apêndice A), o Termo de Anuência assinado pelas coordenadoras do Grupo de Estudos de Professoras de Língua Inglesa do estado de Goiás (Apêndice B), o Termo de Anuência do CEPFOR assinado pelo Gerente à época e pela Secretária Estadual da Educação (Apêndice C) e o TCLE (Apêndice D), que foi assinado pelas 4 professoras. Após aprovação pelo Comitê de Ética e o consentimento das agentes da pesquisa, dei início ao período formal de construção do material que compõe a Tese.

A pesquisa é movente e viva; por isso, sofre adequações ao longo de sua realização. Algumas fontes não obtiveram registros significativos, por exemplo, como é o caso do grupo de *WhatsApp* do *Virtual GEPLIGO 2021*, que estava previsto para ser uma fonte de material empírico; no entanto, os dados se limitaram a compartilhamento de *links* para acesso aos encontros e aos *assignments* previstos para o próximo encontro. Desse modo, não foi utilizado

para este estudo. Apesar de o próprio silêncio das professoras nesse canal já dizer muito sobre o momento contextual em que elas estão assoberbadas de atividades no aplicativo, por esse ter se tornado o principal meio de comunicação entre elas, suas alunas, suas gerentes, seus familiares, além de, em alguns momentos, ser seu espaço de sala de aula.

Inspirada na Tese de Doutorado de Silvestre (2016), o material da presente Tese foi construído a partir de fontes diversas, tendo em vista que essas fontes não tinham somente propósitos metodológicos, como também educativos, por fazerem parte, em sua maioria, da dinâmica interativa do *Virtual GEPLIGO 2021*. Por se tratar de uma pesquisa realizada com professoras de Língua Inglesa, corroboro a afirmação da autora de que as fontes, nesse tipo de investigação, não devem se limitar aos interesses da pesquisa e da pesquisadora, mas também prezar por fontes que contribuam para a formação docente. Ademais, defendo que, como alternativa aos gêneros que comumente circulam nos encontros de formação, precisamos assumir como legítimos outros, que possam “[...] atuar como dispositivos catalisadores de mudanças epistêmicas” (Cadilhe; Leroy, 2020, p. 265), a saber: narrativas, sessões reflexivas, portfólios, *videologs*, *podcasts*, entre outros. Atenta a essas questões, incluo, no material de estudos desta Tese, as seguintes fontes: formulário de identificação pessoal (FI), interações nos encontros virtuais gravados em áudio e vídeo (IV), narrativas pessoais (NP), sessões de compartilhamento de vivências pedagógicas gravadas em áudio e vídeo (SC), material audiovisual produzido e utilizado nos encontros (MA) e sessão reflexiva coletiva com as agentes (SR). Na sequência, apresento cada uma dessas fontes detalhadamente.

2.4.1 Formulário de identificação pessoal (FI)

No primeiro dia de encontro do *Virtual GEPLIGO 2021*, em de março de 2021, apresentei o tema e os objetivos da pesquisa para as agentes. Na sequência, após a leitura do TCLE e de responder às perguntas que surgiram, compartilhei o *link* do *Google Forms* para que as professoras assinassem o termo digitalmente, ou seja, após o preenchimento do formulário, elas deveriam enviá-lo e finalizar. Depois que o TCLE foi preenchido, encaminhei um novo formulário, o formulário de identificação pessoal (FI), utilizando a mesma plataforma digital, com objetivo de obter informações pessoais, profissionais e acadêmicas das agentes do estudo relevantes para a Tese. Obtive 5 respostas, porque as agentes coordenadoras do grupo não responderam ao formulário. A seguir, apresento o Quadro 5 com as informações requeridas no FI.

Quadro 5 – Informações requeridas no formulário de identificação pessoal

Formulário de identificação pessoal

- 1) Nome completo?
- 2) Instituição/ões?
- 3) Cidade?
- 4) Em que turmas você ministra aulas de Língua Inglesa?
 6º ano 7º ano 8º ano 9º ano 1ª série 2ª série 3ª série
 EJA/EAJA Outro _____
- 5) Você poderia descrever, brevemente, o trabalho que você tem feito em suas aulas de Língua Inglesa em 2021?
- 6) Quais recursos e materiais você mais utiliza em suas aulas (*sites*, textos, livros, plataformas, jogos etc.)?
- 7) Em relação à língua utilizada nas suas aulas de Língua Inglesa,
 o uso do Inglês é predominante.
 o uso do Português é predominante.
 há alternância entre Português e Inglês.
 o Inglês é usado em momentos específicos.
 o Português é usado em momentos específicos.
 Inglês e Português se misturam para produzir sentido.
 outra(s) língua(s) (Libras, Espanhol etc.) é/são usada(s). Qual?/Quais?
 Outro:
 Justifique as escolhas assinaladas.
- 8) Avalie sua prática docente atual (fale sobre os pontos positivos e os desafios).
- 9) Como têm sido as aulas remotas (momentos síncronos)? Que aspectos são evidenciados nessas aulas?
- 10) Por que você se inscreveu para o *Virtual GEPLIGO 2021*?
- 11) Quais são suas expectativas em relação ao curso?

Fonte: Material da tese

2.4.2 Interações nos encontros virtuais gravados em áudio e vídeo (IV)

Todos os encontros virtuais do *Virtual GEPLIGO 2021* ocorreram por meio da Plataforma *Google Meet*³⁰ e foram registrados em áudio e vídeo, com vistas a recuperar interações entre as agentes: professoras, coordenadoras e pesquisadora, relevantes para a Tese. Os encontros aconteceram entre os meses de março e novembro, às segundas-feiras, e duravam cerca de 3 horas, das 8h às 11h. O uso de repertórios em Língua Inglesa foi incentivado e motivado durante os encontros, visto que há uma intencionalidade em oportunizar a ampliação desses repertórios. Vale assinalar que, no Edital de Inscrição, há uma especificação orientando sobre o uso primordialmente do Inglês durante as interações. Como argumenta uma das coordenadoras “[...] we are teaching English so it's very important we build repertoires in English and that we accept our students' repertoires, yes? We should find out what they know in English, and we should speak English, as we are doing here.” (Rosane – IV1). Contudo, a

³⁰ Desenvolvido pelo *Google*, trata-se de um aplicativo utilizado para a realização de videoconferências.

mobilização de outros repertórios (linguísticos, imagéticos, sonoros, gestuais, entre outros) acontece de acordo com a necessidade ou o desejo das agentes para a produção de sentidos. Vale lembrar que há diversos momentos na transcrição do material da Tese em que *praxiologias translíngues* são coconstruídas e expandidas. Desse modo, detalho, no Quadro 6, a seguir, a dinâmica das interações virtuais, descritas a partir da data em que cada encontro ocorreu, a temática escolhida de forma colaborativa e as atividades realizadas e propostas:

Quadro 6 – Síntese das atividades síncronas e assíncronas

Data	Temática	Principais atividades síncronas e assíncronas
IV1	Apresentação do grupo	<p>Atividade síncrona: Acolhida. História do GEPLIGO. Experiência da Fiona Shakira com o grupo. Termo de consentimento para realização da pesquisa no grupo. Organização do grupo e escolha dos temas. Sessão de Partilha: narrativa de linguagem.</p> <p>Atividade assíncrona: Ler o texto “Ideias para pensar o fim da escola” (Coscarelli, 2020). Ouvir o <i>podcast</i> “#6 – Escola para todos? Desigualdades sociais e Educação”. Escrever sua opinião sobre os textos, anotar os trechos que chamaram sua atenção, dizer o porquê e relacioná-los com sua práxis. Registrar perguntas/questionamentos sobre os textos.</p>
IV2	A escola	<p>Atividade síncrona: Citação de Krenak sobre adiar o fim do mundo. Relacionando nossas narrativas com as aulas remotas. Discussão sobre repensar a escola: currículo, espaço, tempo, avaliação, disciplinas para este momento atual difícil. Sessão de partilha: 1. Minha rotina na pandemia e 2. Profissões.</p> <p>Atividade assíncrona: Ler o texto “Translinguagens: recomendações para educadores.” (Yip; García, 2018). Ouvir o <i>Podcast</i> “#6 - Translinguagem: o que é e como ela pode informar uma perspectiva crítica de ensino?” (Rocha; Gimenez, 2020). Escrever sua opinião sobre os textos, anotar os trechos que chamaram sua atenção, dizer o porquê e relacioná-los com sua práxis. Registrar perguntas/questionamentos sobre os textos.</p>
IV3	Translinguagem	<p>Atividade síncrona: Ideias iniciais sobre translinguagem. Discussão sobre os sentidos de translinguagem para professoras de Língua Inglesa de escolas e Universidades goianas. Convidada: Dllubia Santclair. Sessão de partilha: 1. Gravação de vídeos com Mia e 2. Signos, usando <i>Jamboard</i>³¹, com foco em perguntas sobre os alunos. Expandindo sentidos sobre o ensino de gramática e o uso do verbo <i>to be</i> para falar sobre quem são nossos alunos, suas histórias do passado, presente e experiências futuras.</p> <p>Atividade assíncrona: Ler o texto “Sentidos de língua/linguagem em aulas de Inglês de um Curso de Letras” (Pessoa; Bastos, 2017). Descrever uma atividade que você realizou com seus alunos e dizer qual concepção de linguagem fundamenta essa atividade.</p>
		<p>Atividade síncrona: Professoras compartilham as dificuldades de usar livros neste momento pandêmico e apresentam vídeos, <i>prints</i> de atividades como alternativas. Discussão sobre língua, colonialidade e ensino. Expandindo sentidos sobre a ideia de língua como invenção moderna. Convidado: Pedro Bastos. Discussão sobre a língua como comunicação reforça a noção de que “pensar apenas em termos gramaticais é reduzir todo o processo comunicativo a um recorte</p>

³¹ O *Jamboard* é um quadro interativo desenvolvido pelo *Google*, que tem compatibilidade para colaboração *online* através de suporte multiplataforma.

IV4	Concepções de língua	estático, limitado no tempo e em determinado grupo social” (Vivi – IV4) Sessão de partilha: <i>internet abbreviations</i> . Atividade assíncrona: Ler o texto “ <i>Beyoncé turned black: empoderamento feminino e letramento crítico na Formação Inicial de Professores</i> ” (Mulik; Edmundo, 2018). Escrever sua opinião sobre o texto, anotar os trechos que chamaram sua atenção, dizer o porquê e relacioná-los com sua práxis. Registrar perguntas/questionamentos sobre o texto.
IV5	Material didático sobre ensino de línguas	Atividade síncrona: Fiona compartilha atividades com o uso de um <i>cartoon</i> , cujo tema critica o ensino em tempo pandêmico. Discussão sobre gramática, ensino neste momento e orientações governamentais. Expandindo sentidos sobre a importância de focar na produção de sentidos em vez de decodificação de textos. Convidada: Kátia Mulik. Sessão de partilha: histórias no passado. Atividade assíncrona: Assistir ao vídeo “ <i>Esperança equilibrada: Educação Linguística Crítica em busca de conexões no ensino remoto</i> ” (Sabota, 2021). Escrever sua opinião sobre o texto, anotar os trechos que chamaram sua atenção, dizer o porquê e relacioná-los com sua práxis. Registrar perguntas/questionamentos sobre o texto.
IV6	Educação Linguística Crítica	Atividade síncrona: Professoras compartilham atividades realizadas em aula que não se concentra em aspectos linguísticos (gramática, vocabulário ou pronúncia). Temas como talentos, sonhos e beleza foram discutidos. Discussão sobre a importância de uma escuta ativa com nossos alunos. Sessão de partilha: material sobre ensino de Língua Inglesa e “ <i>De Berlim a Goiânia: aulas de Língua Inglesa como espaço de construção de sentidos do memoricídio no Brasil</i> ”, com Rosane. Atividade assíncrona: Ler o texto “ <i>Reading and writing poems in English: collaborative practices at a Brazilian public school</i> ” (Mello, 2019). Escrever sua opinião sobre o texto, anotar os trechos que chamaram sua atenção, dizer o porquê e relacioná-los com sua práxis. Registrar perguntas/questionamentos sobre o texto.
IV7	Literatura e ensino de línguas	Atividade síncrona: Convidada: Letícia Gonçalves apresenta sobre “ <i>Literature in digital space: From Apps to written production</i> ”. Discussão sobre textos literários nas aulas de Língua Inglesa. Oficina com <i>blackout poems</i> e <i>instapoems</i> . Sessão de partilha: Nunca desista dos seus sonhos. Atividade assíncrona: Ler o texto “ <i>Narrativas multimodais e produção de sentido sobre racismo e preconceito: agência discente em aulas de Inglês</i> ” (Sabota; Peixoto; Faria, 2021). Escrever sua opinião sobre o texto, anotar os trechos que chamaram sua atenção, dizer o porquê e relacioná-los com sua práxis. Registrar perguntas/questionamentos sobre o texto.
IV8	Multimodalidade	Atividade síncrona: Discussão sobre multimodalidade na construção de narrativas na Educação Linguística em Língua Inglesa para crianças. Expansão de sentidos com Barbra Sabota, convidada. Sessão reflexiva coletiva para avaliar o <i>Virtual GEPLIGO 2021</i> .

Fonte: Material da tese

Vale lembrar que também utilizamos, como parte do material da Tese, dados gerados por meio das atividades que fazem parte da dinâmica do *Virtual GEPLIGO 2021* e foram propostas pelas coordenadoras do Grupo de Estudos, a saber: as narrativas pessoais, as *sharing sessions*, o material audiovisual e a sessão reflexiva, os quais são apresentados na sequência.

2.4.3 Narrativas pessoais (NP)

As narrativas pessoais foram solicitadas pelas coordenadoras do *Virtual GEPLIGO 2021*, mas elas não escreveram suas próprias narrativas. Essa fonte tinha como objetivo principal mapear o histórico das agentes com relação as suas experiências com a Língua Inglesa e como professoras dessa língua. Assim, o material gerado a partir das 4 narrativas pessoais entregues foi utilizado no mapeamento de *praxiologias translíngues outras* para além do ambiente educacional as quais auxiliaram no perfilamento das agentes do estudo.

2.4.4 Sessões de compartilhamento de vivências pedagógicas gravadas em áudio e vídeo (SC)

A sessão de compartilhamento de vivências pedagógicas é nomeada pelas coordenadoras do GEPLIGO de “*sharing session*”, um espaço de aprendizagem vivencial. Trata-se de uma das atividades realizadas nos encontros virtuais exigida como requisito para a certificação final, ou seja, cada uma das agentes deveria fazer pelo menos *uma sharing session* ao longo do ano. Ademais, é um momento valioso em que as agentes têm a oportunidade de compartilhar vivências das aulas de Inglês e expandir sentidos em diálogo com o Grupo de estudos. São importantes *espaços de fala*, “[...] tempo e lugar de emersão e escuta atenta de distintos saberes na construção de saberes outros, fundamentados em uma lógica plural e dialógica de construção de conhecimentos” (Silvestre, 2017, p. 253-254). No Quadro 7, a seguir, apresento o cronograma das *sharing sessions* realizadas ao longo de 2021. Vale mencionar que opto por não detalhar os nomes das agentes que realizaram essa atividade, porque nem todas que apresentaram suas vivências assinaram o TCLE.

Quadro 7 – Cronograma das *sharing sessions*

Encontros	Temas
1º encontro	1. Narrativa de linguagem.
2º encontro	2. Minha rotina na pandemia. 3. Profissões.
3º encontro	4. Gravação de vídeos. 5. Signos, usando <i>Jamboard</i> , com foco em perguntas sobre os alunos.
4º encontro	6. <i>Internet abbreviations</i> .
5º encontro	7. Histórias no passado.
6º encontro	8. Material didático sobre ensino de Língua Inglesa. 9. De Berlim a Goiânia: aulas de Língua Inglesa como espaço de construção de sentidos do memoricídio no Brasil.
7º encontro	10. Nunca desista dos seus sonhos.
8º encontro	A sessão de partilha foi substituída pela Sessão Reflexiva coletiva.

Fonte: Material da tese

Portanto, foram realizadas 10 *sharing sessions* no total, ao longo de 2021. Para a agente Fiona, “When you share what you've been doing, we learn a lot with that, and it's very important to know what's going on at the [pandemic] moment” (Fiona Shakira-NP). Desse modo, as *sharing sessions* se mostram como uma potente oportunidade “[...] para conversar(mos) com a escola, sempre buscando epistemologias ali construídas em reflexão conjunta para uma concepção de educação que faça sentido e transforme nossas vidas” (Mastrella-de-Andrade, 2020, p. 15).

2.4.5 Material audiovisual produzido e utilizado nos encontros (MA)

O material audiovisual produzido pelas coordenadoras e pelas agentes também faz parte do material da Tese. Ademais, seleciono e problematizo alguns dos materiais didáticos produzidos pelas agentes para as *sharing sessions*. O objetivo de abordar essas produções, neste estudo, é discutir *praxiologias translíngues* em emergência e vivência, pois o uso do material nos possibilita transcender espaços e linguagens.

Um ponto que considero frágil com relação ao material audiovisual é o fato de eu não ter conseguido me envolver, como eu gostaria, na coconstrução desse material em parceria com as coordenadoras do grupo, ou até mesmo apoiando as agentes que participariam das sessões de partilha. Por ser uma pesquisa que busca compreender *praxiologias translíngues* na formação docente, acredito que uma participação mais efetiva nessa elaboração enriqueceria muito o estudo.

2.4.6 Sessão reflexiva coletiva com as agentes (SR)

A conversa ocorreu na parte final do último encontro do *Virtual GEPLIGO 2021*, mais especificamente no dia 8 de novembro de 2021. Esse momento teve por objetivo discutir de que maneiras as atividades síncronas e assíncronas, leituras e problematizações ocorridas nos encontros afetaram cada uma das agentes e constituíram sentidos para elas. As agentes puderam narrativizar sua vivência no *Virtual GEPLIGO 2021* de forma aberta, tendo como roteiro 10 questões (Apêndice E), elaboradas pelas coordenadoras e projetadas em *PowerPoint*³².

No Quadro 8, a seguir, apresento uma síntese de cada uma das fontes de pesquisa apresentadas ao longo das subseções:

³² *Microsoft PowerPoint* é um programa utilizado para criação/edição e exibição de apresentações gráficas.

Quadro 8 – Fontes do material da Tese

Fonte	Sigla	Objetivos
Formulário de Identificação Pessoal	FI	Obter informações pessoais e profissionais das agentes do estudo.
Interações nos encontros virtuais gravados em áudio e vídeo	IV	Identificar e problematizar momentos de interação durante os encontros virtuais que são relevantes para a Tese.
Narrativas pessoais	NP	Melhor compreender a trajetória das agentes do estudo com relação à atuação docente em Língua Inglesa e a percepção sobre a concepção de língua/gem.
Sessões de compartilhamento de vivências pedagógicas gravadas em áudio e vídeo	SC	Refletir sobre as vivências pedagógicas e problematizar as <i>praxiologias translíngues</i> das agentes para identificar expansão de sentidos.
Material audiovisual produzido e utilizado nos encontros	MA	Apresentar de que forma a coconstrução de <i>praxiologias translíngues</i> em materiais didáticos pode contribuir com a formação crítica docente.
Sessão reflexiva coletiva com as agentes	SR	Discutir de que maneiras as atividades síncronas e assíncronas, leituras e problematizações ocorridas nos encontros afetaram cada uma das agentes e constituíram sentidos para elas.

Fonte: Material da Tese

2.5 ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO DO MATERIAL DA TESE

Optei por transcrever todo o material gravado em áudio e vídeo. No Quadro 9, apresento o tempo de gravação de cada encontro.

Quadro 9 – Tempo de gravação de cada encontro

Encontros	Tempo de gravação (h:min:seg)
1º encontro	02:56:24
2º encontro	03:01:20
3º encontro	03:09:10
4º encontro	03:03:45
5º encontro	02:54:04
6º encontro	02:57:12
7º encontro	02:43:42
8º encontro	03:00:00

Fonte: Material da Tese

Com as transcrições disponíveis, estudei o material de forma aprofundada e selecionei os trechos recorrentes que conversavam com os objetivos deste estudo. Para tanto, busquei entrelaçar os temas mais recorrentes no material, com objetivo de organizar os capítulos da Tese em diálogo com a metáfora da Pamonhada. Ao longo dessa ação de estudar o material da Tese, assumi uma abordagem *sentipensante* e problematizadora, com foco em nós, as agentes, na tentativa de compreender nossas ações e percepções. Esse processo possibilitou que eu lançasse um olhar mais cuidadoso para as *praxiologias translíngues* em vivência, coconstrução e expansão neste estudo.

Em relação à transcrição do material da Tese gerado em áudio e vídeo, assumo a não neutralidade, de modo semelhante a Almeida (2023), pois realizei pequenos ajustes nas transcrições quando considerei necessários, tais como a omissão de falsos inícios de turno e a eliminação de cacofonias e repetições desnecessárias. Para sinalizar os trechos suprimidos, utilizei colchetes e reticências. Ademais, nos casos em que achei necessário explicitar o assunto ou o referente, inseri comentários explicativos entre colchetes. Esses e outros códigos utilizados nas transcrições se encontram no Quadro 10 a seguir:

Quadro 10 – Códigos utilizados nas transcrições

Códigos	Significados
[...]	Trecho suprimido
()	Comentários acrescidos pelo pesquisador
...	Pausa ou interrupção
Ênfase	Ênfase

Fonte: Elaborado pela autora com base em Rosa-da-Silva (2021) e Almeida (2023)

No decorrer da escrita do material deste estudo, precisei retomar, várias vezes, as gravações para rever o que estava sendo projetado, recuperar as imagens, as expressões e os gestos e lembrar o contexto da conversa. Ecoando Rosa-da-Silva (2021, p. 94), afirmo que a construção desta pesquisa “[...] longe de ter sido apenas racional, linear e consensual, foi bastante confusa, conflituosa e contraditória – avessa –, sugerindo sua ligação direta com a vida”. Tal como a metáfora que desenha este estudo, na Pamohada, também houve momentos contraditórios e conflituosos, porque, entre familiares e amigas, há partilha de histórias de vida atravessadas por tristezas, amarguras, mesmo sendo um momento de festividade. *A vida como ela é.*

CAPÍTULO 3: É HORA DE RALAR O MILHO: PREPARANDO A MASSA

Figura 10 – Ralando o milho

*E o milho realiza o milagre genético de nascer:
 Germina. Vence os inimigos,
 Aponta aos milhares.
 - Seis grãos na cova.
 - Quatro na regra, dois de quebra,
 Um canudinho enrolado.
 Amarelo-pálido,
 frágil, dourado, se levanta.
 Cria sustância.
 Passa a verde.
 Liberta-se. Enraíza,
 Abre folhas espaldejadas.
 Encorpa. Encana. Disciplina,
 com os poderes de Deus.
 (Cora Coralina, 2005).*



Fonte: Arquivo pessoal

Neste capítulo, intitulado “É hora de ralar o milho: preparando a massa”, discuto alguns atravessamentos praxiológicos que entrecruzam os sentidos em emergência e vivência no *Virtual GEPLIGO 2021*, à medida que apresento um levantamento ontoepistêmico sobre a concepção de translinguagem, seguida por nossas vozes, que ressoam ecoantes em expansão, trazendo sentidos glocais em coconstrução em relação ao entendimento de *praxiologias translíngues*.

O trecho do poema de Cora Coralina (2005) e a imagem na epígrafe evidenciam que o milho não vira Pamonha se não for (re)mexido, desestabilizado *para germinar e vencer os inimigos*, assim como declamado pela poetisa goiana. Na preparação da massa, são incorporados os sabores locais de cada família ou região, pois existem várias possibilidades de composição da Pamonha – uns adicionam açúcar, outros sal, alguns açúcar e sal, ampliam a degustação, trazendo de suas cozinhas o queijo, a linguiça, o jiló, a pimenta, a cebola verde, entre outros ingredientes, tornando o evento rico em sentidos com seus cheiros e gostos. Nos encontros do *Virtual GEPLIGO 2021* também é assim: cada agente traz suas histórias de vida, sentimentos, desejos e medos, os silêncios, as vivências escolares, que provocam desestabilizações, encorajamentos e possibilitam a coconstrução de (novos) sentidos que dão um tempero único ao Grupo de Estudos. Nesse cenário, é possível a resignificação e a expansão do entendimento do que é língua e do que é ser professora de Língua Inglesa, com base em uma perspectiva crítica e decolonial. Como já mencionei nos capítulos anteriores, este estudo se entrelaça ao GEPLIGO, ecoando a compreensão de que “[...] language teacher

education is to be rebuilt by local praxes” (Borelli; Silvestre; Pessoa, 2020, p. 19). Esse grupo foi criado e continua ativo tendo em vista a necessidade, percebida pelas coordenadoras, de:

[...] ampliar discussões e ações locais acerca de perspectivas críticas na educação de língua inglesa, por meio de parcerias mais horizontais entre escolas e universidades. Queríamos também expandir colaborativamente nossas concepções e ações sobre educação de língua inglesa no estado de Goiás, estudar e discutir literatura sobre perspectivas críticas de educação linguística (Pessoa; Silvestre, 2022, p. 35).

Nesse sentido, inspiram-me a coconstruir um conceito sobre *praxiologias translíngues*, a partir desse contexto local goiano do Sul Global. Entendo *conceito* como sentidos moventes, tendo em vista que um *conceito* assume significações construídas e entrelaçadas pelas condições de sua criação. Ademais, coaduno com o argumento de Suresh Canagarajah (2005) de que a perspectiva local e os distintos saberes, valores e identidades das comunidades locais precisam ser considerados quando realizamos pesquisas em que se discute a língua/gem no enfrentamento aos efeitos da globalização. O autor destaca, ainda, que “[as] we negotiate the social, educational and communicative challenges presented by intensified forms of contemporary globalization, we may remember to treat local as an equal partner in the new discourses and practices that are developing” (Canagarajah, 2005, p. xxviii).

Diante do exposto, o objetivo de coconstruir essa concepção situada de *praxiologias translíngues* vem carregada da intencionalidade de, nesse *movimento decolonial* (Rosa-Da-Silva, 2021), tecer e evidenciar contornos possíveis para a composição de praxiologias com potencial transformativo que revelem encontros de políticas, práticas e discursos reducionistas e opressores, de modo que possamos defender *praxiologias translíngues* na formação docente com o intuito de contribuir com uma Educação Linguística para a justiça social, que promova expansão no entendimento da complexidade de maneiras pelas quais agimos no mundo por meio da língua/gem.

Antes, um eixo fundamental é considerarmos as concepções de língua que perpassam o cenário, quando nos propomos ampliar discussões sobre Educação Linguística. Isso posto, faz-se necessário compreender que, com o aumento na conexão entre as pessoas de diferentes origens e mobilidades, a “língua” é cada vez menos entendida como um sistema fixo e rígido (Canagarajah, 2013a). Consonante com a discussão apresentada na Introdução, entendo que a globalização favorece tais mudanças nos modos como comunicamos, criamos sentidos e vivemos em sociedade. A mobilidade social, somada ao avanço tecnológico digital, por exemplo, possibilita o rompimento de fronteiras geográficas que colocam em evidência uma mistura de línguas e culturas. Nesse cenário, é mobilizado um amplo repertório criativo e

colaborativo para a construção de sentidos, a fim de que as pessoas possam se envolver e representar suas vozes (Canagarajah, 2013b), tal como na Pamonhada, em que repertórios sensoriais, semióticos, espaciais aglutinam-se aos linguísticos, de forma fluída, para compor os sentidos.

Nessa esteira de pensamento com Canagarajah (2013b), em diálogo com Sinfree Makoni e Alastair Pennycook (2007) sobre a noção de língua como invenção moderna, e em contato com a natureza transgressiva que a translinguagem nos apresenta, é possível rompermos o paradigma de língua como Estado-Nação (Pinto, 2013) e avançarmos em direção ao entendimento de “língua” como um sistema flexível e aberto que se move e se modifica de acordo com o contexto e os seres em interação. Desse modo, ecoando Brigitta Busch (2012), entendo que o termo “*repertório*” explicita, de maneira mais ampla, a confluência de recursos e formas usadas para produção de sentidos. Ademais, essa noção de repertório nos possibilita transpor a ideia de identidades linguísticas fixas e nomeadas (García, 2009), evidenciada no primeiro capítulo deste estudo.

Essa noção de língua como repertório é ativada nas discussões do Grupo de Estudos, como podemos ver no trecho resgatado, a seguir, que revela o posicionamento das agentes em relação à percepção de que mobilizamos diferentes repertórios para a produção de sentido. Este excerto é um recorte de um diálogo estabelecido no terceiro encontro. Iniciamos o encontro com uma apresentação feita por mim sobre o construto “translinguagem” e, em seguida, compartilhamos nossas reflexões sobre o texto “Translinguagens: recomendações para educadores” (Yip; García, 2018) e a respeito do *Podcast* “#6 - Translinguagem: o que é e como ela pode informar uma perspectiva crítica de ensino?” (Rocha; Gimenez, 2020).

Fiona Shakira: I have one example. Have you already read an article about a mother, she was saying that her daughter was speaking in a different accent, she is from South and she was speaking like someone from Northwest because she was watching a youtuber and she was using their expressions? I don't know, maybe I am mistaken, but she was using a different language to express herself in her home.

Rosane: Yes. Fiona, a good name for this you're trying to express is repertoires. We have different repertoires, and we have, everybody, even in Portuguese, yes? Because the way we speak here is different from the way we talk to our children, we talk to our friends, for example, you see? So you have different, not languages, you can say "Portugueses", but I think it's better to say that you have different linguistic repertoires, even in our language, isn't it?

Fiona Shakira: Yes.

Rosane: The students also have different repertoires. So, for example, if you ask them to create a rap in class, they are going to use a different language from the language they use if they are going to present a text, for example. Do you agree?

Fiona Shakira: I think so, I agree.

Dllubia: Yes, I do. In Brazil, we are considered a monolingual country, because officially we have only Portuguese, but we have different languages here, or different linguistic repertoires, like indigenous languages, for example, and “portugueses”, as

Rosane mentioned, although we teach in our classes only an idealized Portuguese, like in the United States, highlighted in the text, in which they teach an idealized English of the native speakers.

Vivi: And talking about English, they are also building these repertoires in English as well. And not just when they are at school, and not just when they are studying with us. When they are interacting in the world, specially nowadays with technologies, internet, they are developing their repertoires.

Rosane: Students, for example, who play games. They are developing a repertoire to talk about games, with definitions and stories that are present in games, so it's important to think about it. (IV4)

No excerto apresentado, são evidenciadas algumas reflexões que mostram a negociação de sentidos sobre o processo de construção linguística, tanto em Língua Inglesa como em Língua Portuguesa, entendido como repertórios. As agentes apresentam exemplos de como nossas linguagens são sociocultural e ideologicamente elaboradas. Fiona exemplifica destacando os repertórios referentes à localidade – Sul e Nordeste – “[...] she is from South and she was speaking like someone from Northwest”. Rosane adiciona os repertórios relacionados ao público interlocutor, se for uma criança ou adulto, se tratar-se de alguém mais próximo – “[...] the way we speak here is different from the way we talk to our children, we talk to our friends, for example”. Além disso, explora a diferenciação entre gêneros discursivos, se construímos um *rap*, apresentamos um texto ou se jogamos, sendo que cada proposta exige repertórios específicos. Vivi, por sua vez, problematiza sobre a influência digital que promove fluxos linguísticos cada vez mais fluídos. Ademais, eu (Dllobia) questiono o fato de sermos, oficialmente, um país monolíngue, se convivemos com diferentes “portugueses” e com línguas indígenas, além de destacar a falácia de termos um “ideal” de *native speaker* a ser seguido no processo de aprender línguas. Nesse sentido, é importante termos em mente o impacto identitário da construção dos nossos repertórios, que pode afetar o modo de ser e sentir nossas experiências.

Portanto, entender “línguas” como repertórios provoca rupturas na promoção de orientações monolíngues, questiona a ideia de um modelo ideal de Inglês usado por “falantes nativos”³³, desafiando, até mesmo, o discurso centralizador que articula a linguagem aos textos escritos e orais perpetuado no processo de Educação Linguística, e ainda amplia nosso olhar para uma forma de existência política por meio da linguagem. Nesse sentido, aciona um

³³ A ideia de falante nativo, como um ideal linguístico a ser seguido *versus* falante não nativo faz parte do legado do colonialismo, que divide o mundo, nitidamente, em dicotomias “nós e eles”; portanto, contribuiu com a disseminação de que um poderia ser superior ao outro. Entretanto, estudos problematizam a não existência deles, uma vez que o *status* de *native speaker* não poderia ser definido nem por princípios biológicos de nascimento nem linguísticos de pertença a um país em que a tal língua seja oficial, porque, em ambos os casos, a construção linguística sofre impactos ideológicos, sociais, culturais e afetivos dos contextos que atravessam os falantes (Pennycook, 2001; Phillipson, 1992; Widdowson, 1994).

entendimento translíngue, que coloca em evidência novas formas de ser, fazer, sentir e viver no mundo. Cumpre esclarecer que os eixos aqui elencados sobre monolingüismo e semioses serão discutidos com mais ênfase no próximo capítulo.

Diante do exposto em relação ao entendimento de repertório descrito na fala das agentes, a translíngüagem se revela potente por ser “[...] *uma prática educativa que focaliza as língüagens*, os diferentes repertórios em sua relação com o poder e posicionando-se como um ato libertador e político-ideológico” (Rocha, 2019, p. 28, grifo nosso). Além disso, pensar orientações multi/translíngües é um *esforço decolonial* no caminho de questionarmos a perspectiva monolíngües. Desse modo, pode-se engajar a produção de significados ao processo de transformação social respeitoso com os diferentes usos de repertórios variados na comunicação. Portanto, vale discutirmos a origem do termo “translíngüagem” e seus fundamentos para a defesa de uma Educação Linguística Crítica e Translíngües.

3.1 CONSTRUINDO SENTIDOS SOBRE TRANSLÍNGÜAGEM

O preparo para a construção de sentidos é translíngües, evidenciando uma dimensão transcultural e transnacional, na tentativa de trazer uma breve apresentação dos autores e das autoras que dialogam conosco, nós, as agentes deste estudo, para enfatizar a não neutralidade de suas ontoepistemáticas, que são marcadas por um tempo e espaço específicos, e demarcar diferentes cenários sociopolíticos em que o termo “Translíngüagem” tem figurado.

Esse termo foi cunhado por Cen Williams (1996), pesquisador no País de Gales, com o conceito galês *trawsiethu*, usado para definir a prática pedagógica em que as estudantes alternavam idiomas, o Galês e o Inglês, para compreensão e produção de textos escritos e orais, em um contexto de Educação Bilíngües. A língua era vista como um produto, ora as estudantes utilizavam uma língua, ora utilizavam outra, conforme sua necessidade de comunicação (Santclair, 2020).

Ofélia García (2009) é de origem cubana, mas vive nos Estados Unidos desde seus 11 anos, é professora, pesquisadora e atua, essencialmente, nos estudos de bilingüismo. A autora amplia a ideia de translíngüagem como um espaço comunicativo para além das categorias tradicionais de alternância entre língüas. Também propõe um cenário em que os interlocutores possam navegar por diferentes repertórios linguísticos de maneira flexível e contextualizada, tendo em vista que a simples alternância entre duas língüas nomeadas pré-determinadas não suporta a complexa seleção natural de repertórios para a produção de sentidos.

Nessa perspectiva, a translanguagem abre essa possibilidade de transitar por outras culturas e práticas linguísticas para produzir significados, uma vez que não concebe os idiomas como sistemas linguísticos separados. Portanto, enfatiza ações em que os indivíduos possam selecionar dentro do seu repertório linguístico termos e formas que lhes permitam negociar sentidos no processo comunicativo. Desse modo, nos espaços em que a Translanguagem é cultivada, a língua não é um sistema autônomo e fechado. Ademais, os pressupostos tradicionais em que o aprendiz de uma língua tinha um modelo ideal de falante a ser imitado, geralmente conhecido por *native speaker* (Cook, 1999), reforçam as relações de poder que permeiam a ideia de línguas de prestígio (o Inglês, o Francês, se considerarmos o formato, podemos incluir a escrita) e línguas de grupos minorizados (o Espanhol, línguas indígenas, línguas de sinais, culturas orais, entre outros). Tal postura não é concebível em um cenário multilíngue, em meio à abordagem translíngue. Por conseguinte, essa reflexão nos convida a ver/viver o processo de Educação Linguística não pensando em língua como o idioma de uma Nação, mas considerando as linguagens que constituem a identidade das falantes/envolvidas e que permeiam as interações no contexto de Educação Linguística Crítica.

Nesse sentido, Suresh Canagarajah (2013a, 2013b), um linguista cingalês, professor de Linguística Aplicada e estudos asiáticos da Universidade Estadual da Pensilvânia, argumenta que uma abordagem translíngue na sala de aula é essencial para atender à diversidade linguística das educandas, promovendo um ambiente inclusivo e permitindo que os estudantes usem suas competências linguísticas de maneira integrada. O professor desenvolve sua pesquisa em um universo cosmopolita, onde recebe estudantes de diferentes partes do mundo. De acordo com Canagarajah, a comunicação transcende as línguas individuais. Assim, o autor propõe “práticas translíngues”, buscando gerar o dinamismo da constante mistura de línguas, interpretações, corpos e objetos que moldam o ato comunicativo.

A translanguagem também se manifesta nas práticas cotidianas para além da sala de aula e afeta a construção de identidade. Li Wei (2018b), professor e pesquisador de origem Manchuchinesa, linguista aplicado chino-inglês, destaca como as pessoas empregam a translanguagem para expressar nuances culturais e sociais, demonstrando que as línguas são recursos dinâmicos que refletem a complexidade da experiência humana. Tal abordagem se mostra mais ampla e holística na compreensão das práticas de linguagem, evidenciando a necessidade de considerarmos diversos aspectos linguísticos, semióticos e simbólicos para obter uma visão completa dos processos interativos individuais. Isso é especialmente relevante em contextos nos quais a diversidade cultural e linguística é uma característica intrínseca, como nas realidades multilíngues em que vivemos.

Ainda nessa perspectiva identitária, a professora e pesquisadora brasileira Cláudia Hilsdorf Rocha (2019, p. 19), linguista aplicada na Universidade Estadual de Campinas, reitera “[...] o caráter dinâmico e conflituoso das interações sociais e das práticas de linguagens, em meio as quais nos tornamos quem somos ao interagirmos e produzirmos sentidos”. Nesse viés, a translanguagem nos oferece uma possibilidade de emergir, reconhecer e ressignificar modos minorizados de ser e estar na nossa sociedade moderno-colonial. Para tanto, a autora resgata 3 dimensões potencialmente transformativas para os espaços translíngues, em consonância com Li Wei e Zhu Hua (2013), quais sejam:

[1] um enfoque transdisciplinar para a construção do conhecimento; [2] o trânsito por entre e também para além do sistema linguístico, modos, linguagens, contextos e espaços; [3] uma perspectiva transformativa, em termos de capacidades, conhecimentos, atitudes, crenças, experiências e identidades (Rocha, 2019, p. 24).

Por sua vez, Leketi Makalela (2015), um linguista sul-africano, que desenvolve sua pesquisa em um contexto oficialmente reconhecido como multilíngue, na Universidade de Witwatersrand, Johannesburgo, África do Sul³⁴, argumenta que a translanguagem pode potencializar o acesso ao conhecimento, especialmente em contextos multilíngues orientados por uma visão monolíngue, tendo em vista que, ao permitir a expressão com repertórios diversos, o indivíduo pode explorar e articular suas ideias de maneira mais abrangente, utilizando as nuances e riquezas linguísticas disponíveis. Em relação à oportunização de espaços translíngues, o autor nos convida a gerar uma translanguagem *ubuntu* (*ubuntu translanguaging*). Segundo Makalela (2016), um modelo de translanguagem com base nos princípios do *ubuntu*: *I am, because We are*³⁵, *We are because I am*, pode mudar o olhar das divisões linguísticas para repertórios complexos que são fluídos nas interações cotidianas de criação de significado.

Em um texto publicado recentemente com Kleber Aparecido da Silva, linguista aplicado brasileiro, professor e pesquisador na Universidade de Brasília, Makalela e Silva (2023b) analisam os cenários brasileiro e sul-africano para apresentar uma proposta de reconstrução das fronteiras linguísticas impostas pela orientação monolíngue oficial no Brasil, tendo por base a translanguagem *ubuntu*. De acordo com os autores, a língua/gem é porque outras línguas/gens são, por exemplo:

³⁴ Ao contrário do Brasil, na África do Sul, os documentos oficiais declaram o país como multilíngue, visibilizando algumas línguas locais.

³⁵ Esse lema me foi apresentado por meu orientador, querido professor Kleber. Ele consegue nos mostrar, por meio de suas ações, atitudes e planos, como é viver “*ubuntizado*”.

The teachers talking to students in a variety of languages represents the vertical flow of information, while students talking to one another, cross-pollinating the ideas learned through a variety of language, represents the horizontal flow of information. Either stream of information flow is incomplete for a multilingual speaker in these complex encounters and will depend on each other for a complete sense of meaning-making and self-affirmation (Makalela; Silva, 2023, p. 92).

Essas praxiologias se envolvem na dinamicidade social, linguística e cultural, atravessada pela situacionalidade histórica e identitária dos indivíduos em processo de Educação Linguística. Tal postura evidencia a potencialidade de ruptura em favor da justiça social (Rocha, 2019). Portanto, com os/as autores/as, compreendemos que a translinguagem possibilita transcender as línguas autônomas/nomeadas e, ainda, os recursos verbais para envolver outros recursos semióticos e modalidades no processo de construção de significado. Também permite a expansão da noção de contexto, transcendendo a distinção texto/contexto espaço-temporal, logo, apresenta-nos sua faceta expansiva e transgressiva em busca de maneiras *outras* de produzir sentidos, cuja centralidade favorece a visibilização de saberes e vozes subalternas. Esse entendimento reforça a defesa de nos envolvermos em *praxiologias translíngues* na Formação Continuada de Professoras de Línguas em busca de favorecer a justiça social.

Enquanto pesquisa e registro essa evolução do construto translinguagem, enfatizando que pesquisadores/as de diferentes nacionalidades e etnias buscam oportunizar modos plurais de expressão e produção de conhecimento por meio de práticas de linguagem *outras*, percebo muitos movimentos característicos do terreno da Pamonhada, como sintetizado no Poema “A Pamonhada”, Figura 5. A partilha de saberes é fluída, não hierárquica e uma diversidade de repertórios é mobilizada, desde as semioses na escolha das palhas, às distinções de cores do amarelo, que marcam cada sabor. E, a cada encontro de Pamonhada, os sentidos sobre esse evento podem ser expandidos e reinventados pelas trocas vividas. Portanto, na próxima subseção, discuto como os sentidos sobre *praxiologias translíngues* em coconstrução são evidenciados/expandidos pelas agentes.

3.2 EXPANSÃO DE SENTIDOS SOBRE *PRAXIOLOGIAS TRANSLÍNGUES* COM AS AGENTES DESTE ESTUDO

Na subseção anterior, vimos que a translinguagem tem despertado um grande interesse *para e na* Educação Linguística e também “desacordos” em relação a sua definição. Nesse

sentido, Cláudia Rocha e Antonieta Megale (2023, p. 8) alertam que “[...] a translanguagem não se fecha em definições rígidas e que a definição do termo apresentará sempre um alinhamento temporário, que emerge *na e pela* prática”. Por conseguinte, nesse movimento de discutir *praxiologias translíngues* em vivência, coconstrução e expansão neste Grupo de Estudos de Professoras de Língua Inglesa de Goiás, suscita em mim algumas questões sobre qual concepção de *praxiologias translíngues* podemos coconstruir a partir das discussões no *Virtual GEPLIGO 2021*; como nossos sentidos sobre translanguagem podem ser expandidos pelas vivências nesse Grupo de Estudos; como as práticas de linguagem se materializam entre as agentes; que repertórios são vivenciados – realçados ou apagados; como se dão os trânsitos linguísticos, semióticos e espaciais no Grupo de Estudos. Essas perguntas me provocam, desestabilizam e aguçam meu olhar para o material do estudo, mas sem a pretensão de apresentar respostas isoladas para elas. Contudo, objetivam apoiar reflexões para a coconstrução de uma concepção situada de *praxiologias translíngues* emergida “*na e pela prática*”.

No terceiro encontro (IV3), o tema escolhido foi “translanguagem”. Iniciamos o encontro com uma apresentação feita por mim sobre a evolução do construto translanguagem, utilizando o apresentador de *slides* para exibir imagens dos autores e autoras e uma linha do tempo. Além disso, já tínhamos acordado também com os seguintes *assignments*: a leitura prévia de um texto sobre translanguagem (Yip; García, 2018), em que as autoras apresentam algumas recomendações práticas para educadoras, por meio de reflexões em relação às ações realizadas na escola para promover maior diversidade linguística; e a escuta prévia do seguinte *Podcast*³⁶: (“#6 – Translanguagem: o que é e como ela pode informar uma perspectiva crítica de ensino? by *Teaching in Critical Times*”, [s. d.]), no qual as professoras convidadas Cláudia Hilsdorf Rocha (UNICAMP) e Telma Gimenez (UEL) discutem as implicações da translanguagem para o ensino, de forma a pensar sobre possibilidades de transformação social por meio da Educação Linguística em Língua Inglesa.

Desse modo, diferentes formatos textuais foram oportunizados na promoção do diálogo sobre translanguagem, sendo recursos usados para expandir os saberes sobre o conceito e, ao longo da interação virtual, foi possível observar a expansão de sentidos sobre o tema, uma vez

³⁶ Para ouvir o *Podcast*, digitar o título “#6 - Translanguagem: o que é e como ela pode informar uma perspectiva crítica de ensino?” em seu navegador e escolha uma das plataformas disponíveis. A nota registrada para introduzir o *Podcast* explica que “*Teaching in Critical Times*” é um *Podcast* idealizado por Leonardo da Silva (IFSC) e Priscila Fabiane Farias (UFSC) e pensado para professores, profissionais ou mesmo entusiastas da área da Educação. A cada semana, professores e/ou pesquisadores são convidados a discutir diferentes aspectos do ensino, partindo de uma perspectiva crítica.

que coconstruímos entendimentos *outros* em relação às *praxiologias translíngues*.

Verônica: I will not open my cam today, I'm so sorry, because I'm not at home. About this subject, I really thought that translanguage was just the change of the language during the class, for example. And now I think I got the idea, and I'm really interested in this subject.

Vivi: You mean, code switching, right? In fact, it's not. Translanguage is something different to understand it as just code switching.

Dllubia: É preciso pensar a translinguagem como uma atitude, uma postura para que não haja o silenciamento das identidades, dos aspectos culturais e linguísticos que os indivíduos trazem para a interação.

Mia: Yes. Dllubia, like said in the podcast, because the most important is to develop the students' voice, so the teacher in classroom can listen the students in their native language, or in the foreign language, but it's important to hear them.

Fiona Shakira: I used to think that translanguage was just a code switching, and from now on, I have changed my mind about it. It's about culture, It's about a lot of things, our students' context, their history, and many things.

Rosane: Their identities.

Fiona Shakira: Yes, that's it. It's deeper than I thought.

Verônica: This discussion gave me a new perspective about translanguage and about my role as a teacher. I have seen myself in many parts of the text, and during our discussion.

Rosane: Well, can I ask something? If we don't have foreign students, can we use this approach? Can we translanguage? Can we be engaged in this perspective? I think that's a key question.

Fiona: For example, one student of mine, she speaks Japanese, I don't know if it's Japanese or Korean, just because loves K-Pop, you know? And she knows a lot about their culture, she likes their culture, and she has learned Korean by herself, and she brings this to class all the time, and she always ask me to, she always wants to teach me some sentences, and maybe this is a kind to bring this multilanguage to classroom, not just having a foreign student. And I believe students also speak different languages, not just regarding Portuguese, Spanish, but about, I don't know, like the videos they record, it's a kind of language as well.

Rosane: Okay, but if I just speak Portuguese, do I have multilingual competences?

Vivi: Yes. Because to talk about translanguage overcomes this idea of named languages, like Portuguese is a named language. In Portuguese, by speaking Portuguese, there are a lot of other languages, other ways of expressing. Other languages in a broad concept of language, like *linguagem*, not just *língua*, but *linguagens*.

Iran: People, good morning for everybody. I'm talking about the situation in Brazil, okay? Como é que é região in English? Olha só. I will speak in Portuguese, okay? Eu fico pensando nessa questão, não só em outros países, mas aqui mesmo dentro do nosso país, essa dificuldade com a linguagem, esse preconceito linguístico que se tem com outros falantes de outras regiões. Olha, por exemplo, eu tinha uma aluna do terceiro ano do ensino médio, ela não queria ir à frente falar na hora que tinham os comentários, os seminários, ela tinha muita dificuldade, por quê? Havia um certo preconceito da turma para com ela, por causa do modo de falar dela, por ela ser de outra região os outros queriam impor a deles. [...]eu fico pensando até mesmo aqui no Brasil essa dificuldade de falar. E essa dificuldade de muitas linguagens, como é que é? Não só do índio, mas dos próprios falantes entre as regiões tem esse certo preconceito, esse estigma, não é? [...] Thank you for exploring translanguage and bring it to us!

Fiona Shakira: For me translanguage is about culture, about identity. Nowadays, I have four students from another country, but years ago I used to have only Brazilians. But I used to have students from another part of Brazil, and they have different languages as well, how to communicate with students from different part of Brazil?

(IV3)

A interação apresentada revela significados sobre translinguagem em expansão, que nos permite entender o modo como as agentes estão coconstruindo suas definições/percepções, conceitos em relação às *praxiologias translíngues*. Ao afirmar que a discussão sobre o tema traz uma nova perspectiva sobre translinguagem e sobre seu papel enquanto professora de línguas, Verônica nos dá pistas de como a matriz colonial nos impõe visões essencialistas e estáticas de linguagem (Pinto, 2014). Isso nos mostra o quanto espaços translíngues (Makalela, 2021) podem oportunizar a geração de novas identidades, valores e práticas problematizadoras de ideologias hegemônicas, que silenciam e apagam individualidades.

A interação das coordenadoras no excerto elucida um movimento de deslocamento dos pontos apresentados para problematizações sobre nossas próprias vivências, que nos possibilita questionar os papéis ideologicamente guiados que assumimos em nossas praxiologias. Mesmo buscando estabelecer relações menos hierárquicas, podemos observar a postura mediadora durante a discussão levantada.

Opto por não dividir o recorte para manter a fluidez do diálogo e, em vez disso, trago a discussão do excerto em 3 eixos, a saber: *code-switching*, identidade e monolinguismo, intitulado esses eixos com frases proferidas pelas agentes.

3.2.1 Translanguaging is something different to understand it as just code switching

No diálogo resgatado, fica evidente que a maioria das agentes faz uma associação comparativa entre *code-switching* e translinguagem, mas há uma grande distinção ideológica entre essas duas perspectivas. Na primeira, observa-se uma explicitação que assume a existência de fronteiras entre as línguas nomeadas, deixando em evidência que as línguas são distintas e separadas. Na segunda, a translinguagem reconhece as línguas nomeadas como construção social; portanto, enfatiza mais a fluidez no uso da linguagem do que a ideia rígida de fronteiras impostas pelas línguas nomeadas. “[L]anguages do not exist as real entities in the world and neither do they emerge from or represent real environments; they are, by contrast, the inventions of social, cultural and political movements” (Makoni; Pennycook, 2007, p. 2). Desse modo, a perspectiva da translinguagem considera todo o repertório (verbal, não verbal, sensorial, espacial, entre outros) de um indivíduo e nos possibilita entender o uso da língua como a capacidade autônoma do indivíduo de mobilizar, de forma criativa, elementos desse repertório.

García e Li Wei (2014, p. 22-23) exemplificam a diferença entre o entendimento de *code-switching* e a perspectiva da translinguagem sobre o uso linguístico, a partir da função “idiomas” em um *Iphone*. As configurações no telefone permitem que o usuário selecione uma

língua particular, seja Inglês ou Espanhol. Isso se refere ao *code-switching*, em que uma língua é selecionada por um determinado tempo e o usuário pode “*switch*” para outras línguas pelo ajuste das configurações em seu telefone. Enquanto, de acordo com a autora e o autor, a translíngua é mais análoga à mensagem de texto, em que o indivíduo pode selecionar elementos de todo o seu repertório, incluindo *emojis*, figurinhas, *gifts*, músicas, entre outros, para construir sua mensagem. Em suma, a função “idiomas” no telefone limita o usuário a uma única língua nomeada³⁷ por vez, enquanto a prática translíngua possibilitada pela mensagem de texto é mais dinâmica, criativa e fluída.

A translíngua envolve “[...] *multiple discursive practices* in which bilinguals engage in order to *make sense of their bilingual worlds*” (García, 2009, p. 45, grifo do autor). Ou seja, as *praxiologias translíguas* englobam características linguísticas que pertencem a múltiplas línguas nomeadas e, ao fazê-lo, revela a natureza arbitrária das fronteiras disseminadas pela ideia de língua representativa de um Estado-Nação. Essa percepção, portanto, é valiosa para questionarmos pressupostos da normatividade monolíngua, compreendendo que o foco do processo comunicativo precisa ser/estar “[...] on the agency of individuals engaged in using, creating and interpreting signs for communication” (Creese; Blackledge, 2015, p. 26).

Como seres moventes em constante transformação, percebemos esse entendimento sobre as *praxiologias translíguas* em coconstrução ainda em transição, ao observarmos na fala da agente Iran: “Olha só. I will speak in Portuguese, okay?” certa necessidade de nomear a língua que se pretende utilizar. Essa postura é percebida em outros registros ao longo dos encontros do Grupo de Estudos, por exemplo, Verônica avisa: “Em português...” antes de trazer sua contribuição sobre os sentidos produzidos em relação a um texto lido. Li Wei e Peter Martin (2009) argumentam que o *code-switching* é um comportamento natural para bilíngues, mas chama a atenção para a sala de aula, porque as políticas linguísticas educacionais tendem a ser impostas por ideologias monolíngues que desencorajam práticas multilíngues. Nesse sentido, questiono se o alerta emitido pelas agentes seria um efeito da orientação de privilegiarmos o uso da Língua Inglesa durante as interações virtuais do Grupo de Estudos, já discutida na subseção 2.4.2, haja vista que a mobilização de outros repertórios estava ocorrendo e sendo acompanhada pelas agentes envolvidas na interação.

³⁷ As línguas nomeadas são construções ideológicas historicamente relacionadas à instauração, no século XIX, dos Estados nacionais (Blommaert; Rampton, 2011, p. 4). Segundo Otheguy, García e Reid (2015), as línguas nomeadas são definidas pela afiliação social, política e étnica de seus falantes.

Para tanto, *Translanguaging is something different to understand it as just code-switching*, porque os indivíduos não performam as práticas linguísticas baseadas em normas monolíngues, em vez disso, mobilizam todos os seus recursos linguísticos multilíngues de forma dinâmica e integrada para organizar e mediar novos processos mentais de negociação e produção de sentidos. Em outras palavras, com Canagarajah (2013a), García (2009), Makalela (2015), Rocha (2019), Rocha e Megale (2023), compreendemos que *as praxiologias translíngues* são performadas, vivenciadas e experienciadas de maneira estratégica para criar algo novo, resguardado por uma lógica mais complexa, horizontalizada e decolonial, resistindo e (re) existindo. É fundamental oportunizar espaços para que as estudantes se sintam livres para usar seus repertórios nas interações, como no relato apresentado por Fiona Shakira, seja utilizando o Japonês ou Coreano, seja apresentando textos em vídeos, para romper a cultura do “somente escrita”.

3.2.2 For me translanguaging is about culture, about identity

No diálogo apresentado na subseção 3.2, as agentes evidenciam o reconhecimento de que há intersecção entre língua/repertórios e identidade. Judith Butler (2013) defende que o desempenho da identidade e a linguagem estão interligados, tendo em vista que a interação humana é viabilizada pelos diferentes papéis que o ser social assume no processo comunicativo. Portanto, o conceito de identidade envolve a maneira com que o ser se coloca no mundo interligado à língua/gem como prática social, modo de ser, estar e agir no mundo.

Bonny Norton (2013) define identidades, associando-as ao “[...] way a person understands his or her relationship to the world, how that relationship is structured across time and space, and how the person understands possibilities for the future” (Norton, 2013, p. 4). Nesse sentido, as identidades podem ser múltiplas e complexas, e tais identidades incorporadas pelo ser são construídas socialmente e permearão o processo de Educação Linguística. Desse modo, elas podem influenciar e serem influenciadas pelas atitudes e interações escolhidas tanto pela educadora quanto pela educanda. Conforme Stuart Hall (2006), as identidades estão intimamente relacionadas com o meio social em que o indivíduo está inserido. Desse modo, elas podem influenciar as ações e interações desse ser, à medida que são transformadas por elas.

Com Norton (2013) e Hall (2006), compreendo identidade como as representações assumidas, vivenciadas e, até mesmo, negadas e silenciadas que a pessoa incorpora diante de suas práticas sociais. Nesse sentido, a(s) identidade(s) não pode(m) ser estática(s), ela(s) é/são moldáveis ao contexto sociocultural do evento de interação. Além disso, ela(s) pode(m) ser

ressignificada(s) por influência dos eventos compartilhados e podem sofrer alterações também para se adequar(em) aos planos e projetos futuros dos indivíduos (Conceição, 2020). Portanto, vale destacar que a(s) identidade(s) aflora(m) no interior do indivíduo, nasce de uma visão individual e de seu local para se refratar na coletividade. Assim, a(s) identidade(s) pode(m) ser negociada(s) e repensada(s) a partir de uma significação pessoal expressa por meio da linguagem. Nesse sentido, Mariney Pereira Conceição (2020) afirma que:

[...] é a linguagem, quer se trate de contextos de interação em língua materna ou segunda língua, que institui o mundo e seus sujeitos, representada não por um espelho que reflete a realidade, mas sim como a plasmagem de um canteiro de obras (Kramsch, 2003), em constante ir e vir no tempo e espaço, constituindo a realidade de seres em devir, no desenrolar do tempo e de suas historicidades, representando, como que em um palco, suas muitas possibilidades de ser e representar (Conceição, 2020, p. 1347).

Compreendo, portanto, que nossas identidades linguísticas estão interligadas em todos os outros aspectos de nossas vidas. Então, a desvantagem de impor uma linguagem idealizada, uma língua nomeada como padrão é que essa imposição apaga e silencia a maioria das identidades e perspectivas, visto que a falante de uma língua produz significado social às suas falas, conforme os papéis, as posições e as representações assumidas no contexto em que está inserida.

Durante a interação virtual 2, enquanto discutíamos a escola, Fiona Shakira declarou que, quando ela inicia suas aulas com uma charge³⁸, por exemplo, que retrata cenas das vivências contemporâneas das estudantes, ela consegue oferecer um espaço de ruptura e quebra do silenciamento imposto a elas pela orientação monolíngue, que atua na lógica opressora e corretiva de ressaltar a falta. Nas palavras da agente:

Starting by this kind of content that is from my students' context, I've also noticed that they have been more engaged to my classes, because they have many things to say and they want to be listened to. And when I was just teaching the language structure, I didn't have this engagement by them, you know? (Fiona Shakira – IV2)

Ensinar somente um modo de se expressar com aulas atravessadas pelo foco na estrutura linguística, em formas fixas e rígidas de construção textual, pode silenciar e limitar o desenvolvimento crítico e criativo das estudantes. Desse modo, oportunizar espaços para a socialização de vozes e experiências múltiplas em sala de aula, “[...] because they (Fiona’s

³⁸ Charge é um gênero jornalístico que se utiliza da imagem para expressar um posicionamento. É uma crítica carregada de ironia e que reflete situações do cotidiano. É veiculada em jornais, revistas e Internet. Pode, ou não, ser acompanhada de legenda, utilizando elementos da história em quadrinhos, como balões, cenas e onomatopeias.

students) have many things to say and they want to be listened to”, pode potencializar condições, recursos e possibilidades *na e pela* linguagem para que os estudantes construam suas performances identitárias (Santo; Santos, 2018).

Isso posto, é fundamental resgatar que a escolha por oportunizar espaços translíngues não significa que aprender ou ensinar a língua padrão esteja descartado, uma vez que “[...] translingual practice is not incapable of generating products that approximate socially sanctioned norms in some contexts for strategic reasons. The translingual orientation enables one to develop repertoires and practices that allow shuttling between different norms” (Canagarajah, 2013a, p. 13). Nos espaços translíngues, a regra é transitar, estrategicamente, por diferentes normas, mobilizando, de forma criativa, os repertórios necessários para a produção de sentido, enquanto representamos e realizamos múltiplas identidades.

A poeta, ativista, Gloria Anzaldúa, que cresceu na fronteira do México com o Texas, registra, em seu texto intitulado “*To live in the borderlands*”, a dor do silenciamento das identidades linguísticas de quem está situado em um espaço multilíngue regido pela lógica das línguas nomeadas. Ademais, exemplifica a complexidade praxiológica do indivíduo plurilíngue que é silenciado e condicionado a seguir um modelo social e linguístico. Podemos observar a denúncia feita pela autora pelo modo como mobiliza diversos repertórios, de forma criativa, para a construção do seguinte poema:

To live in the borderlands means you
are neither hispana india negra espanola
ni gabacha, eres mestiza, mulata, half-breed
caught in the crossfire between camps
while carrying all five races on your back
not knowing which side to turn to, run from;

To live in the Borderlands means knowing that the india in you,
betrayed for 500 years,
is no longer speaking to you,
the mexicanas call you rajetas,
that denying the Anglo inside you
is as bad as having denied the Indian or Black;

Quando vives en la frontera
people walk through you, the wind steals your voice,
you're a burra, buey, scapegoat,
forerunner of a new race,
half and half-both woman and man, neither-a new gender;
(Anzaldúa, 1987, p. 194).

Os termos endereçados à pessoa mestiça e experienciados pela autora são ofensivos de alguma forma e sugerem as relações de poder imbricadas em cada rótulo, uma vez que se trata de termos que condicionam comportamentos. Além disso, marca o corpo do sujeito que carrega

as identidades de sua raça. Como afirma Anzaldúa (1987), é aquele que “not knowing which side to turn to, run from;” seria ser “betrayed for 500 years,” e ainda não ser visto por sua condição humana, é parecer “half and half-both woman and man, neither-a new gender;”. Essas sensações expressas evidenciam o silenciamento de suas identidades. Assim, a experiência de viver na fronteira, descrita nas 3 primeiras estrofes do poema, revela o viver em um cenário multilíngue, regido por orientações monolíngues, que não permite explorar a diversidade existente nem a mobilidade flexível pelos repertórios, ao contrário, favorece a homogeneização de saberes.

Durante o encontro virtual 4, cuja temática foi “Concepções de língua”, as agentes discutem a violência simbólica que envolve o silenciamento de identidades e enfatizam a importância de oportunizar um espaço translíngue, como se pode verificar a seguir:

Verônica: [...] And now our students see many things, for example, youtubers speak English. It's very interesting for them, use the languages (they have). But in our reality, we don't recognize the (languages)... I had one student, and she started her presentation in Spanish, but she is Brazilian, and she was in an English class, and for her is very difficult the traditional class because she thinks in Spanish and speaks in Portuguese, mixed with English. And another teacher of the class says all the time: "Don't speak Spanish, don't think in Spanish, you were born in Brazil and now we are teaching you English". But in other classes, she is allowed to speak in different languages, and no problem, and she feels very confused because of that. Once she asked me: "Why there I can and here I can't speak Spanish, but I think with the three languages?"

Vivi: It's so violent, isn't it?

Rosane: Yes. In this case, a teacher didn't recognize the student's full linguistic repertoires as a resource for learning. This is not a problem. We shouldn't just speak English, or just the language we are teaching, but we should understand the students' full linguistic repertoires. I think this is very important.

Verônica: Because I think it's more important to understand what they are saying [...]

Dlubia: Ofélia Garcia argues that we should create translanguaging spaces that permit students to interact and to improve their linguistic and cognitive performances, and in the translanguaging space they can articulate new identities, values in a creative and critical way. (IV4)

Esse excerto apresenta um exemplo em que as identidades da estudante são silenciadas pela professora, que reage à mobilização de diferentes repertórios, imputando uma orientação monolíngue, que elege apenas uma língua nomeada "Don't speak Spanish, don't think in Spanish, you were born in Brazil, and now we are teaching you English". Esse exemplo trazido pela agente Verônica possibilita que as demais agentes do grupo coconstruam sentidos sobre os prejuízos que o silenciamento das histórias, do contexto das estudantes pode causar para a justiça social. Além disso, é evidenciada nos relatos das agentes a importância de reconhecermos e valorizarmos todos os repertórios das estudantes.

Nessa esteira de pensamento, Avram Blum (2018) reforça que nossas identidades linguísticas carregam nossas histórias de vida e nossos atravessamentos.

[...] the way we use language is influenced by a variety of social factors including where we live, what cultural groups we are a part of, our gender, our age, our education, and a host of contextual factors that determine the level of formality. Because the human capacity to language is an open system, we constantly create novel utterances and are able to communicate about new ideas, discoveries and inventions (Pyles e Angleo, 1982, p. 14 *apud* Blum, 2018, p. 16).

Esse entendimento desafia a visão de que as línguas são autônomas e puras, conforme construída pelo pensamento monolíngue ocidental. E a tomada de consciência (Freire, 1992) disso pode alterar, potencialmente, a forma como as professoras se posicionam em sala de aula e abordam o uso da linguagem com as educandas. Observamos, na fala da Verônica, um convite à reflexão sobre nosso *role as a teacher*, e na da Mia a importância de *develop the students' voice*, elucidando o quanto é valioso o não silenciamento das educandas, além de nos convidar a oportunizar uma Educação Linguística *sentipensante*, em que haja uma escuta ativa e sensível.

Nesse movimento de ressignificação e confronto às colonialidades da linguagem (Veronelli, 2015), explorar *praxiologias translíngues* pode significar a oportunização de visibilidade às minorias linguísticas, ao evidenciar “[...] their voices, local issues, home language practices, and supporting their identity development” (Blum; Santclair; Silva, 2023, p. 13). Desse modo, assumir práticas de linguagem que tornam visível essa complexidade das trocas linguísticas entre pessoas com histórias diferentes, que trazem suas interpretações a partir de suas identidades para produzir sentidos (García; Li Wei, 2014), pode favorecer a não mais exclusão de uma identidade para assumir outra identidade e oportunizar o transitar por essas diferentes identidades e linguagens, valorizando a complexidade de nossas identidades linguísticas. Desse modo, é preciso possibilitar usos de variados repertórios para gerar significados.

Com García e Li Wei (2014), nós, as agentes deste estudo, entendemos que a translinguagem potencializa a criação de novas subjetividades, identidades e ideologias, refletindo um constante processo de tornar-se pela linguagem, ao fazer, ser e sentir envolvidas pela complexidade dos recursos de linguagem mobilizados e que são situados política, sociocultural e historicamente. Portanto, [translanguaging] is about culture. It’s about identity. It’s about a lot of things, our students’ context, their history, and many things (Fiona Shakira – IV3).

3.2.3 If we don't have foreign students, can we use this approach? Can we translanguague?

Importa iniciar esta subseção resgatando que a horizontalidade tem sido trabalhada no *Virtual GEPLIGO 2021*, por meio de uma condição dialógica potencial no favorecimento da busca por tensionar as relações academicamente assimétricas, bem como na elaboração deste estudo, que busca ressignificar a relação entre professoras e coordenadoras do Grupo de Estudos, em uma tentativa de evidenciar a participação agentiva de todas na coconstrução e expansão de sentidos. Desse modo, a frase selecionada para dar nome à subseção foi proferida pela agente Rosane, uma das coordenadoras do Grupo de Estudos que assume uma postura mediadora, provocando-nos a girar o olhar em um movimento translíngue decolonial para perceber as *praxiologias translíngues* em cenários *outros* para além do bi e multilinguismo.

Ao longo deste estudo, já assinala-se que a orientação monolíngue, carregada por suas finalidades comerciais e políticas, é destrutiva para nossa sociedade contemporânea, pois não contempla a complexidade, a fluidez e a dinamicidade das identidades linguísticas permeadas por repertórios multissemióticos (Santo; Santos, 2018), por exemplo. Nesse sentido, Rocha e Megale (2023, p. 4) mencionam 7 pontos, com base em McKinney (2017), para sintetizar os efeitos da ideologia monolíngue nas relações sociais, quais sejam:

a) imposição do monolinguismo como regra, fazendo prevalecer a ideia de línguas nomeadas ou individuais; b) reprodução de noções estabilizadoras de proficiência linguística, estabelecidas individualmente para cada língua nomeada; c) perpetuação da ideia de nação como estreitamente ligada a um determinado povo, língua nomeada e território geográfico; d) ênfase no purismo linguístico; e) caracterização do bi e/ou do multilinguismo como um conjunto de monolinguismos; f) prescrição de uma visão monolítica e essencialista de cultura, a partir da qual a mistura é percebida como um problema a ser evitado; e, por fim, g) perpetuação da noção de língua como um sistema autossuficiente, fechado e destituído de sua natureza ideológica (Rocha; Megale, 2023, p. 4).

Tais efeitos empreendem certa pressão opressora e centralizadora diante da diversidade linguística, identitária e cultural, visando à manutenção do estado das coisas, das colonialidades. Diante disso, fica evidente que qualquer tentativa de uniformidade nas normas linguísticas dentro de uma língua nacional abstratamente unitária é apenas uma idealização. Blum (2018, p. 20) problematiza, em sua Tese, que a adoção de compreensões monolíngues significa conformar que:

[...] the decisions of a small group of individuals from one era, in one place, from a particular social class, with their particular understanding of language and society, continue to influence people's notions of what language is, how it should be taught, and how it should be learned, far and wide (Blum, 2018, p. 20).

A língua/gem é viva e dinâmica, nesse sentido, Blum (2018) argumenta que, quando escolhemos apenas uma versão-padrão de qualquer linguagem, estamos destinados a nos concentrar em nossa própria interpretação peculiar dessa língua. Logo, a ênfase em julgar o uso da língua pela capacidade de alguém se conformar a padrões externos é forjada de preconceito, pois o fundamental é como nos posicionamos diante da idealização das normas linguísticas.

O relato da agente Iran nos chama atenção para situações de preconceito vivenciadas pelo uso de variações da própria língua materna: “Eu fico pensando nessa questão, não só em outros países, mas aqui mesmo dentro do nosso país, essa dificuldade com a linguagem, esse preconceito linguístico que se tem com outros falantes de outras regiões”, exemplificando o que a agente Vivi destaca ao defender que, mesmo em português, “[...] there are a lot of other languages, other ways of expressing”. Nesse sentido, o literato português José Saramago³⁹ escreveu “Não há uma língua portuguesa, há línguas em português”.

Esse preconceito acarreta formas de exclusão, silenciamento e apagamento de identidades. Nesse sentido, Yip e García (2018, p. 167) apontam que “[...] as escolas desempenham um papel crucial na marginalização de estudantes porque o processo de educação é profundamente linguístico”. De acordo com as autoras, “[...] a língua muitas vezes funciona como o instrumento de exclusão mais importante”, ao possibilitar castigos e punições por se expressar fora do padrão idealizado. Nessa esteira, os fazedores de políticas linguísticas discursam sobre melhores modos de conduzir a Educação Linguística, ao passo que aprovam medidas que restringem o acesso de educandas racio-linguisticamente diversificadas (Flores; Rosa, 2015). Desse modo, fica evidente, com a reflexão apresentada pelas autoras, que é a linguagem, em forma de testes, que seleciona e determina quem pode e quem não pode participar de melhores programas educacionais. Isso posto, reforça a defesa de nos envolvermos em *praxiologias translíngues* na Formação Continuada de Professoras de Línguas em busca de favorecer a justiça social e cognitiva, tendo em vista que, caso educadoras vivenciem mais oportunidades translíngues, elas poderão carregar com elas essas vivências refletidas para seus contextos de atuação. Essa percepção emerge no Grupo de Estudos e é evidenciada pelo reconhecimento expresso no relato da agente Verônica: “[...] this discussion gave me a new perspective about translanguaging and about my role as a teacher”.

Ademais, assumir *praxiologias translíngues*, no processo de Educação Linguística, demonstra *esforços* que podem ressignificar o campo da LAC e, potencialmente, o modo como

³⁹ Frase proferida por José Saramago, em depoimento para o documentário “Línguas, vidas em português”. Esse documentário aborda as diferenças do Português falado por milhões de pessoas pelo mundo.

nos orientamos *para, na e com* a linguagem, sendo que o impacto disso para professoras de línguas é a necessidade de “[...] focus their efforts on developing a high degree of mental flexibility, empathy, negotiation, and even generosity as we avoid judgments of manifestations of language that do not conform to our expectations when they do not impede communication” (Blum, 2018, p. 23). Vale lembrar que, na Formação Docente, esses elementos precisam ser delineados, uma vez que a justiça praticada no Grupo de Estudos, por exemplo, pode ser ecoada nas escolas em que as educadoras atuam.

A agente Mía acena para esse entendimento ao expor sua reação à *sharing session* 1, em que o professor convidado narra sua experiência no processo de aprender línguas. A agente explicita que:

So, I liked his narrative very much because he talks about the difference among the accents here in Brazil. Unfortunately, many people don't know about this difference, and, like he said, some people said to him: ‘Your pronunciation, your accent is funny’, and I know that many people who came from North of Brazil suffer prejudice because they have a different accent, different from here [Goiás], but I think that we, teachers, have an important social função, papel, role, because we have to say to our students the difference among the accents, and they have to respect the linguistic differences here in Brazil”. (Mia – SP1)

De forma dinâmica e fluída, a agente usa repertórios variados na busca por enfatizar a importância de nossos *esforços decoloniais* (Silvestre, 2017) docentes na oportunização de espaços de empatia, generosidade e negociação em meio às tensões e aos conflitos que envolvem o uso da linguagem, as escolhas linguísticas e, especialmente, o processo de Educação Linguística. Diante desses pressupostos, coaduno com a proposta de Rocha (2019, p. 25), “[s]e a translinguagem é uma prática (de linguagens e educativa) e também uma orientação, podemos assumir que estejamos sempre, em maior ou menor grau, e de diferentes modos, translinguando”, portanto, é fundamental nos engajarmos em *praxiologias translíngues* mesmo quando não temos estudantes estrangeiros em nossas salas de aula ou nos contextos interativos do nosso cotidiano. Segundo a autora:

[...] se mostr[a] tão interessante quanto desafiador pensarmos em como esse fenômeno se realiza em contextos não marcados pela ótica de um bi ou multilinguismo oficialmente reconhecido e oficializado. Como seriam os contornos de práticas translíngues em escolas regulares brasileiras, por exemplo? Que tensões emergem nessas práticas? Como afetam a vida de nossos alunos e professores? Como essas pessoas pensam e sentem a translinguagem? Como delinear, de modo mais efetivo e transformativo, políticas e práticas translíngues nesses espaços? Essas são histórias interessantes e que precisam ser contadas (Rocha, 2019, p. 25).

Esses questionamentos me estimulam a refletir sobre o modo como as professoras de línguas posicionam-se em direção ao papel que um padrão idealizado desempenha e/ou impacta na ação docente, tendo em vista que orientações monolíngues “[...] treat certain languages as owned by and natural to certain communities when languages are in fact open to being adopted by diverse communities for their own purposes” (Canagarajah, 2013a, p. 8). Por conseguinte, a partir da expansão de sentidos que emergem com as praxiologias translíngues, a ideia de monolingüismo “[...] perde o sentido e dá espaço para as práticas de construção de sentido que se fazem presentes em nossos encontros, atravessados por complexas lutas de poder, e que nos fazem linguajar e significar (n) o mundo diariamente” (Silva, 2022, p. 178). Desse modo, *[Even] if we don't have foreign students, we [also] can translanguaje*.

3.3 O CULTIVO DE PRAXIOLOGIAS TRANSLÍNGUES

O cultivo da tradição familiar de promover eventos de Pamonhada implica preservar memórias afetivas, explorar a negociação de saberes, partilhar as vivências e valorizar a produção agrícola familiar, que é uma forma de resistência, de garantir a segurança alimentar e trazer possibilidades de melhoria na qualidade de vida desse núcleo familiar.

De maneira metafórica, compreendo que o cultivo de *praxiologias translíngues*, por meio da oportunização de espaços translíngues no processo de Educação Linguística, reflete a negociação de sentidos em relação aos saberes e ao modo como são partilhados os posicionamentos, as estratégias e as representações das envolvidas, na busca por explorar usos mais plurais da língua/gem, orientadas por uma concepção de língua democrática, em que é possível valorizar os repertórios mobilizados, os quais preservam as identidades, a cultura, os contextos, os afetos, os desejos, e, desse modo, pode favorecer a justiça social.

O conceito em coconstrução de *praxiologias translíngues* mostra que o modo de produção de sentidos e os sentidos são expandidos em relação à alternância entre línguas, à identidade do professor de Língua Inglesa, à intersecção entre repertórios/língua e identidade, à pluralidade de linguagens na Educação Linguística, sob uma visão crítica de que agimos *na, pela e com* a linguagem. Esse entendimento reflete um posicionamento que questiona verdades em relação à ideologia monolíngue, à invenção de línguas nomeadas, simbolicamente representantes de um Estado-Nação e à língua como estrutura, estática. Assim, abre espaço para a percepção de que as práticas de linguagem englobam outros elementos, sensoriais e espaciais, por exemplo, além do uso intercambiável entre uma língua e outra, uma modalidade e outra.

Em suma, ciente de nossas limitações ontoepistêmicas e da situacionalidade glocal em que o conceito de *praxiologias translíngues* se circunscribe, e em diálogo com as autoras citadas e as agentes, retroalimentamos este estudo com as possibilidades que ele abre para uma performance política e filosófica na Educação Linguística Crítica em Língua Inglesa em Goiás, visto que busca:

- 1) construir saberes, respeitando a sequência histórica e cultural das questões locais, das vozes, dos corpos e das práticas de linguagens flexíveis e situadas em emergência;
- 2) distanciar-se de paradigmas homogêneos, estruturais e estáticos, transcendendo o monolinguismo, o cognitivismo e o inatismo em prol da pluralidade linguística, semiótica, sensorial, multimodal e espaço-temporal;
- 3) ressignificar a linguagem por meio de esforços decoloniais em reconhecer diferentes formas de ser, agir, sentir, saborear e viver *no* e *com* o mundo; *na*, *pela* e *com* a linguagem.

Assim, as *praxiologias translíngues* interfaceiam abordagens multimodais, multissensoriais e afetivas, promovem uma mudança epistemológica da aparência das línguas para o que os indivíduos fazem com as línguas (Makalela; Silva, 2023b), o que possibilita uma forma *outra* potente de reconhecimento das diferenças, de redistribuição de fontes de saberes, de mobilidade e de potencial de agência, que pode favorecer o enfretamento às colonialidades e à justiça social. Esses elementos precisam constar na Formação Continuada Docente, para que as professoras se sintam encorajadas a desinventar a linguagem e reconstituí-la (Pennycook; Makoni, 2007), inserindo suas glocalidades de modo fluído e flexível, tendo em vista ser falaciosa a premissa do padrão linguístico, pois falar a mesma língua nomeada não é garantia de ser compreendido. Sintetizando, retomo a ideia de *praxiologias translíngues*, registrada na Introdução desta Tese, de que envolvem nossas experiências, repertórios, a integração das nossas visões de mundo, com as vozes das agentes e de pessoas que atravessaram ou atravessam nossas vivências, nosso modo de ser e de agir *na* e *pela* linguagem no constante processo de *transformação*, de buscar o *bien vivir* e de desejar estar em uma sociedade mais justa.

CAPÍTULO 4 – A CONEXÃO DAS PALHAS: AMARRANDO AS PAMONHAS

Figura 11 – Amarrando as pamonhas



Fonte: arquivo pessoal

As imagens que abrem o capítulo foram registradas em um encontro de Pamonhada de minha família e mostram as palhas sendo conectadas umas às outras, a massa sendo distribuída e as pamonhas amarradas. Trata-se de um processo cíclico, contínuo, de conexão, avaliação, amarração e transformação, o qual me permite resgatar que a origem da pamonha vem da tradição indígena, *pamunhã* (em tupi, significa *papa grossa de milho*). Era cozida na folha de bananeira, e os escravos passaram a usar a palha do próprio milho para amarrar as pamonhas. Os amarrilhos eram feitos de um trançado da própria palha e sofreu modificações para pedaços de pano e elásticos coloridos, conforme as convenções sociais da atualidade.

Esse movimento de mudança também se reflete no processo de Educação Linguística brasileira, seja em Língua Portuguesa ou em Língua Inglesa que estudamos desde as séries iniciais: “De um estudo fixado na memorização e produção de regras linguísticas; de um currículo linear baseado na progressão de um tópico gramatical; de uma metodologia produzida pelos ‘detentores’ da língua que pouco sabem sobre os contextos específicos em que essas línguas são ensinadas” (Silva, 2023a, p. 172). Posso acrescentar, ainda, a formação de seres individualistas, consumidores e reprodutores à tomada de consciência freiriana defendida neste estudo em busca de favorecer a justiça social, para que os indivíduos possam ressoar suas vozes, agindo no mundo *com, na e pela* linguagem conectados à realidade vivenciada, sem negar suas subjetividades. Dessa forma, é urgente promover ressignificações para uma formação integralizada, translíngua, de cidadão crítico, ativo e participativo. Diante disso, compreendo que o espaço ideal para se pensar, refletir, em busca dessa transformação, é na Formação Constante e Continuada de Professoras de Línguas, em que é possível dialogar sobre as experiências coloridas (como os amarrilhos na Pamonhada) e diversas de cada agente.

No capítulo anterior, evidenciei maneiras pelas quais o monolinguismo, a pura alternância entre idiomas e a identidade de falante nativo oferecem uma compreensão limitada

e equivocada da natureza da linguagem, gerando prejuízos para o *bien vivir* (Quijano, 2011) e o processo de *tornar-se* (Freire, 1992), os quais podem ser perpetuados pelo modo como atuamos na Educação Linguística. Portanto, na defesa por vivenciarmos *praxiologias translíngues* na Formação Docente, com o intuito de contribuir com uma Educação Linguística para a justiça social, que promova expansão no entendimento da complexidade de maneiras pelas quais agimos no mundo por meio da língua(gem), neste capítulo, discuto as possibilidades que as *praxiologias translíngues* em vivência, coconstrução e expansão por nós, agentes deste estudo, no contexto de Formação Continuada de Professoras do *Virtual GEPLIGO 2021*, podem expandir os sentidos sobre a Educação Linguística Crítica e Translíngue, em favor da justiça social. Ademais, discuto algumas implicações das *praxiologias translíngues* em vivência nessa formação local situada que possibilitam *sulear* a Formação de Professoras de Línguas Crítica e Translíngue.

Para tanto, em “A conexão das palhas: amarrando as pamonhas”, apresento um breve panorama sobre a Formação Docente Continuada no Brasil, mapeando as propostas federais de Formação Continuada para a área de Linguagem e estabelecendo um recorte temporal para as ações formativas apresentadas pela Rede Estadual de Educação em Goiás, o qual se alinha ao período de geração do material para esta pesquisa. Em seguida, discuto os sentidos construídos por nós, agentes deste estudo, local de Formação Continuada de Professoras de Língua Inglesa, *Virtual GEPLIGO 2021*, pela lente da translinguagem *ubuntu*. Finalmente, resgato alguns recortes das interações realizadas durante os encontros virtuais, evidenciando *praxiologias translíngues* em vivência como possibilidade para favorecer a justiça social, a partir da emergência e expansão no entendimento de maneiras *outras* de compreender a diversidade cultural e linguística.

4.1 A FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA

A Formação de Professoras está vinculada à ideia de um processo que envolve a trajetória de vida pessoal e profissional, com a construção de competências em ser, saber e fazer. Desse modo, a formação é um processo contínuo que deve priorizar a qualidade, pois, segundo Francisco Imbernón (2011, p. 34), apesar da abundância de programas formativos, há uma falta evidente de inovação proporcional à quantidade de formação existente. Segundo Miguel Gonzalez Arroyo (2012), esse processo deve buscar uma perspectiva transformadora, ou seja, alinhar mudanças praxiológicas à transformação do pensamento. Isso implica a transição do papel da professora de participante para agente, na busca e criação, com base em suas

ontoepistemes, de novas praxiologias que incluam propósitos éticos para lidar com a diversidade cultural e a complexidade de saberes *em e de* nossas realidades educacionais.

Essa mudança no modo de ver a Formação Continuada passa a ser discutida no Brasil, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 e da Lei nº 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), salvo destaque para o art. 67:

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III - piso salarial profissional;

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; (Brasil, 1996).

Os incisos II e V tratam, especificamente, da oportunização de momentos para estudo e reflexão sobre a atuação educacional das professoras. De uma perspectiva freiriana, Moacir Gadotti (2011, p. 41) afirma que “[...] a formação continuada do professor deve ser concebida como reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica [...] [iniciando-se] pela reflexão crítica sobre a prática”. Nesse sentido, coaduno com a seguinte ideia de Paulo Freire (2019d, p. 40): “[é] pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

No que tange à Formação Continuada de Professoras de Línguas, *suleada* pela Linguística Aplicada, há trabalhos basilares desenvolvidos a partir do ambiente escolar que discutem o que é ser professora de Inglês. A seguir, menciono alguns autores para exemplificar: Luiz Paulo Moita Lopes (1996) denuncia a Formação de Professoras de Línguas embasada em conteúdos fragmentados, sem reflexão crítica, que, por consequência, produz um processo de ensino mecanizado com crenças inadequadas em relação à falta, gerando prejuízos para a Educação Linguística. Angela Kleiman (2001, p. 21-22) discute as práticas de leitura para se pensar a construção da identidade docente em processos formativos, de modo a compreender as “[...] concepções do objeto de ensino [...] dentro de uma concepção crítica que visa [...] o fortalecimento dessas profissionais”. Maria Antonieta Alba Celani (2003) apresenta reflexões a partir da experiência de professoras do estado de São Paulo, discutindo o aprimoramento profissional do docente de Inglês. Rosane Rocha Pessoa (2006) problematiza reflexões conduzidas por professoras de Inglês da escola pública sobre as práticas pedagógicas vivenciadas e suas consequências para as alunas, compreendendo que a Formação Continuada

Crítico-reflexiva, por meio da interação entre professoras, pode desvelar, questionar e produzir novos entendimentos. Kleber Aparecido da Silva e Rodrigo Camargo Aragão (2013) publicam conversas com formadores de professores de línguas, cujas múltiplas vozes representativas do Brasil delineiam avanços e desafios para a Formação de Professores de Línguas no país. Walkyria Monte Mór (2013) argumenta em favor de uma Formação das Professoras de Línguas que explore uma pedagogia que dê conta de refletir sobre si, gerar novos conhecimentos e ultrapassar os limites da escola, no sentido da reflexão, crítica, autonomia, emancipação e transformação. No âmbito nacional, a autora nos apresenta o Quadro 11 com os Programas de Formação Docente ofertados pelo MEC, nas últimas duas décadas, relacionados à área de ensino de línguas.

Quadro 11 – Programas de Formação Docente ofertados pelo MEC, nas últimas duas décadas, relacionados à área de ensino de línguas

Data	Programas
1997	Programa Escola Ativa – Educação no Campo (iniciado em 1997, reformulado em 2007 pelo MEC).
2005	Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais (PROLIND) – Educação Indígena.
2006	Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência, pela Secretaria de Educação Superior; em 2008, foi assumido pela CAPES) – Universidade Aberta do Brasil (UAB).
	PROJETO GESTOR – Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica / Formação de Mestres para a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica.
2007	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).
	Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial; a Política de Formação em Educação de Jovens e Adultos.
	Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional – PROINFO INTEGRADO.
	Formação Inicial e Continuada de Professores (Procampo) – educação do campo e quilombola.
2009	Programa de Formação Inicial e Continuada, Presencial e a Distância, de Professores para a Educação Básica (PARFOR).
	Portal do Professor.
2010	Programa Novos Talentos.
	Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores no exterior (PDPP/PDPI).
2012	Pró-Letramento e GESTAR – Formação de multiplicadores: Matemática e Língua Portuguesa.
	Projeto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e Formação de alfabetizadores da Rede Pública.
2012-2013	Rede Nacional de Formação de Professores da Educação Básica: Línguas Estrangeiras / Adicionais, criação essa que contou com a participação / colaboração de Universidades Federais e Estaduais de cada um dos estados brasileiros, mas que não foi implantada pelo MEC.
2018	Programa Residência Pedagógica [lançado pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED)].
2018-2019	BNCC e Formação Docente (lançado pelo CONSED para o aperfeiçoamento das políticas de Formação Continuada de Professores, à luz da implementação dos currículos adaptados à BNCC).

Fonte: Adaptado (Monte Mór, 2019, p. 189-190)

Na visão de Monte Mór (2019, p. 190), tais programas apresentaram “[...] contribuições nos locais em que houve boa implementação e funcionamento deles”. No entanto, problematiza o fato de essas ações não evidenciarem “resultados transformadores na educação brasileira em larga escala”. Para tanto, a autora questiona:

[...] qual deva ser, no Brasil, o foco da questão ‘formação docente’. Seria na ampliação do investimento em programas e na definição de uma política nessa área? [...] o que tem sido privilegiado nos inúmeros programas se mostra adequado aos propósitos de uma educação brasileira [para brasileiros, por brasileiros] (Monte Mór, 2019, p. 190).

No sentido de oportunizar uma formação adequada às brasileiras, em diálogo com Biesta (2009), Monte Mór (2019, p. 202) apresenta a subjetificação como um aspecto necessário à formação educacional, ao entendê-la potencial para “[...] promover nos sujeitos [alunos, professores, enfim, cidadãos] a noção sobre as normas ou ordens existentes, não no intuito de incluí-los a essas, mas de propiciar a consciência de que são [...] social e culturalmente construídas”, e por isso podem ser reelaboradas.

Diante das considerações apresentadas, compreendo que é fundamental implementar ações de Formação Continuada, que contem com o apoio institucional e/ou governamental, para que se oportunizem espaços nos quais as professoras possam se encontrar e dialogar sobre os desafios de suas vivências, aos moldes da Pamonhada, com o intuito de negociar sentidos sobre a Educação Linguística, construir reinterpretações locais para favorecer uma aprendizagem situada e refletir sobre os impactos de suas ações na promoção da justiça social.

No âmbito estadual, apresento, neste estudo, um recorte histórico-temporal (2020-2021) por marcar o cenário em que os dados são gerados para este estudo. O CEPFOR, desde sua implementação, em 2019, tem sido o departamento responsável pela Formação Continuada dos Profissionais de Educação em Goiás, sendo que, antes, essa formação era de responsabilidade da Superintendência Pedagógica Geral. À época de sua criação, esse departamento da Secretaria de Educação, exclusivo para atender à Formação Continuada dos Profissionais da Educação no estado, encaminhou 2 questionários, um às professoras e outro às gestoras educacionais de todas as escolas estaduais de Goiás, na tentativa de promover uma Formação Continuada mais direcionada às necessidades e às especificidades estabelecidas tanto por professoras quanto por diretoras de todas as escolas da Rede Pública Estadual, atendendo ao art. 67 da LDBEN citado, que garante aos profissionais o direito à Formação Continuada.

Em tempos de pandemia, logo após a divulgação da Resolução nº 02/2020, o primeiro ato formativo apresentado pelo CEPFOR foi a disponibilização de tutoriais para apoiar as

professoras na organização de espaços virtuais que pudessem substituir a sala de aula presencial. Na lista apresentada pelo *site* da Secretaria da Educação⁴⁰, encontram-se:

- Tutoriais de como o professor pode utilizar o *Google Forms* para trabalhar conteúdos (inserir imagens, vídeos etc.);
- Criar grupos de *Facebook* com os estudantes para trabalhar os conteúdos;
- Como criar *Feed* e *Stories* no *Instagram* e *Facebook* com dicas, sugestões de aulas, *links* de livros literários e conteúdo para diferentes faixas etárias de estudantes;
- Como utilizar a Plataforma de Educação Gratuita de Alta Qualidade para Todos (*Khan Academy*);
- Como utilizar o aplicativo *Podcast* para trabalhar conteúdos;
- Como gravar vídeos curtos para trabalhar conceitos, fórmulas, introdução de conteúdos etc.
- *ClassRoom – Google Sala de Aula*⁴¹ – Como criar turma e adicionar estudantes.

Essas são tratativas técnicas, que visam a instrumentalizar a ação docente. Além disso, criou-se uma sala virtual nomeada de Banco Interativo de Aprendizagem (BIA), em que se disponibilizava material de apoio, com sugestões de atividades virtuais; e um grupo para as professoras da rede, no aplicativo *Telegram*⁴², com vistas a compartilhar experiências de ensino durante o Regime Especial de Aulas Não Presencial (REANP), o qual foi interrompido com a determinação judicial de banir esse aplicativo do país.

No Quadro 12, a seguir, apresento um levantamento das Ações Formativas, ofertadas ao longo de 2020 e 2021, pela SEDUC-GO, por meio do CEPFOR, com objetivo de apoiar as professoras na realização do fazer pedagógico, em formato virtual, devido ao distanciamento social. Os registros são retirados do *site* da Secretaria de Educação.

⁴⁰ Disponível em: <https://site.educacao.go.gov.br/sala-de-imprensa/noticias3/1019-tutoriais-para-aulas-nao-presenciais.html?highlight=WyJjZXBmb3liXQ==>. Acesso em: 20 nov. 2023.

⁴¹ O *Google Sala de Aula* é um serviço da *Web* gratuito para escolas, organizações sem fins lucrativos e qualquer pessoa com uma conta pessoal do *Google*, que permite compartilhar material didático e tarefas em um espaço virtual.

⁴² O *Telegram* foi criado com a missão de ser um aplicativo que protegesse a liberdade e a privacidade dos usuários que trocassem mensagens através dele, permitindo a criação de grupos com até 200 mil participantes. Também deixa que mensagens sejam enviadas e recebidas sem divulgar o número do telefone. Além disso, há opções adicionais para controlar a exposição de dados, como permitir que só algumas pessoas possam ver quando a pessoa está *on-line*. Outra característica é que o *Telegram* pode ser acessado em qualquer dispositivo sem depender da Internet no celular. O uso do aplicativo foi encerrado, no Brasil, em 2023, por ordem judicial (G1, 2023).

Quadro 12 – Ações formativas realizadas pela SEDUC-GO durante a pandemia

Ação	Descrição
I, II e III Habilidades Pela Prática Curricular (HPC)	Curso <i>on-line</i> , assíncrono, com turmas divididas por área do conhecimento (Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias), em que se promovia o apoio na criação de percursos didáticos, alinhados às orientações do DC GO – Ampliado, para serem ministrados de forma virtual.
I, II, III e IV Ciclo de Formação	<i>Lives</i> Formativas, realizadas pela Plataforma Zoom. I – Funcionalidade e aplicação pedagógica de recursos virtuais; II – Por uma Prática Pedagógica pelo Uso da Plataforma Foco Aprendizagem; III – Educação e Tecnologia – Experiências e Vivências; IV – Experimentando práticas de cidadania e suas linguagens no processo educativo.
Plataforma Vivescer	Cursos, certificados e com duração de 32 horas cada, voltados para a formação socioemocional, apoiar profissionais da Educação para conseguirem mais equilíbrio físico, mental e emocional com base em 4 temáticas: emoções, mente, corpo e propósito.
Educação e Justiça: Lei Maria da Penha na Escola	Cursos para discutir essa legislação com as professoras da Rede Estadual de Ensino e ampliar as medidas de prevenção da violência contra a mulher no Estado.
Curso de Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i> em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica (DocentEPT).	Formação Continuada com foco no Ensino Técnico Profissionalizante.
Ensino Híbrido – Inovação de Ensino e Aprendizagem	<i>Live</i> formativa para discutir conhecimentos relativos a práticas pedagógicas mais inovadoras mediadas por tecnologia.
Ciclo de Formação <i>On-line</i> “Educação e Saúde: retorno às aulas presenciais”	<i>Live</i> para promover o acolhimento coletivo dos profissionais por meio do diagnóstico socioemocional, além de apresentar o Protocolo de Biossegurança para a retomada das atividades presenciais.
Projeto “Interações Pedagógicas em Rede”	Formação por meio de palestras com convidados que atuam na Educação Básica.

Fonte: Disponível em: <https://site.educacao.go.gov.br/>. Acesso em: 23 nov. 2023.

As ações mencionadas evidenciam uma noção de Formação Continuada relacionada aos aspectos da globalização e aos avanços tecnológicos, com foco na ampliação de técnicas para oferta de ensino com uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), na tentativa de atender às mudanças abruptas de interrupção de aulas presenciais. Há pouco espaço para reflexão sobre a implementação e para se pensar as especificidades locais de condições de acesso às TDICs, por exemplo.

A pesquisa intitulada “A Formação Continuada e a Prática Docente” (Lemos; Faleiro, 2023), realizada com professoras da Rede Pública e Privada de Goiás, durante o período pandêmico de 2020, evidencia que as participantes entendem a Formação Continuada por formação em serviço e salientam ser necessária à melhoria da atuação docente, devido às constantes mudanças que perpassam o processo educativo e ainda a necessidade de partilhar experiências.

Em relação à Formação Continuada para Professoras de Língua Inglesa, no estado de Goiás, durante esse recorte temporal, houve uma parceria firmada entre Universidades e Secretaria de Educação desse estado para que as professoras de Inglês da Rede Estadual de Educação pudessem participar do GEPLIGO, ao longo de 2020. Portanto, antes do isolamento social, o primeiro encontro foi realizado de modo presencial no auditório do CEPFOR, como descrito no capítulo 2. A retomada aconteceu por meio de encontros realizados, virtualmente, pela Plataforma *Google Meet*. A proposta do GEPLIGO é realizada em cooperação e colaboração com as agentes *do e no* processo de Formação Continuada. Para as coordenadoras do GEPLIGO, trata-se de uma *aposta* de formação, por ser mais do que um curso. Ademais, configura-se em um espaço de partilha e trocas de vivências para a ressignificação de nossos sentidos sobre a Educação Linguística em Língua Inglesa de Goiás.

Desse modo, é oportuno trazer nossas percepções em relação a essa *aposta* de formação que pode inspirar outras Redes Municipais, Estaduais, Universidades e Secretarias de Educação na construção de espaços de Formação Continuada de Professoras de Línguas, que envolvam a mobilização de *praxiologias translíngues* em favor da justiça social.

4.2 VIRTUAL GEPLIGO 2021: UM CONTEXTO LOCAL GOIANO DO SUL GLOBAL COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO CONTINUADA TRANSLÍNGUE UBUNTIZADA

Nesta subseção, busco compreender em que medida a percepção das agentes em relação ao *Virtual GEPLIGO 2021* está relacionada à oportunização de um ambiente de *praxiologias translíngues* na Formação Docente que vise à justiça social. Nesse sentido, elaboro a discussão que segue apresentando os sentidos construídos por nós sobre essa Formação Continuada de Professoras de Língua Inglesa local pela lente da translinguagem *ubuntu*. Alguns questionamentos me provocam, desestabilizam e aguçam meu olhar para o material do estudo, mas sem a pretensão de apresentar respostas isoladas para eles: como as práticas de linguagem se materializam entre as agentes; que repertórios são vivenciados – realçados ou apagados; como é a organização do *espaço de fala* nos encontros virtuais; se há uma relação de *espaço de fala* e participação.

No *Virtual GEPLIGO 2021*, nós podemos compartilhar nossas praxiologias, que são repensadas no coletivo, em diálogo com os saberes locais, desestabilizadas pelas vozes que atravessam nossas escolhas e ressignificadas com o intuito de promover uma Educação Linguística situada, que se envolve na complexidade das linguagens emergidas e mobilizadas. Ou seja, nós, professoras de Língua Inglesa, (trans)formamo-nos e (trans)formamos nossas

realidades em um processo de reconhecimento do valor do *eu* e do *nós*. Nesse sentido, Makalela (2016, p. 191) propõe a translinguagem *ubuntu*, que nos suscita refletir sobre o lema africano: “I am because you are; you are because we are”, já mencionado no capítulo anterior.

De fato, segundo Leketi Makalela e Kleber Aparecido da Silva (2023a), nesse sistema de valores, é possível compreender infinitas e transversais relações de dependência entre as línguas, da mesma forma que se estrutura a ordem cósmica orgânica dos povos locais. Ademais, Makalela e Silva (2023b, p. 90) defendem que “[...] this saying reflects a state of being which depends on the co-existence of the entities of ‘I’ and ‘we’, which may not have a separate existence individually. There is also no sense of competition for space as these entities are cosmologically intertwined and invariably tied to have a complete state of being”. Nesse sentido, não há espaço para relação de poder hierarquizada, mas busca-se horizontalidade.

Esta *aposta* de formação, *Virtual GEPLIGO 2021*, possibilita que tanto a identidade profissional individual, em coexistência com outras identidades, e o espaço escolar em que nós atuamos se ressignifiquem. Certas de que o fazer pedagógico carrega uma representação lógica e cultural que são inseparáveis de nossas subjetividades e afetos, na sessão coletiva final, tivemos um momento de Sessão Reflexiva para avaliarmos o *Virtual GEPLIGO 2021*. As coordenadoras projetaram 10 questões (Apêndice E) como roteiro para que pudéssemos avaliar alguns pontos específicos em relação às atividades realizadas ao longo dos encontros, embora o espaço fosse livre para que pudéssemos responder a todas as questões, somente uma questão ou tecer comentários sobre outros aspectos. “You don't have to stick to one question, you can go back to the questionnaire and if you want you can make comments about it”, enfatizou a coordenadora Rosane.

Quadro 13 – Respostas às questões apresentadas na SR final

Dilubia: I applied for Virtual GEPLIGO because I like to learn, and to share with you. Even so I am not in the classroom, I'm not giving classes, I'm not teaching, but I'd like to know about your didactic routes. Beyond the discussions for my thesis, I'd like to know more about the way this group is, because I believe this group is a great opportunity to teachers' education, so I think it's an honor for me to be part of this group, right? I think the way we've have been doing is amazing because we've been respecting everyone, and we can use the repertoire that we have.

Fiona Shakira: [...] it's a group that I learned a lot and it's also a space that I can share my experiences as a teacher and it's also a space that I have to be in touch with new theories, new experiences with my friends' experiences, and that is a space that I can keep studying, keep producing, and learning. I appreciate a lot this format of virtual GEPLIGO, I believe it was a very good way of our meetings. For me, [...] the sharing sessions are the best moment in our group because it's a space that we have to share what we've been doing in the classes. And besides this, we can learn a lot with our friends in the group, because we can see what they've been doing, so for me, it's the moment in our meetings that we provide us a lot of knowledge and it's a way to improve our practice as well.

And my opinion about the English and Portuguese interactions. The fact that we can use English or Portuguese, it's amazing. I've been learning more, I've been improving more my English and I feel safe, not safe, but - I think it's safe, I forgot to say... how do you say? Confident, confident. I feel confident and

comfortable here because if I don't know how to say something, I can go back to Portuguese and this makes me feel fine, comfortable, you know? I'm fine here, speaking English here, and I think you should keep doing this, using Portuguese and English, because it's a way of us to feel more comfortable, at least for me.

Iran: I appreciate GEPLIGO because it is motivation for my practices. OK? Well, I love learning more about English. [...] Bom, nesse tema aqui, acho que não só esse momento, mas se ter outros momentos de levar a gente para o *locus* da pesquisa, a universidade. Eu penso assim... Porque aqui a gente vê e a gente compartilha as atividades, mas parece que o tempo ainda é pouco, e a gente poderia, por exemplo, ter uma tarde ou uma manhã só para estar falando mais sobre essa prática. É isso, porque a gente sai da universidade e parece que vem aquele bloqueio, e eu me achei dentro desse grupo. Eu gostaria de eu ter participado mais. I want to be more dedicated next year. [...] Olha, é muito bacana essas nossas interações aqui. E como contribuiu com as nossas práticas, principalmente nesses momentos, em que a gente ficava no ensino remoto, o curso foi uma luz, isso foi uma luz para a gente, pelo menos na minha vida. Às vezes eu ficava desanimada, mas quando eu via as aulas, como os conteúdos, os textos, as discussões, nossa, dava um insight e eu me sentia mais renovada, então isso é muito bacana, tanto que eu fiquei o tempo todo.

Mia: I liked a lot the sharing sessions of my colleagues, because I can learn a lot. Sometimes when I prepare some session to present, I think to myself, what can I do to improve this? So, when I show for you, I receive some suggestions, some good suggestions. It helped me a lot as I can improve my methodology and I can learn more, and you can teach better for students. I like this group a lot. I like both. Both have advantages and disadvantages. So, I intend to participate, virtual or face by face. In the most part, I feel comfortable. Sometimes I have doubts, and some colleagues and you, teachers, help me. Sometimes I forget some words and I ask for help, and you help me. It's important to improve my English, to learn more. I think it's better to speak in English, try to speak in English, but sometimes I don't, for example, when I don't know how to say a word, and then I ask for help.

Verônica: I really love this group because I love to listen about the experience, about the reflection, and I talk about that with other teachers, and many things here changed my mind about teaching language, and I loved that.

Viviane: Well, I'd like to say that I love this group, I love being with you, at least once a month, and I just wanted to have more people here. And I understand that, well, at least I think that most people cannot come because all the schools' demands, it's not because they don't like or because they don't feel comfortable in the group. But I think most of the people who are not coming, most of them are not coming because of the school demands. And I really don't know how to deal with this, because it's out of our hands, you know? So, that's something I think we need to find a way to have more people participating. But I don't know how.

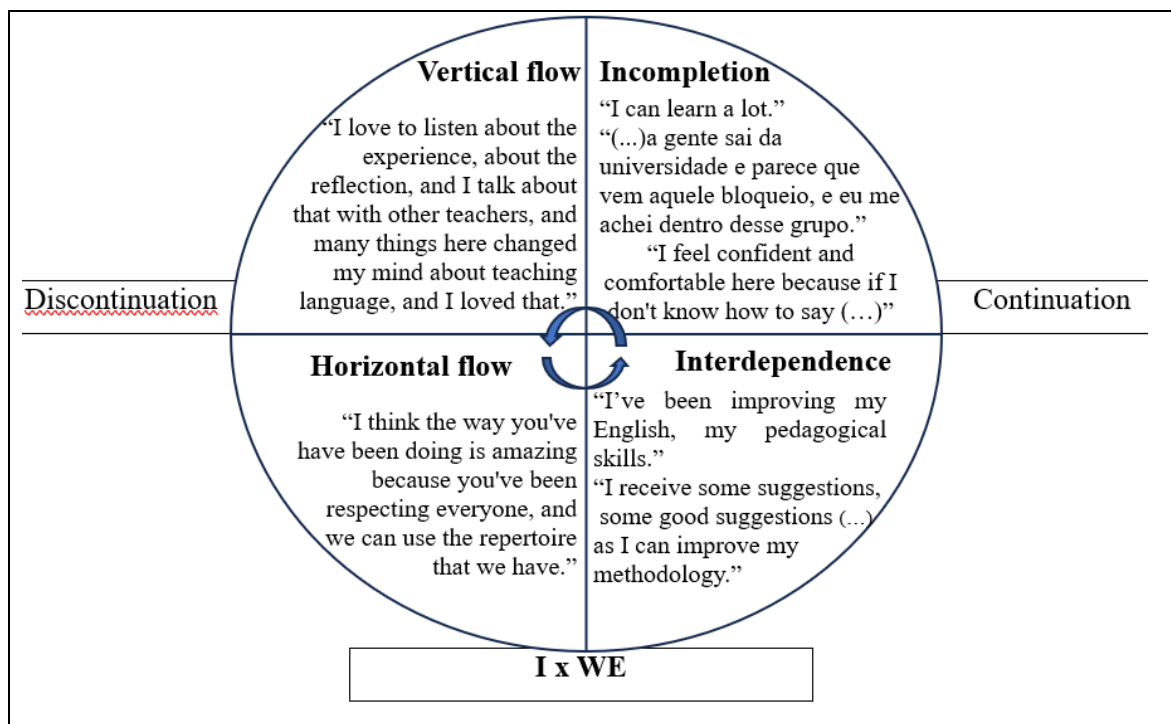
Fonte: Material da Tese

Nos relatos das agentes apresentados no Quadro 13, é possível observar o nosso reconhecimento pelo espaço de partilha e resignificação de nossas praxiologias, uma vez que, ao participar desse cenário de trocas de experiências, redistribuição de papéis e saberes, possibilitado pelo *Virtual GEPLIGO 2021*, eu me “sinto renovada”, “[...] improve my english”, “learn”, “feel comfortable”, “change my mind about teaching language”; por isso, é relevante a valorização desse Grupo de Estudos como espaço de Formação Continuada Translúgué Ubuntuizada, em que eu sou porque nós somos e nós somos porque você é. É possível observar infinitas e transversais relações de dependência e atravessamentos entre a construção do conhecimento linguístico, pedagógico, praxiológico, social, que favorece o processo de tornar-se e *bien vivir*.

A perspectiva da *translinguagem ubuntu* (Makalela; Silva, 2023b) nos possibilita preservar as diferenças identitárias, sócio-histórica e culturalmente construídas por nossas histórias de vida ao passo que possamos reconhecer, na coletividade, o esperar para expandir sentidos sobre nós, a Educação Linguística e o mundo. A agente Mia declara que “[...] when I

(Mia) prepare some session to present, I think to myself, What can I do to improve this? So, when I show for you (Gepligo Agents), I receive some suggestions. It helped me a lot, and I can improve my methodology. I learn, and we can teach better our students” (SR). Em relação a essa perspectiva, Makalela e Silva destacam 4 pilares, a saber: incompletude, interdependência, mobilidade horizontal e vertical de informações, e o eixo de continuação descontínuo.

Na visão da *translinguagem ubuntu*, primeiramente, a *incompletude* se refere à ideia de que as informações são incompletas na complexidade dos encontros em universo multilíngue e possui real necessidade de cada envolvido para completar a produção de sentido. O segundo pilar, a *interdependência*, enuncia que somos seres em constante transformação, seres moventes, portanto, inseridos em um ciclo de infinitas relações de dependência. Em outras palavras, falantes multilíngues devem mobilizar variados repertórios para produzir sentido sobre o mundo e ter um entendimento mais profundo de sua realidade. Quanto à *mobilidade horizontal e vertical de informações*, que formam o terceiro e quarto pilar, os repertórios mobilizados assumem um fluxo simultâneo, oportunizando significações e negociações entre os pares em uma relação não hierárquica que podem incluir diversas possibilidades na assemblagem de elementos cognitivo, afetivo, sensorial, semiótico, entre outros. Por fim, esses pilares se movem em um eixo cíclico de *continuação descontínuo*, em que é possível promover rupturas de fronteiras linguísticas, enquanto recria novas formas de vida e competência cultural, a partir da lógica “eu” e “nós”. Com base no modelo desenhado por Makalela e Silva (2023), compreendemos que, no *Virtual GEPLIGO 2021*, a partir dos relatos das agentes destacados no Quadro 13, os elementos dos pilares se conectam. Desse modo, apresento, na Figura 12, a seguir, alguns desses elementos linguísticos verbalizados por nós, para exemplificação, que nos permite visualizar movimentos da *translinguagem ubuntu* em emergência no Grupo de Estudos.

Figura 12 – Movimentos da *translinguagem ubuntu* em emergência no Grupo de Estudos

Fonte: Elaborada com base em Makalela e Silva (2023b, p. 90)

Enfatizo que, ao todo, foram 8 encontros, muitas leituras, partilhas e problematizações antes dessa SR sobre o *Virtual GEPLIGO 2021*. Em nossa argumentação, aparecem posicionamentos praxiologicamente situados que podem ser relacionados à lógica da *translinguagem ubuntu*, exposta nos 4 pilares (Makalela; Silva, 2023b) mencionados. Mobilizo, na Figura 12, trechos que sintetizam *praxiologias translíngues ubuntuizadas* em vivência no Grupo de Estudos os quais refletem possibilidades para um espaço de formação que vise à justiça social. Na lógica do *eu versus nós*, compreendo que precisamos das informações partilhadas para expandir nossos sentidos sobre a vida. Desse modo, ao nos identificarmos em uma posição de aprendiz, nota-se certa incompletude que se completa na partilha de saberes, como relata a agente Iran: "eu me achei dentro desse grupo". Assinalo que esse eixo não pode ser dissociado da interdependência, que se mostra na ressignificação linguística e pedagógica das agentes em meio à dependência das trocas e interações. Nessa esteira, Mia declara "I'm so thankful for this group because I know that I've become a better teacher, and I'd like to learn more with you all" (Mia – NP).

Entendo que as educadoras precisam ter clareza de suas praxiologias, e isso demanda amplo conhecimento das diferentes dimensões que qualificam a prática pedagógica. Para tanto, é necessário aprender, e aprender é construir, refletir e mudar. Nesse sentido, o *Virtual GEPLIGO 2021*, enquanto espaço *translíngue ubuntuizado*, é seara para a construção, reflexão,

expansão e ressignificação de saberes. Conforme Freire (1992, p. 126-127), o “[...] conhecimento crítico de sua realidade, pela sua participação nela, pela sua intimidade com ela [...], que nos leve a posições indagadoras, mais inquietas, mais criadoras [...]” é necessário para a construção legítima de nossa história. Fica evidente, no relato de Fiona Shakira, esse movimento de se conhecer e tornar-se atravessada pela coletividade “I feel confident and comfortable here because if I don't know how to say something, I can go back to Portuguese and this makes me feel fine, comfortable, you know? A agente afirma não se sentir coagida a mobilizar seus repertórios ao longo das interações com as demais agentes do Grupo de Estudos, por se sentir bem e confortável com a visão de que o *eu* se expande no *nós*.

Apesar desse movimento de expansão, depreendo, a partir do relato de Fiona Shakira, marcas da Colonialidade da Linguagem (Veronelli, 2015a). Durante a SR, ela descreve: “I'm not afraid to take the risk of speaking, even though I know I've been making a lot of mistakes. But I know it doesn't matter, the mistakes I've been doing, and this makes me feel well” (Fiona Shakira – IV 8). Ao afirmar que comete muitos “erros”, mesmo dizendo que não importa com eles, ainda fica evidenciado que há um modelo preestabelecido a ser seguido, sendo que os repertórios mobilizados que não seguem esse padrão são errados. Essa ressalva é necessária para reforçar o entendimento de língua/gem como performática e produtora de sentido, não que assumir político-filosoficamente praxiologias translíngues signifique descartar as normas socialmente criadas, pois o fundamental é como nos posicionamos diante da normatização.

No que concerne à mobilidade vertical e horizontal de informações que se conecta ao lema do “eu sou porque nós somos”, e é vivenciada na realização do *Virtual GEPLIGO 2021*, observo que, ao passo que a agente Verônica gosta de ouvir sobre as experiências e reflexões, em um fluxo vertical, ela também dialoga com outras professoras, impulsionando a horizontalidade em um movimento cíclico de mudança e ressignificação, que pode ressoar em nossas posturas e escolhas para atuação em sala de aula. Também destaco essa mobilidade ao enfatizar o modo como nos respeitamos e valorizamos os repertórios que nós temos. Esse posicionamento provoca fissuras nas coloniadas e ativa *praxiologias translíngues* por colocar as professoras do Grupo de Estudos como responsáveis e autoras do próprio processo formativo, assim como nos eventos de Pamonhada, em que cada indivíduo contribui a seu modo, impregnando sua identidade e subjetividades para o desenvolvimento do processo, que ganha robustez na coletividade.

Em suma, com os autores citados, defendo que vivenciar praxiologias translíngues, com base na visão de mundo humanista “Eu sou porque somos”, como exemplificado nos movimentos observados no *Virtual GEPLIGO 2021*: reconhecer repertórios variados e

redistribuir o espaço de mobilização de vozes pode se refletir em justiça social no processo de Educação Linguística em que atuamos, bem como pode ser potencialmente favorável ao processo de transcender as fronteiras da colonialidade da linguagem e, ainda, reorientar políticas linguísticas de orientação monolíngue.

Em relação ao reflexo dessa justiça nos lugares em que atuamos, Fiona Shakira expõe sua expansão de sentidos após as discussões no Grupo de Estudos e relata como tem reconhecido e valorizado os diversos repertórios mobilizados por suas educandas:

I have foreing students, two of them are from Colombia, and the other two are from Venezuela, and I teach English to them, so I see, I don't know, maybe because I love languages, and I love Spanish, so I always let them speak Spanish, I always let them use Spanish to express themselves, and whenever I have a paper they are supposed to do, they ask me: "Miss Shakira, can I write in Spanish?", or "Can I record in Spanish before English?", or "Can I just present in Spanish?", and I let them do it, because I've noticed that they feel more confident with their native language, but I asked them to try to express themselves in English as well, and I let them use their native language.

Para seguirmos, apresento, na próxima subseção, de que maneira as problematizações sobre o contexto espaço-temporal das aulas virtuais e sobre os sonhos das nossas estudantes em aulas de Língua Inglesa se configurariam *praxiologias translíngues* que nos permitiriam, de alguma forma, promover uma Educação Linguística *outra* em favor da justiça social.

4.3 PRAXIOLOGIAS TRANSLÍNGUES EM VIVÊNCIA, COCONSTRUÇÃO E EXPANSÃO EM FAVOR DA JUSTIÇA SOCIAL

O linguista aplicado indiano, Bala Kumaravadivelu (2016, p. 80) defende que “[...] if we want to disrupt or dismantle the hegemonic structures that dominate a field such as English-language teaching, we need to do more than just think otherwise: we also need to act otherwise”. Para tanto, busco problematizar *praxiologias translíngues* em emergência e vivência no Sul Global, em um contexto cerradeiro, à moda da Pamonhada goiana, com a intenção de evidenciar modos *outros* de agir *com, na e pela* língua/gem. Apresento a discussão praxiologicamente situada em 2 eixos translíngues identificados no capítulo 3: transcendendo o contexto espaço-temporal e reconhecendo os repertórios afetivos, à medida que resgato alguns recortes das interações realizadas durante os encontros do *Virtual GEPLIGO 2021*, com vistas a perceber de que maneira tais praxiologias podem favorecer a justiça social.

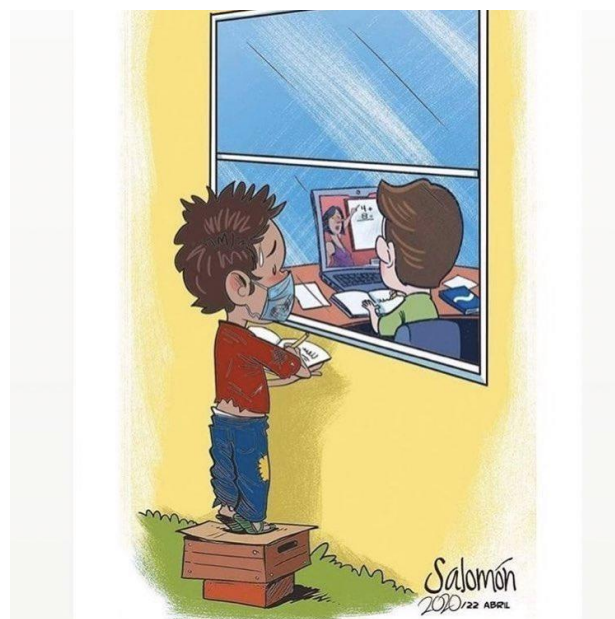
4.3.1 Transcendendo o contexto espaço-temporal

É importante enfatizar que essa frente praxiológica apresenta reflexões relevantes para este estudo, à medida que aciona modos *outros* de existir, conhecer o mundo e a nós mesmas. Canagarajah (2017) defende que o entendimento translíngue permite a expansão da noção de contexto, transcendendo a distinção texto/contexto espaço-temporal, fato que traz a possibilidade de considerar os repertórios mobilizados em operação conjunta como uma assemblagem de recursos *para e na* construção de sentidos. Desse modo, os variados recursos linguísticos, semióticos, sensoriais empregados no processo interativo e de significação interagem entre si e se modificam à proporção que se conectam em constantes movimentos de continuidade (fusão/dispersão/aproximação/sobreposição/atenuação/amplificação) em outra/s língua/gens, com gestos, objetos, recursos visuais, expressões afetivas ou silêncios, para construir sentidos. Assim como visualizo na metáfora da Pamonhada, em que sabores, sentidos sensoriais (visão, olfato, paladar, tato e audição) e saberes se conectam em movimentos de ressignificação e expansão, nos quais os elementos são empregados de modo integrado, sendo impossível separá-los.

Nesse sentido, busco me posicionar também em um espaço-tempo que situa o cenário de realização deste estudo, pois ainda vivenciávamos a pandemia da Covid 19; por isso, durante a SC, a agente Fiona Shakira compartilha uma experiência de sala de aula, no ensino remoto, em tempos de isolamento social. Nesse período, tivemos que migrar para o contexto digital e virtual com vistas a realizar nossas atividades escolares. No que tange a esse contexto, por exemplo, as interações linguísticas foram facilitadas pelo desenvolvimento tecnológico, que gerou recursos novos para conectar língua/gem, sistemas simbólicos, modalidades, entre outros. Entendo, com Canagarajah (2013a, p. 2), que “[...] all these developments bring interesting possibilities and challenges for communication across linguistic boundaries. They are engendering new communicative modes as people adopt creative strategies to engage with each other and represent their voices”.

Apesar de o cenário ser favorável à exploração de modos *outros* de nos engajarmos na utilização de recursos digitais e virtuais, o que se vê na charge (Figura 13), a seguir, utilizada por Fiona Shakira, é uma denúncia da realidade educacional, evidenciando o universo escolar de quem tem recursos tecnológicos e acesso à Internet e de quem não tem. A imagem nos fez questionar quem tinha o direito de estudar naquele cenário pandêmico e/ou em outros.

Figura 13 – Charge crítica sobre a realidade do ensino remoto



Fonte: Charge produzida por Salomón (22 de abril de 2020) em circulação nas redes sociais

Depreendo da postura da professora em utilizar um texto, na aula de Língua Inglesa, que dialoga, diretamente, com a realidade social vivenciada, o entendimento de que a linguagem “[...] é inseparável das práticas sociais e discursivas que constroem, sustentam ou modificam as capacidades produtivas, cognitivas e desejantes dos atores sociais” (Fabrício, 2006, p. 48). Além disso, há um movimento de transcender o contexto espaço-temporal ao mobilizar repertórios espaciais entre físico e virtual e, ainda, transpor níveis escolares. Os comentários feitos pela agente Fiona Shakira durante a apresentação da SC, bem como a reação de algumas agentes, podem ser observados, a seguir:

Fiona Shakira: So I've brought to them this charge, and before I taught the students about noun, verb, and adjective, I have asked them to think about the picture and to discuss what's the meaning of the picture, and from this, they started to give me all this vocabulary, and it was with a group from sixth grade. The seventh grade, I had to teach them about could and can, and instead of bringing to teach only the language structure, I also started with this charge and made them to think about it and from this charge on, they could build sentences and I've realized that by this, they have learned with more meaning. They could understand how they were supposed to use can and could, but with meaning, because they were facing this social problem. And in the eighth grade, I needed to teach about comparative and superlative, and I've done the same thing, and with the ninth grade, I had to teach them about conditionals. If I had used the book and the study guide that I have the follow, I think they couldn't get the meaning, so I brought them this picture as well, and from this picture, I tried to teach them how to use the zero, first, second, and third conditionals, and this practice is something very important to me because I've learned this during the GEPLIGO's meetings.

Mia: So, your topic is very contextualized, it's very good, because we have in the pandemic this problem, how to work with the students. Some students have internet and computer, and other students don't have. And we have to work with new tools,

like WhatsApp, and other tools because it's a challenge for us, and we have to search more and prepare activities, because we have to teach our students. I liked a lot your presentation, it's good, and I can see the context of where I teach.

Fiona Shakira: Thank you, Mia.

Iran: It's very interesting, I've loved it for to work in my school, and it's about change. I love it. This work is about situation in pandemia, and this is very important to me work it with my third-grade students in the school, it's a very great idea.

Dlubia: Sounds interesting to me that you use the same picture to different grades in different ways, exploring different contexts. (SC1)

Reconheço o processo de Educação Linguística cumulativo e linear gerado pela orientação monolíngue que recebemos, no qual partimos de estruturas mais simples para as mais complexas, e temáticas, como férias na Disney, por exemplo, no caso do Inglês, que destoa da realidade das nossas estudantes e, na maioria das vezes, sem espaços para construirmos sentidos sobre nossas vivências. A experiência compartilhada por Fiona Shakira abre fissuras na colonialidade linguística, ao evidenciar maneiras *outras* de se distanciar de um ensino focado na estrutura linguística. A agente parte da percepção das estudantes, provocadas pela charge apresentada na Figura 13, em relação às experiências cotidianas de luta e busca por formação, para, de forma contextualizada, oportunizar a ampliação de repertórios em Língua Inglesa.

Ademais, são evidenciados esforços decoloniais (Silvestre 2016) contra o estruturalismo quando a agente Fiona Shakira enuncia que o entendimento de língua como estrutura fixa limita o engajamento das alunas. “[...] starting by this kind of content that is from my students' context, I've also noticed that they have been more engaged to my classes”, enfatiza a agente. Nesse sentido, Rocha (2019, p. 18) destaca a importância de “[...] educarmos para que assumamos nossa responsabilidade social perante as mais diversas formas de sofrimento vividas pelas pessoas no mundo e [...] violências imputadas a grupos minoritarizados e subalternizados em nossa sociedade”. Desse modo, é valioso não nos limitarmos à estrutura linguística, mas oportunizarmos espaços para nos engajarmos na variedade semiótica e sociocultural das práticas de linguagens da atualidade, podendo ser uma oportunidade transgressiva e transformacional libertadora para as estudantes, além de ser enfrentamento de discursos, práticas e políticas reducionistas e opressoras. Acredito que, como educadoras, devemos sempre questionar como a Educação Linguística pode transformar a vida das estudantes e como construir uma perspectiva sobre a linguagem escolar que reconheça as diferenças das linguagens de todas.

A reação da agente Mia a essa exposição evidencia o transcender do encontro do Grupo de Estudos para o próprio contexto de ensino da agente. Além disso, a fala da Mia traz ponderações valiosas sobre suas dores e angústias em relação aos desafios de adotar novos recursos tecnológicos e, até mesmo, a transformação do espaço de sala de aula em razão do

isolamento social. Noto que esses desafios são comuns a todas as professoras e nos faz ponderar sobre o que é possível executar em aulas não presenciais. Nessa esteira, a agente Iran faz uma transferência espacial ao ampliar o contexto do Grupo de Estudos para sua turma do 3º ano, podendo ser configurado como um exemplo de trânsito. A aproximação que as professoras fazem entre os ambientes é uma demonstração de evento que transpõe contextos espaço-temporais. A esse respeito, Canagarajah (2017) afirma que a capacidade de transposição espaço-temporal está diretamente ligada à criação de rupturas com a ideia de línguas estruturadas separadamente, porque os elementos da linguagem apresentam significados flexíveis e fluídos em conformidade com o espaço e o tempo em que são indexados. Desse modo, entendo que a negociação de sentidos depende do modo como os indivíduos mobilizam seus repertórios em processo espaço-temporal.

Ainda sobre esse eixo, percebo movimentos desse processo figurando nas discussões do segundo encontro, cujo tema escolhido foi “escola”, pois as agentes queriam repensar a escola: currículo, espaço, tempo, avaliação para aquele momento difícil. As reflexões são provocadas pelas praxiologias situadas das agentes em diálogo com o texto “Ideias para pensar o fim da escola” (Coscarelli, 2020) e o *Podcast* “#6 – Escola para todos? Desigualdades sociais e educação”. Além disso, as coordenadoras trazem, no Material Audiovisual, algumas charges que retratavam questões educacionais relacionadas ao período da pandemia, que nos provocam refletir sobre a necessidade de mudanças para a escola, como exemplificado na Figura 14.

Figura 14 – Charge sobre a escola na pandemia



Fonte: Material da Tese

A imagem retrata a tentativa malsucedida de um aluno que busca conectar-se à aula síncrona por meio de um telefone móvel, enquanto a mãe apresenta sua preocupação com a ausência das aulas e parece reconhecer suas limitações em promover recursos para que seu filho possa ter acesso à escola, que, naquele momento, era digital, além de ver o direito à Educação, previsto constitucionalmente, sendo suprimido. A crítica está posta no fato de que o Ensino a Distância, de verdade, está distante, longe das possibilidades do estudante, mostrando que o isolamento social escancara a dualidade estrutural da escola, em que as relações sociais dominantes são reproduzidas e reforçam o questionamento sobre quem tem o direito de estudar. Diante disso, questiono: como agir politicamente, tendo em vista que a formação não é espaço somente para conteúdos isolados, pois envolve processos cultural, político, movimentos sociais, entre outros?

Professoras e estudantes enfrentaram grandes desafios. As estudantes que não possuem acesso à Internet acabam tendo a oportunidade restrita ao desenvolvimento de habilidades escritas. Há preocupações com o uso de dinâmicas mais favoráveis ao ambiente remoto com a finalidade de obter engajamento e a permanência das estudantes. Essa postura envolve o entendimento de que *praxiologias translíngues* são urgentes e necessárias em espaço de Formação Docente, tendo em vista que é preciso reconhecer a diversidade de linguagens e transcender espaço-tempo para oportunizar, de forma personalizada, o engajamento das estudantes.

Observo, de modo geral, que as professoras buscam integrar o que discutem no *Virtual GEPLIGO 2021*: agência e proatividade, transcendendo o contexto espaço-temporal para pensar seus espaços escolares. Entretanto, fica evidente, durante as interações, que a tomada de decisão referente ao REANP aconteceu sem a participação docente, sem escuta e discussão de alternativas (Zaidan; Galvão, 2020). Assim, percebo a necessidade de confrontação e desnaturalização de tal prática, haja vista ser urgente e indispensável a inclusão das vozes de todas as agentes para a coconstrução de uma rede de conhecimentos mais engajada e efetiva, com a finalidade de encontrar maneiras *outras* para o fazer pedagógico. Vale lembrar que minha insurgência está também em se fazer (re)conhecer, por meio deste estudo, os saberes que são construídos no Grupo de Estudos de Professoras de Língua Inglesa de Goiás.

Diante desse quadro no processo educacional, o que devemos fazer? Utilizar nossas vivências como conteúdo para nossas aulas? Promover discussões sobre questões sociais com nossos estudantes? Essas são algumas possibilidades elencadas pelas agentes, em um movimento de problematizações sobre como a escola deveria mudar.

Rosane: Any other ideas of how schools should change?

Fiona: In my opinion, I believe the school needs to change the way they see the students. I think the school has to change in this situation, because the students, they must be more active in their learning process, but the school has to propose some kind of activities to students promote their own agency. I think this is what is missing, in my opinion, because I feel that sometimes we have just to teach, to bring information, but there's no space to the students to create, to debate. I don't know, this is my opinion. If we have to propose a change in school, it's gonna be in this matter.

Fiona: I think the school has to see the students as a knowledge producer as well, and we have to give them the chance to stand points, to produce knowledge, to reflect, to create, maybe this is a point to be changed. Because we have technologies nowadays, but some schools have been using it as just as a transpositional way, you know? Bringing them from in-face classes, for example, to the remote model. I don't know if I'm being clear.

Mia: Please, teacher, I want to add. [...] It's important the teachers know the students' context, and what they like more, they like games, they like to produce videos? They like tongue twisters? And use these varieties in their classes. (IV 2)

O excerto apresentado dos relatos das agentes Rosane e Fiona faz parte do debate sobre a escola. A agente Fiona questiona o processo de Educação Linguística centrado no professor e evidencia a necessidade de promover um diálogo menos hierárquico na sala de aula, que favoreça a agência discente. “I feel that sometimes we have just to teach, to bring information, but there's no space to the students to create, to debate” (Fiona – IV 1). Essas ponderações são pertinentes, visto que podem contribuir com reconfigurações relacionadas à Educação Linguística. A meu ver, o questionamento da professora se refere à problematização já colocada por Freire (1992) sobre rompermos com a “proposta bancária de ensino”, em que a estudante tem o papel de consumidora de informações.

Defendo, com Rocha (2019, p. 28), que *praxiologias translingues* podem refutar perspectivas que “[...] dicotomizam o mundo e as relações humanas, em favor de outras possibilidades de ação cooperativa e coletiva”, as quais possam promover rupturas estruturalistas e favorecer a justiça social. Percebo, no relato da agente Fiona Shakira, que a subalternização das estudantes ultrapassa questões linguísticas. Trata-se de problematizar um agir no processo de Educação Linguística inspirado na dominação e manutenção do poder, em que a professora fala e as estudantes escutam. Para tanto, acredito ser necessário alinhar as nossas praxiologias para transcender colonialidades que nos atravessam e impõem modos de agir, que, muitas vezes, impedem-nos de escutar o que nossas estudantes têm a dizer. Nesse sentido, a agente Mia sugere uma estratégia pedagógica de perguntar os gêneros discursivos/textuais com os quais as estudantes se identificam para serem incluídos nas aulas. Ela defende que “It's important the teachers know the students' context, and what they like more, they like games, they like to produce videos? They like tongue twisters? And use these varieties in their classes.” (Mia)

Reconhecer a multiplicidade de linguagens e cultura, a multimodalidade textual e o valor de incluir a subjetividade das estudantes se configura um avanço para o contexto multilíngue educacional do Sul Global deste estudo, que, como já mencionei, é regido por uma orientação monolíngue. No entanto, defendo a necessidade de girar o olhar acompanhado por uma visão translíngue, pois *praxiologias translíngues* abrem a possibilidade de criarmos um espaço em que os repertórios mobilizados interagem, coletivamente, para gerar novos sentidos, compreensões e produções textuais, para além de estruturas separadas. Sobre esse tema, a professora linguista mato-grossense Themis Rondão Barbosa da Costa Silva (2023, p. 16) sintetiza 4 sentidos que a visão translíngue pode possibilitar ao processo educativo:

1. Transcender as práticas comunicativas para além das línguas autônomas (transcender as fronteiras linguísticas das línguas nomeadas), em outras palavras, ir além do monolinguismo e dos territórios imaginários entre línguas nomeadas;
2. Transcender os recursos verbais e considerar que outros recursos semióticos e modalidades também participam da comunicação;
3. Transcender as distinções de texto/contexto e incluir como diversas características semióticas, antes relegadas ao contexto espaço-temporal, participam ativamente da comunicação (Blommaert, 2013; Pennycook; Otsuji, 2015);
4. Transcender as estruturas sociais (Wei; Zhu, 2013), essa perspectiva indexicaliza transformações e desafia os entendimentos de linguagem como regulados ou determinados por contextos existentes de relações de poder.

Diante do exposto, posso afirmar que o *Virtual GEPLIGO 2021* tem realizado esforços decoloniais (Silvestre, 2016) para vivenciar *praxiologias translíngues* que nos provoca e inspira a transcender, e esse modo de transformar as relações para promover uma Educação Linguística mútua é uma forma de favorecer a justiça social às estudantes que estão em desvantagem com seus pares devido às diferenças. Sintetizo, a seguir, alguns exemplos mencionados nos recortes apresentados: transcender práticas de linguagem, ao estimular a estudante a usar seus repertórios, independente da língua nomeada; transcender recursos verbais e semióticos ao perceber que não se deve privilegiar um gênero textual apenas, e também permitir que as estudantes escolham o gênero de seu interesse; transcender estruturas sociais, ao problematizar diferentes realidades vivenciadas pelas estudantes durante a pandemia; e transcender contexto espaço-temporal ao expandir tais *praxiologias translíngues* para a atuação em sala de aula. Dessa forma, visualizo esse transcender na metáfora da Pamonhada. No processo de preparação da pamonha, os elementos são empregados de modo integrado em uma construção holística que envolve espaço, contexto, histórias de vida, semioses, conectando coisas e seres de múltiplas fontes, como uma assemblagem.

Ainda sobre esse assunto, resgato, na próxima subseção, *praxiologias translíngues* que transcendem as semioses ao engendrar a emoção como elemento valioso na construção de

sentidos. Penso que reconhecer as subjetividades das estudantes, a emoção e o silêncio, ou seja, os repertórios afetivos, como parte da construção de sentidos, é um movimento que questiona a ideia de língua como estrutura e está intimamente ligado à promoção de justiça social.

4.3.2 Reconhecendo os repertórios afetivos

Ao reconhecer o processo de Educação Linguística como um espaço de construção de sentidos no mundo, para além do foco na aquisição de estruturas linguísticas, compreendo que os indivíduos com disposição para esse reconhecimento podem “[...] desenvolver uma atitude mais respeitosa diante dos sentidos das outras pessoas, as identificações e desidentificações, suas e de outras” (Jordão, 2013, p. 78). Desse modo, visibilizar as vozes, as subjetividades e as emoções das estudantes, que entendo, neste estudo, como repertórios afetivos, é uma prática que promove a justiça social, uma vez que envolve praxiologias que buscam amenizar os prejuízos resultantes de estruturas injustas, como as disseminadas pelas colonialidades. Ademais pode explorar possibilidades para o desenvolvimento do tornar-se (Freire, 1992) e do *bien vivir* (Quijano, 2011).

Nesse viés, apresento, no excerto a seguir, um evento ocorrido no último encontro do *Virtual GEPLIGO 2021*. Naquele dia, 08/11/2021, estava prevista a leitura prévia do texto “Narrativas multimodais e produção de sentido sobre racismo e preconceito: agência discente em aulas de Inglês” (Sabota; Peixoto; Faria, 2021), com o intuito de estabelecer um diálogo com a primeira autora, professora convidada. Durante sua fala, ela reafirma a necessidade de uma escuta atenta e empática⁴³ (Almeida, 2023) entre professoras e estudantes.

Profª. Convidada: So, this is it, guys. What I wanted to tell you is that it's important to trust our students and it's important to ask them questions. We learn a lot when we ask them, when we let them talk, because sometimes they say: "Oh, I try to create opportunities for my students to talk, but they don't". So, then we have to think about the silences, why are there silences? And it's not for the first time that you're going to ask, that they are going to respond and things are going to flow. Sometimes things don't flow. What I usually do is I ask them what kind of topics they want to talk about. Right now, I'm about to start a new group, the day after tomorrow I'm going to start a new group, and I prepared a Google form to ask them what they would like to talk about, what kind of things they like to do, what kind of things they like to read in their free time, what topics they are interested. So, it's a way for me to get to know them a little bit before classes start, right in the first classes I ask them who they are, and I talk about the way I see language, the way I work with language. And I let them ask questions, whether they don't agree with that, and we talk a little bit about my teaching proposal, and then I invite them to take part and to use this opportunity, I emphasize

⁴³ Escuta empática significa: “[...] escutar com o coração o pulsar silencioso da alma d@s sobreviventes do genocídio, o desvozeio histórico do linguicídio e do epistemicídio” (Rezende, 2017, p. 285 *apud* Almeida, 2023, p. 121).

a lot that it's their opportunity to speak English, to learn English without having to pay extra. I think this is something we should really emphasize in our classes. We work in public contexts, and we have to emphasize the right people have to learn a language. They have a right to learn another way to express themselves, not just to consume knowledge that was prepared by other people. And we just learned that when we put ourselves into the action, when we put ourselves into the practices, so they have to speak about things that they like, the things that interests them, so they feel like talking, they feel like having something to say. Sometimes our low self-esteem regarding English classes don't allow us to learn and to take the best out of the opportunities we have of studying a language, learning a language in a public context. (IV8 – Profª. Convidada)

Com base no relato da professora convidada, observo que a possibilidade de oportunizar um processo de escuta das estudantes pode gerar princípios de ação, que estão alinhados à noção de agência docente, o qual, sob a ótica *sentipensante decolonial*, preconiza “[...] fundamentalmente, el arte de la escucha” (Tallei; Diniz-Pereira; Liberalli, 2022, p. 335), para que, a partir dos repertórios afetivos compartilhados, possamos gerar outras maneiras de encarar o mundo e a nós mesmas. Desse modo, entendo que este tipo de ação, ou seja, reconhecer os repertórios afetivos, permite-nos a construção política de sentidos em Língua Inglesa, que são, em alguma medida, transformadores de nossa realidade social. Afirmo isso com base no relato da professora, referente ao fato de que nossas estudantes “have a right to learn another way to express themselves, not just to consume knowledge that was prepared by other people. And we just learned that when we put ourselves into the action.”

Nessa perspectiva, é válido ressaltar que as *praxiologias translingues* podem “potentialize meaning-making, cognitive engagement, creativity and criticality” (García; Wei, 2014, p. 42), sendo favoráveis à geração de novas identidades, valores e práticas mais respeitosas, que refutam e questionam ideologias coloniais e estruturantes. Assim, ao promover o espaço de escuta, a meu ver, amplia-se a possibilidade de participação daqueles que estão marginalizados pela diferença nos repertórios que mobilizam, mesmo que nas palavras da professora, ela afirma que “Sometimes things don't flow”. Apesar da sensação relatada de que o processo de escuta às vezes falha, depreendo disso que estamos condicionados a não escutar o silêncio como um sentido politicamente construído. A professora nos alerta também que é necessário escutar, criticamente, o silêncio e questionar: “So, then we have to think about the silences, why are there silences?”

Como já visto anteriormente nesta pesquisa, as *praxiologias translingues* nos possibilitam considerar maneiras *outras* de entender e agir *no, pelo e com* o mundo pela linguagem, visto que essas maneiras transcendem estruturas e potencializam o reconhecimento dos repertórios afetivos, os quais perpassam os sentimentos, o corpo e a capacidade de leitura de si. Portanto, reafirmo minha defesa por discutirmos essa episteme na Formação Continuada

de Professoras de Língua Inglesa, na busca por uma ética que precede a razão ocidental; por isso, é potencialmente favorável à justiça social.

Sob essa ótica, Nara Hiroko Takaki (2023), linguista aplicada brasileira, defende a necessidade de se abordar a translíngua em ambiente educacional, ilustrando o papel da emoção, do silêncio e da construção de sentido rumo à justiça social. A autora chama a atenção para “[...] the question of emotion as socially constructed, deconstructed and reconstructed, and instituted while legitimizing particular interests, excluding others, which means they operate encompassing distinct relations of power in fluxes” (Takaki, 2023, p. 4). Nesse sentido, ela defende as emoções como “political, as weapons of struggles”, pelo fato de serem manifestadas por meio dos discursos individuais.

Percebo, na manifestação da agente Verônica, registrada em sua NP sobre sua experiência na Educação Linguística em Língua Inglesa, a centralidade das emoções para a construção de sentidos durante as aulas. Nas palavras dessa agente:

it's very difficult, to be in the classroom. I'm in the classroom for 17 years, and I think the first aspect that you have to highlight is the rapport with the students. You have to create a good environment, because if you don't do that, the classes are not going to work. To teach English in the reality they have is hard, but I think you have to try a lot. Most of us, I think that you have to make some questions to your students - what do you like to study, what kind of music do you like, do you like TV shows, do you like series, do you like, and things like that, ask every single day - how is your mood today, what do you think it's better to do today, you know? You have to plan the first hour of the class, the way that you think it's better, and at the end of that class I think you have to ask them: "What would you like to do on the next class?". Things like that, I think that are the most important for you to keep going on your road, if not, it's very difficult, if you do not create a good rapport.” (Verônica – NP)

Verônica traz suas praxiologias anunciando sentimentos que denotam os desafios frente ao agir docente, à medida que apresenta maneiras de promover um diálogo menos hierárquico e favorecer espaços para a construção crítica e criativa de performances identitárias e linguísticas. Freire (1992) nos desafia a entender que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, e eu entendo, dialogicamente, que a escuta do outro deve preceder a escuta de mim mesma, pois é aprendendo a escutar que eu aprendo a me ouvir escutando (Menezes de Souza, 2011b) e, nesse movimento, ousar anunciar e denunciar, compartilhando as minhas histórias. Nesse sentido, a agente Verônica sugere uma postura *sentipensante* de escuta ativa, com vistas a reconhecer os repertórios afetivos das educandas, ao oportunizar a visibilização de vozes, culturas, ao provocar as estudantes a falarem sobre seus desejos e ações, por meio de questionamentos, tais como: “what do you like to study, what kind of music do you like, do you like TV shows, do you like series, do you like, and things like that, ask every single day -

how is your mood today, what do you think it's better to do today”.

Nesse sentido, resgato que as agentes transcendem o contexto espaço-temporal das *praxiologias translíngues* em vivência no *Virtual GEPLIGO 2021*, ao expandirem as discussões para a escuta de sua atuação, evidenciando suas coconstruções de sentidos praxiologicamente situados em suas localidades. Afirmando isso embasada, também, na reflexão compartilhada por Fiona Shakira, anunciando como essa agente tem ressignificado a maneira de lidar com as linguagens em sala de aula e denunciando como essa mudança tem refletido no comportamento de suas estudantes.

Fiona Shakira: I've been noticing how my students have changed and how I have changed about the language and about what we've been, how do I say? We've been discussing. I've noticed that my students are taking, using their voices to express their opinion way more when I was teaching in a different perspective. So, it's really important to bring their reality, their voices and develop the agency, it's something very important. And I think I've been doing this in my practice nowadays. In a shy way, but I've been trying to use more. One example I've been doing is I what I'm doing with my research. We have been discussing themes that are part of their realities and I have noticed that they want to to express their opinion. And even though I've been teaching them besides the themes, I've been teaching them about If causes, and I notice that they have been using the linguistic aspect in a more meaning way, you know? Because they are expressing their opinion using some linguistic aspect (IV 8).

Fiona Shakira, por sua vez, declara que, ao reconhecer os repertórios afetivos de suas estudantes, por ter sido provocada a isso nas interações realizadas com outras professoras nos encontros do *Virtual GEPLIGO 2021*, ela possibilita que elas olhem para o processo de construção linguístico a partir da leitura de si, mobilizando seus próprios repertórios. De acordo com a agente, “my students are taking, using their voices to express their opinion way more than when I was teaching in a different perspective”. O fato de a agente permitir a emergência de repertórios afetivos representa, a meu ver, oportunizar modos *outros* de pensar, sentir e construir sentidos, que são atravessados pelos aspectos religiosos, identitários, por discursos culturais e políticos (em constante transformação) e performatividades (Takaki, 2023). Diante disso, é fundamental resgatar que, com *praxiologias translíngues*, é possível criar espaços para que as estudantes se expressem em suas próprias línguas/gens durante seu processo de aprendizagem, promovendo, assim, a justiça social, à medida que aumenta a possibilidade de criação de espaços para contestar as ideologias que permeiam a emoção e o silêncio.

Em consonância com os relatos resgatados, apresento, a seguir, a reação da agente Mia, após a fala da professora convidada. Mia expande seus sentidos ao trazer sua experiência em trabalhar a partir de um espaço de escuta para que as estudantes possam falar sobre os seus

sonhos e expectativas em relação à vida, às possíveis profissões.

Mia: Yes, please. So, I liked a lot, Prof^a. Convidada, when you said that you speak about some topic and produce something about it. I like to explore, and I try to explore some of this too. I teach children and we are reading a book about dreams, the book is “Never give up your dreams”, and its author will come to school. According to him, probably on November 16th. My students like a lot to talk about dreams. I talked about it in the last meeting, and the teacher gave me the suggestion to illustrate their dreams. And they have been doing some draws, for example here. Can you see it?

Prof^a. Convidada: Uh-Huh. Nice!

Mia: This boy wants to take care of sharks. (exibindo a imagem na tela)

Prof^a. Convidada: Wow.

Mia: He wants to be a shark's tamer, and a girl wants to be a model and travel around the world. And I try to explore their speaking skills. I like a lot to hear the students' voices in the classroom, so I identify myself a lot with your methodology, I liked it. I will include some of [your questions] to my classes.

Prof^a. Convidada: Thank you. Yeah, you see, these are multi-modal narratives because they talk a lot more about what we think simply by looking at the image. When you contextualize that it's their dream, that it's their way to say how they see themselves in the world, it's a way to put themselves into the center of a discussion, or at least trying to be heard, trying to be seen, yes? And think about their dreams. Why is it so difficult to think that I would like to be a shark tamer? No problem, so I have to go after my dreams. And then what kind of implications are there in these ideas? Yes. What are other things do they have to do? What do I need to do in order to get to my dreams? And also the implications of this dream. So, I am going to tame the sharks, so as to colonize them or to show who is the boss? Or I would like to take care of the sharks and to preserve sharks? I'm going to be a voice to protect them. So, this is something very important. When I say I want to be a model and I want to travel the world, what implications are there in being model? What are you modeling when you are there on the catwalk? What are you showing the world? You can discuss beauty standards, pressure, other things too. Yeah?

Mia: Thanks.

Rosane: Yes. Mia, I think you should read Sidarta Ribeiro and watch his videos. He's a professor at Universidade Federal do Rio Grande do Norte, and there's a Ted Talk with him talking about this: “Por um mundo com mais sonhos e abraços planetários”. His studies are based on dreams. He's really great, I recommend his texts.

Mia: Thanks, teacher, thanks a lot.

Prof^a. Convidada: And the talk of Sidarta Ribeiro and Krenak, it's a very beautiful talk.

Rosane: Yes, this is also nice.

Mia: I don't know him. I will watch it, thanks. (IV 8).

Em seu relato, Mia aborda a escolha por valorizar os repertórios afetivos, contextualizados aos interesses e sonhos das estudantes, o que resulta em uma participação ativa delas. Por exemplo, a agente revela que as estudantes estão lendo um livro sobre sonhos, o autor visitará a escola e elas ainda foram convidadas a fazer narrativas visuais (Conceição, 2020), ou seja, um desenho à mão livre para retratar seus sonhos. Vale mencionar que Rodrigo Aragão (2007), linguista aplicado que estuda emoções no processo de ensino de línguas, utilizou-se de narrativas visuais para coletar dados sobre as emoções das participantes de sua pesquisa. Segundo o autor, esse recurso é potente para visibilizar vozes e construir sentidos sobre as experiências pessoais. Esse exercício de ilustração ajuda os alunos a expressarem suas

aspirações de maneira visual e criativa, facilitando uma conexão emocional com o conteúdo e estimulando a participação. A partir das considerações apresentadas, depreendo que esses movimentos provocam o aumento na conexão entre Mia, as estudantes e o tema proposto, mostrando, ainda, *praxiologias translíngues* valiosas para a Educação Linguística no que tange ao favorecimento da justiça social, por transcender espaços e formas textuais, além de reconhecer os repertórios afetivos.

Sobre as narrativas visuais exemplificadas em que Mia compartilha as histórias de um menino que quer cuidar de tubarões e de uma menina que quer ser modelo, a professora convidada ressalta a importância de entender os sonhos apresentados como uma forma de as estudantes se posicionarem no mundo e discutirem suas aspirações. Ela argumenta que “it's their way to say how they see themselves in the world, it's a way to put themselves into the center of a discussion, or at least trying to be heard, trying to be seen [...]”. Além disso, observo, na problematização da professora convidada, um posicionamento translíngue decolonial ao incentivar Mia a promover reflexões sobre o significado de o menino querer ser domador de tubarões ou de a menina querer ser modelo, pois essas discussões podem abrir debates sobre a conservação marinha, o papel do ser humano na natureza ou em relação aos padrões de beleza e à indústria da moda. Observo, também, na recomendação de Rosane sobre os materiais e *Ted talk*, de Sidarta Ribeiro, que estuda sonhos, uma forma de transcender linguagens e contextos que podem provocar novos olhares para os seus sonhos e os de suas educandas.

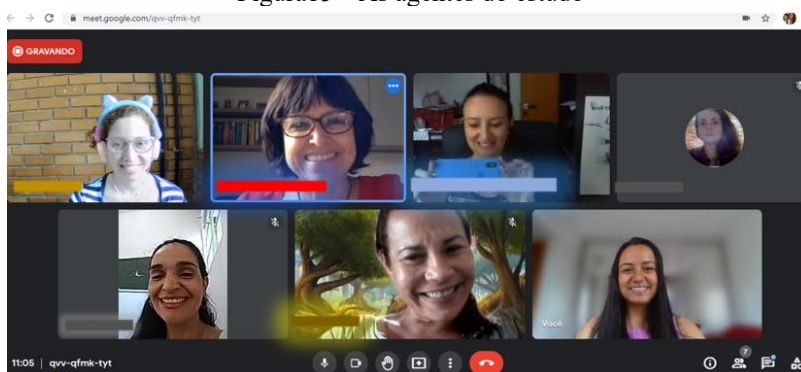
Diante do exposto, afirmo que os repertórios afetivos desempenham um papel importante na realocação de questões culturais, sociais e relações de poder, os quais são percebidos, sentidos e usados para fazer com que as pessoas se envolvam no *como* e o *que fazer* para preservar as diferenças. Segundo Takaki (2023, p. 10), é como “a politics of care for the collective”, que pode potencializar a justiça social. Desse modo, endosso que os repertórios afetivos precisam ser reconhecidos e associados a oportunidades de abrir espaço para compreensão ampliada dos significados.

Considerando as ideias elencadas, resgato a defesa de Barbra Sabota, Ariane Peixoto e Marielly Faria (2021, p. 210) em relação ao fato de que “[c]omo educadoras, repensar nossas praxiologias e tornar nossa agência docente em um instrumento de promoção de justiça social pode começar na decisão sobre que atividades trabalhar em sala de aula”. Desse modo, as autoras ainda recomendam ser “[...] salutar que docentes planejem suas aulas contemplando uma diversidade de temas que possam convidar os e as estudantes a desconstruir e reconstruir seus modos de ser e estar no mundo”. Para tanto, dou continuidade a esta pesquisa, enfatizando que abordar *praxiologias translíngues* em contextos de Formação Continuada Docente se faz

urgente e necessário, como acompanhamos, neste estudo, com as emergências, vivências e coconstruções apresentadas, as quais indicam uma cultura de aprendizagem contínua entre nós, as educadoras desta *aposta* de Formação Continuada de Professores: o *Virtual GEPLIGO 2021*, que nos possibilitam reconfigurar maneiras de agir no mundo *com, na e pela* linguagem, buscando modos mais justos e respeitosos em um constante processo de tornar-se e *bien vivir*.

Profundamente afetada pelas *praxiologias translíngues* vivenciadas com o coletivo de professoras de Língua Inglesa de Goiás, participantes desta *aposta* de formação: o *Virtual GEPLIGO 2021*, e agentes neste estudo, encerro o capítulo com a imagem registrada no último encontro do Grupo de Estudos, em 2021.

Figura15 – As agentes do estudo



Fonte: *WhatsApp* do grupo

CAPÍTULO 5 – A PAMONHA ESTÁ SERVIDA! SABOREANDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Figura16 – A pamonha está servida



Fonte: A autora (2024)

A imagem que dá início a estes apontamentos finais mostra o momento em que as pamonhas foram servidas em um dos encontros de Pamonhada realizados em família. Cada Pamonhada carrega a história de seu construtor e, ainda, os atravessamentos do processo de produção. A escolha dessa metáfora, além de pertencer a minha história familiar, também marca uma tentativa de reparação social, uma vez que, em minha cidade natal, a querida Mutum, há uma safra de milho coletiva preparada para aqueles que não podem ou não possuem um terreno para plantá-lo. Desse modo, a Prefeitura garante pamonhas para toda a população. “Afinal, ninguém vai embora sem levar sua sacola cheia delas” (Santclair, 2020b). Metaforicamente, a *aposta* de Formação Continuada proposta pelo *Virtual GEPLIGO 2021*, em que cada professora traz suas histórias de vida, entendo que se trata de um espaço de *esforços* e *movimentos* decoloniais que busca reconfigurar injustiças, ao se ocupar de reflexões para (re) pensar a escola e a Educação Linguística, “interessada na (re)construção do bem comum” (Rocha, 2019, p. 17).

Escrever esta Tese foi um ato de resistência e reexistência, que foi atravessado por des/re/coconstruções praxiológicas as quais envolvem o significado de ser mãe e ser professora de Língua Inglesa em Goiás. Desse lugar, fui deslocada e apoiada por um coletivo muito especial de pessoas do Cerrado, que me impulsionaram a chegar até estas Considerações Finais. A Tese foi organizada em 5 capítulos, que retratam o processo de produção das pamonhas nos títulos: 1. Preparo da terra – conhecendo o cenário da pesquisa; 2. No Milharal: escolhendo as espigas; 3. É hora de ralar o milho: preparando a massa; 4. A conexão das palhas: amarrando as pamonhas e 5. A pamonha está servida! Saboreando algumas considerações. Neste estudo, os sentidos foram construídos a partir de duas perguntas:

- ✓ Que concepção de *praxiologias translíngues* podemos coconstruir a partir das discussões no contexto local goiano de Formação Continuada de Professoras de Inglês, o *Virtual GEPLIGO 2021*?
- ✓ Que *praxiologias translíngues* em vivência, coconstrução e expansão no contexto local goiano de Formação Continuada – *Virtual GEPLIGO 2021* – enunciam possibilidades em favor da justiça social?

A partir dessas questões, apresento, neste capítulo final, 3 subseções: primeiro, retomo os objetivos da Tese; depois, trago constatações, limitações e contribuições; e, por fim, apresento as ponderações e possibilidades para trabalhos futuros.

5.1 RETOMANDO OS OBJETIVOS DA TESE

A Tese é construída a partir de discussões sobre *as praxiologias translíngues* em emergência, vivência, coconstrução e expansão por nós, agentes da pesquisa, professoras de Língua Inglesa de Goiás, no contexto de Formação Continuada do *Virtual GEPLIGO 2021*. Emanam da necessidade de obter maior compreensão sobre a natureza da linguagem, a história e o papel das colonialidades que homogeneízam saberes e de buscar mudanças na maneira de lidar com a linguagem no processo de Educação Linguística em Língua Inglesa, de modo a favorecer a justiça social.

No que concerne ao primeiro objetivo específico de *coconstruir sentidos sobre praxiologias translíngues, a partir de um contexto local goiano de Formação Continuada de Professoras de Inglês, o Virtual GEPLIGO 2021*, organizo as definições apresentadas por autoras de diferentes nacionalidades e culturas, com vistas a evidenciar a transnacionalidade e a transculturalidade na própria tecelagem do meu entendimento, pois, conforme demonstro ao longo da Tese, as localidades contribuem para questionarmos verdades universais, primordialmente, quando se trata de estudos linguísticos.

A partir do entendimento de que a translinguagem transcende a língua em si na busca por compreender a construção de sentidos das pessoas que mobilizam repertórios diferentes dos que fazem parte do contexto em que estão interagindo, visibilizo nossas vozes que ressoam ecoantes, expandindo sentidos que revelam uma coconstrução local do construto *praxiologias translíngues*. Nessa expansão de sentidos, evidencio 3 pontos coconstruídos por nós: primeiro, que as *praxiologias translíngues* são mais do que alternar línguas, pois envolvem práticas de linguagens flexíveis, criativas e situadas em emergência; segundo, transcendem posturas estruturantes e homogêneas que silenciam e apagam identidades, corpos, culturas; e terceiro,

promovem o reconhecimento de variados repertórios: linguísticos, espaciais, transsemióticos e afetivos. Para marcar nossas localidades, em cada um dos pontos, relato vivências socializadas entre as agentes durante os encontros, por exemplo, o relato da aluna espanhola, que teve sua identidade silenciada por ser impedida de mobilizar seus repertórios durante as aulas.

Retomando o segundo objetivo específico: *discutir as possibilidades que as praxiologias translíngues em vivência, coconstrução e expansão no contexto local goiano de Formação Continuada – Virtual GEPLIGO 2021 – enunciam em favor da justiça social*, pude perceber a complexidade da natureza das linguagens, em meio à combinação de fatores físicos, cognitivos, afetivos, sociais, individuais e locais, que podem ser modificados com os atravessamentos ao longo de nossas histórias.

Para atender a esse objetivo, inicio o quarto capítulo contextualizando o cenário das políticas linguísticas brasileiras para a Formação de Professoras da Área de Linguagem, seguida pela delimitação de um recorte temporal que mostra as intervenções realizadas pela SEDUC-GO, à época da geração dos dados, que era um período de pandemia, e que registra a parceria estabelecida para incorporar o GEPLIGO como política linguística na Formação Continuada de Professoras de Inglês em Goiás. A partir dessa introdução, amplio o olhar, estabelecendo um diálogo entre o construto *praxiologias translíngues* e a visão humanista *ubuntu*, e analiso a proposta do *Virtual GEPLIGO 2021* pela lente da *translinguagem ubuntu*, pois as questões históricas locais fazem parte da compreensão de como se constitui nossa construção de sentidos praxiológicos. Desse modo, permite-me ver de que modo nossas *praxiologias translíngues* são potencialmente favoráveis à justiça social.

Dentre as *praxiologias translíngues* em emergência, vivência, coconstrução e expansão no Grupo de Estudos, destaco a capacidade de transcender o contexto espaço-temporal e de reconhecer repertórios afetivos e, principalmente, nosso desejo de (re) construção de um bem comum (Rocha, 2019), que é a escola. Nesse sentido, primeiro, discuto a transição entre os contextos de Formação Continuada e de atuação profissional, entre físico e virtual, entre multimodalidades e repertórios linguísticos e, finalmente, problematizo a valorização da escuta empática, a emoção, os sonhos, como praxiologias essenciais para a promoção da justiça social, na luta por reconfigurações das desigualdades não apenas na Tese, mas também na vida.

5.2 APRECIANDO OS SABORES (À MODA, DE DOCE, DE SAL, DE PIMENTA, ENTRE OUTROS) – CONSTATAÇÕES E REFLEXÕES

Quando a pamonha é servida, continuamos a apreciar seus sabores e podemos constatar algumas nuances do processo e refletir sobre maneiras *outras* de conduzi-lo: podemos adicionar mais açúcar... o milho estava duro; por isso, a massa ficou esfarinhando, na próxima, vamos colocar um pouco de água morna... Será que não precisava de mais manteiga?

Compreendo com este estudo, em diálogo com a Prof^a Dr^a Viviane durante sua arguição na banca, que a terceirização das Pamonhadas por meio das pamonharias facilitam, mas perde-se o processo, focando apenas no produto: a pamonha. Em tempos de plataformização/terceirização da Formação Docente e da Educação, torna-se mais urgente, ainda, haver pesquisas sobre processos de Formação Continuada como esse pensado para o GEPLIGO, em que a coconstrução praxiológica se entrelaça com os saberes locais, emergidos pelos *sentipensares* das agentes.

Sobre as constatações no processo de escrita *sentipensante*, crítica, decolonial e translíngue, percebo que as discussões e reflexões emergentes me permitiram experimentar os sabores e temperos de minha própria atuação docente, instigando-me a experimentar novos ingredientes, tais como: distribuir mais a agência, oportunizar mais espaços de fala e de escuta empática, atentar para as ideologias implícitas nos materiais e recursos para as aulas e a desnaturalização de processos opressores e de subalternização. A meu ver, em alguns momentos freirianos, tomo consciência de elementos que me passavam despercebidos, por exemplo, na seleção de material e recursos para as aulas e, também, na naturalização de processos opressores.

Constato que *praxiologias translíngues* são centrais para os esforços decoloniais (Silvestre, 2016), porquanto possibilita intervenções para descentralizar a episteme hegemônica e negociar poder e sentidos, como um movimento permanente em direção à justiça social. Tendo em vista que se trata de um posicionamento político-filosófico que nos possibilita ampliarmos as oportunidades de vida, uma vez que, se existirmos por meio das linguas/gens que mobilizamos, reconhecer e valorizar saberes e repertórios locais, experiências, estratégias, criatividade, crítica, emoções e silêncio, significa legitimar modos *outras* de sentir, pensar e agir, significa entender que se eu sou porque nós somos, sua dor é a minha dor (Makalela; Silva, 2023b). Sob essa ótica, reafirmo que “[...] é importante também educarmos para que assumamos nossa responsabilidade social perante as mais diversas formas de sofrimento vividas pelas pessoas no mundo e os mais variados tipos de violência imputados a grupos minoritarizados e

subalternizados em nossa(s) sociedade(s)” (Rocha, 2019, p. 18).

Reflico que, mesmo 3 décadas depois que o termo “translinguagem” começou a ser problematizado, tensões, conflitos e lutas pelo reconhecimento de *praxiologias multilíngues flexíveis* no processo de Educação Linguística e nas políticas linguísticas ainda persistem; por isso, seguimos moventes contra as colonialidades impostas pela sociedade, pelo modo como as convenções são acordadas e inventadas. Nessa direção, como mencionei, assumo uma postura crítica, decolonial e translíngue na construção da Tese, reconhecendo, nos saberes das agentes, construídos em uma aposta de Formação Continuada local, saberes válidos. Desse modo, questiono, também, verdades universais impostas pela academia e luto por reconfigurações hierárquicas nesse espaço, que precisa transcender línguas/gens e, ainda, abrir espaços de escuta empática, a fim de reconhecer os repertórios afetivos que trazem significação para nossas vidas.

Repensar o que é língua, o que é ensinar línguas e quais são as implicações dessas ressignificações para o processo de Educação Linguística em Língua Inglesa, neste estudo, permitiu-me perceber a complexidade e contingência desse processo, que é regido por orientações monolíngues, mas lida com a multiplicidade linguística e cultural; com a limitação de tempo, espaço e condições para a formação, especialmente, em um período de isolamento social. Por outro lado, vislumbrei possibilidades de questionar essas visões e agir localmente, construindo e validando existências *outras*, que me possibilitaram ampliar repertórios que desvendam indiferenças frente às diferenças nas línguas/gens, nos corpos, nas culturas, nas histórias de vida e suas relações com os modos de significar o mundo e a vida.

5.3 SEPARANDO AS SACOLAS – PONDERAÇÕES E POSSIBILIDADES

Pondero que *praxiologias translíngues* são potentes recursos decoloniais para transformar os estudos da linguagem e a Educação Linguística pela possibilidade de transcender estruturas e criar inteligibilidades *outras* na construção de sentidos, especialmente, se exploradas na Formação de Professoras de Línguas, haja vista que evidenciei, na Tese, movimentos em que as *praxiologias* vivenciadas na formação refrataram, diretamente, nas *praxiologias* exploradas na atuação profissional.

Desse modo, reflito sobre a necessidade de construirmos mais estudos sobre *praxiologias translíngues* emergentes em sala de aula, na busca por compreender as seguintes questões: Como intervenções que desenvolvem *praxiologias translíngues* têm promovido tanto o acesso epistêmico quanto a afirmação da identidade? Há percepção, valorização ou silenciamento das *praxiologias translíngues* emergentes? Como as *praxiologias translíngues*

são vistas no espaço escolar? O espaço educativo local regulamenta as *praxiologias translíngues*? Como as educandas navegam em suas experiências escolares a partir de *praxiologias translíngues*? Como se beneficiar do uso flexível de todos os recursos linguísticos em vivência para desenvolver cidadania, criticidade e criatividade?

Com esses questionamentos, mostro possibilidades a serem exploradas em trabalhos futuros na Linguística Aplicada Crítica que visem não somente à reparação de injustiças passadas, mas também que intente lutar pela reconfiguração de desigualdades, buscando o *reconhecimento* da igualdade de direitos e validação das mais diversas formas de expressão linguística e cultural, semiótica e afetiva; a *redistribuição* mais equânime dos capitais linguístico, econômico e cultural entre os diversos grupos sociais; e a *representação política*, que favoreça o empoderamento de grupos menos favorecidos (Rocha, 2019).

Ressalto que faz parte da tradição no evento de Pamonhada, ao final, cada participante levar uma sacola cheia de pamonhas. Isso mostra que o processo não acaba com o fim do evento. Assim são os processos formativos, cada agente sai com a sacola cheia de possibilidades para ressignificar sua profissão, a si mesma, a vida e o mundo. Portanto, na intenção de que não apenas cada agente leve sua porção, mas também quem me lê neste momento, ofereço esta Pamonhada em forma de Tese.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Ricardo R. *Corpovivências decoloniais compartilhadas e coconstruídas nas (e para além das) aulas de Língua Inglesa de um Curso de Letras: Português e Inglês*. 2023. 236 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2023.
- ANDREOTTI, Vanessa de Oliveira; PEREIRA, Renato da Silva; EDMUNDO, Eliane Santiago Gonçalves Marques; ARAÚJO, Flávio. Internacionalização da Educação Brasileira: possibilidades, paradoxos e desafios. In: LUNA, José (ed.). *Internacionalização do Currículo: Educação, Interculturalidade, Cidadania Global*. Campinas: Pontes, 2016. p. 129-156.
- ANDREOTTI, Vanessa de Oliveira; PEREIRA, Renato da Silva; EDMUNDO, Eliana Santiago Gonçalves Marques. O imaginário global dominante e algumas reflexões sobre os pré-requisitos para uma educação pós-abissal. *Sinergias – Diálogos Educativos para a Transformação Social*, [s. l.], n. 5, p. 41-54, jun. 2017.
- ANZALDÚA, Gloria Evangelina Borderlands-La Frontera. To live in the borderlands. In: ANZALDÚA, Gloria Evangelina Borderlands-La Frontera. *The New Mestiza*. San Francisco: Aunt Lute Books, 1987. p. 194-195. Disponível em: <http://www.revistascisan.unam.mx/Voices/pdfs/7422.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2024.
- ARAGÃO, Rodrigo. Emoções e pesquisa narrativa: transformando experiências de aprendizagem. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, [s. l.], v. 8, n. 2, p. 295-320, maio, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982008000200003>. Acesso em: 11 maio, 2024.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de; COX, Maria Inês Pagliarini. Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal. *Calidoscópio*, [s. l.], v. 5, n. 1, p. 5-14, jan. /abr. 2007. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/5616>. Acesso em: 11 maio, 2023.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Prefácio e edição francesa: Tzvetan Todorov. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BASTOS, Pedro A. L. *et al.* Ensinando para a incerteza da comunicação: o desafio de distanciar a Educação Linguística e a Formação Docente das ideologias modernas de língua. In: PESSOA, Rosane R.; SILVA, Kleber A.; FREITAS, Carla C. (org.). *Praxiologias do Brasil Central sobre Educação Linguística Crítica*. São Paulo: Pá de Palavra, 2021. p. 25-46.
- BLOMMAERT, Jan; RAMPTON, Ben. Language and Superdiversity. *Diversities*, [s. l.], v. 13, n. 2, 2011. ISSN 2079-6595. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/254777452_Language_and_Superdiversity. Acesso em: 11 maio, 2023.

BLUM, Avram. *Brazilian University English Professors' Translingual Orientations to Language: Complexities of a Developing Paradigm Shift*. 2018. 211 f. Tese (Doctor of Philosophy) – University of Washington, Washington, 2018.

BLUM, Avram; SANTCLAIR, Dllubia; SILVA, Kleber. Emerging translingual praxiologies in three English teacher professional development contexts in the Brazilian Midwest. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, [s. l.], v. 23, n. 1, p. e22358, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-6398202322358>. Acesso em: 11 maio, 2024.

BORELLI, Julma Dalva Vilarinho Pereira; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; PESSOA, Rosane Rocha. Towards a Decolonial Language Teacher Education. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, [s. l.], v. 20, n. 2, p. 301-324, abr. 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 jan. 2023.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 11 maio, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Proposta preliminar. Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/11/7._Orienta%C3%A7%C3%B5es_aos_Consehos.pdf. Acesso em: 2 ago. 2023.

BUSCH, Brigitta. The Linguistic repertoire revisited. *Applied Linguistics*, [s. l.], v. 33, n. 5, p. 503-523, 2012.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão de identidade*. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

CADILHE, Alexandre J.; LEROY, Henrique R. Formação de professores de língua e decolonialidade: o estágio supervisionado como espaço de (re) existências. *Calidoscópio*, [s. l.], v. 18, n. 2, p. 250-271, 2020. DOI: 10.4013/cld.2020.182.01. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2020.182.01>. Acesso em: 19 maio, 2023.

CANAGARAJAH, Suresh (ed.). *Reclaiming the local in language policy and practice*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.

CANAGARAJAH, Suresh. *Translingual Practice: Global Englishes and cosmopolitan relations*. New York: Routledge, 2013a.

CANAGARAJAH, Suresh. Negotiating translingual literacy: an enactment. *Research in the teaching of English*, National Council of Teachers of English, [s. l.], v. 48, n. 1, p. 40-67, 2013b.

CANAGARAJAH, Suresh. Translingual practice as spatial repertoires: Expanding the paradigm beyond structuralist orientations. *Applied Linguistics*, [s. l.], v. 39, n. 1, p. 31-54, 2017.

CANAGRAJAH, Suresh. Materializing ‘competence’: perspectives from international STEM scholars. *The Modern Language Journal*, [s. l.], v. 102, n. 2, p. 268-291, 2018. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/modl.12464>. Acesso em: 2 ago. 2023.

CAVALCANTI, Marilda C.; MAHER, Terezinha (ed.). *Multilingual Brazil: Language resources, identities and ideologies in a globalized world*. New York: Routledge, 2018.

CELANI, Maria Antonieta Alba (org.). *Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. (Coleção As Faces da Linguística Aplicada). 231 p.

CONCEIÇÃO, Mariney Pereira. O si mesmo como um outro: identidades em narrativas visuais de aprendizes de português como segunda língua. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, [s. l.], v. 59, n. 2, p. 1339-1372, maio, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/RNwPSGFnBzbBYvFhMDS3jGK/?lang=pt#>. Acesso em: 10 abr. 2024.

COOK, V. The goals of ELT: Reproducing native-speakers or promoting multicompetence among second language users? In: CUMMINS, J; DAVISON, C. *International handbook of English language education*. Norwell, MA: Springer, 2007. p. 237-248.

CORALINA, Cora. *Poema do milho*. 4. ed. São Paulo: Global, 2005.

COSCARELLI, Carla Viana. *Ideias para pensar o fim da escola*. 1. ed. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/x5s8e1s>. Acesso em: 10 maio, 2021.

CREESE, Angela; BLACKLEDGE, Adrian. *Annual Review of Applied Linguistics*, [s. l.], v. 35, p. 20-35, Mar. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0267190514000233>.

DERRIDA, J. *A escritura e a diferença*. 3. ed. Tradução: Silva M. B. São Paulo: Perspectiva, 2002. Original 1967.

DIAS, Nelson; ANACHE, Alexandra Ayach.; MACIEL, Ruberval Franco. Facebook na construção e ampliação de sentido na comunicação dos estudantes surdos. *EaD & Tecnologias Digitais na Educação*, [s. l.], v. 5, n. 6, p. 15-22, 2017. DOI: 10.30612/eadtde.v5i6.6279. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/ead/article/view/6279>. Acesso em: 26 maio, 2022.

DUBOC, A. P. M. *Atitude Curricular: Letramentos Críticos nas Brechas da Formação de Professores de Inglês*. 2012. 258 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

DULCI, Tereza Maria Spyer; MALHEIROS, Mariana Rocha. Um giro decolonial à metodologia científica: apontamentos epistemológicos para metodologias desde e para a América Latina. *Revista Espirales*, [s. l.], v. 5, n. 1, p. 174-193, 2021. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/espirales/article/view/2686>. Acesso em: 11 maio, 2024.

EVARISTO, Conceição. Escrivivência e seus subtextos. In: DUARTE, Constância L.; NUNES, Isabella R. (org.). *Escrivivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. p. 26-46.

FABRÍCIO, Branca F. Linguística Aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 45-65.

FALS BORDA, Orlando. *Una sociología sentipensante para América Latina*. Bogotá: Clacso/Siglo del Hombre, 2009.

FALS BORDA, Orlando. El Problema de cómo investigar la realidade para transformala por la praxis. In: HERRERA, Nicolás Armando Farfán; LÓPEZ, Lorena Guzmán (org.). *Ciencia, Compromiso y Cambio Social. Textos de Orlando Fals Borda*. 1. ed. Buenos Aires: El Colectivo – Lanzas y Letras, 2012. p. 221-249. (Colección Pensamiento Latinoamericano). 460 p.

FALS BORDA, Orlando. *Una Sociologia sentipensante para a América Latina*. Buenos Aires: CLACSO, 2015.

FANON, F. *Os condenados da terra*. Tradução: Lúcia Fonseca Ferreira e Regina Salgado Campos. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

FERREIRA, C. *Autor de Lei alerta que costume da Pamonhada já é raro nas cidades*. Disponível em: <https://opopular.com.br/magazine/autor-de-lei-alerta-costume-da-pamonhada-ja-e-raro-nas-cidades-1.2582347>. Acesso em: 2 ago. 2023.

FLORES, Nelson; ROSA, Jhonathan. Undoing appropriateness: Raciolinguistic ideologies and language diversity in education. *Harvard Educational Review*, [s. l.], v. 85, n. 2, p. 149-171, 2015.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. 45. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019a.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 40. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019b.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 63. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019c.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 69. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019d.

GADOTTI, Moacir. *Educar para um outro mundo possível*. São Paulo: Publisher Brasil, 2011.

GARCÍA, Ofélia. *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Malden, MA and Oxford: Wiley/Blackwell, 2009.

GARCÍA, Ofélia; KANO, Naomi. "11. Translanguaging as Process and Pedagogy: Developing the English Writing of Japanese Students in the US". In: CONTEH, Jean; MEIER, Gabriela. *The Multilingual Turn in Languages Education: Opportunities and Challenges*, edited by, Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters, 2014. p. 258-277. Disponível em: <https://doi.org/10.21832/9781783092246-018>. Acesso em: 11 maio, 2024.

GARCÍA, Ofélia; WEI, Li. *Translanguaging, Language, Bilingualism and Education*. London: Palgrave Macmillan, UK, 2014.

GOIÁS. Conselho Estadual de Educação de Goiás. *Resolução nº 02/2020*. Disponível em: <https://cee.go.gov.br/resolucao-022020-sobre-o-regime-especial-de-aulas-nao-presenciais/>. Acesso em: 20 maio, 2021.

GUIMARÃES, Renata Mourão. *Praxiologias Fronteiriças em Políticas Linguísticas e Internacionalização da Educação Profissional: um Estudo Crítico a partir dos Institutos Federais*. 2023. 305 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

GUILHERME, Manuela; MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario T. Introduction: Glocal Languages, the South Answering Back. In: GUILHERME, Manuela; MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario T. *Glocal languages and critical intercultural awareness: The south answers back*. New York and Abingdon: Routledge, 2019. p. 1-14. Doi:10.4324/9781351184656.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP & A, 2006

hooks, bell. *Teaching to transgress: education as the practice of freedom*. New York: Routledge, 1994.

hooks, bell. *Teaching Community: A Pedagogy of Hope*. New York: Routledge, 2003.

hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se a mudança e a incerteza*. Tradução: Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JORDÃO, Clarissa M. A Língua Inglesa como Commodity: direito ou obrigação de todos? *Conhecimento Local e Conhecimento Universal*, [s. l.], v. 3, p. 272-295, 2004.

JORDÃO, Clarissa. M. A posição do professor de Inglês no Brasil: hibridismo, identidade e agência. *Revista Letras & Letras*, Uberlândia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, v. 26, n. 2, p. 427-442, jul./dez. 2010.

JORDÃO, Clarissa Menezes. Conversa com Clarissa Menezes Jordão. In: SILVA, Kleber Aparecido da; ARAGÃO, Rodrigo Camargo (org.). *Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios*. Campinas, SP: Pontes, 2013. p. 77-91.

JORDÃO, Clarissa Menezes. Brazilian teacher education: decolonizing the 'local south'. In: STELLA, Paulo Rogério; CAVALCANTI, Ildney; TAVARES, Roseanne; IFA, Sérgio (org.). *Transculturalidade e De(s)colonialidade nos Estudos em Inglês no Brasil*. Maceió: EDUFAL, 2014. p. 227-256.

JORDÃO, Clarissa M.; MARQUES, A. N. English as a língua franca and critical literacy in teacher education: shaking off some "good old" habits. In: GIMENEZ, Telma.; EL KADRI, Michele S.; CALVO, Luciana C. S. (org.). *English as a lingua franca in teacher education: a Brazilian perspective*. Boston: De Gruyter, 2018. p. 53-68.

KLEIMAN, Angela. *A formação do professor: perspectivas da Linguística Aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KRENAK, Ailton. Depois do fim do mundo: ideias para a Nova Era. *Facebook*: Instituto Nova Era, 21 maio, 2020a. 1 vídeo (47 min). Disponível em: <https://web.facebook.com/watch/?v=263999864649828>. Acesso em: 2 ago. 2023.

KRENAK, Ailton. *O amanhã não está à venda*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020b.

KUMARAVADIVELU, Bala. The decolonial option in English teaching: Can the Subaltern act? *TESOL Quarterly*, [s. l.], v. 50, n. 1, p. 66-85, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/tesq.2>. Acesso em: 2 ago. 2023.

LARROSA, Jorge.; KOBAN, Walter. Apresentação da Coleção. In: RANCIERE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 7.

LE MOS, Grazielly Katarinni Gomes; FALEIRO, Wender. Percursos e percalços da Formação Docente Continuada em tempos de pandemia na Rede Estadual de Educação de Goiás. *Revista Educação em Contexto*, Goiânia, v. 2, n. 2, p. 41-57, ago./out. 2023. Doi: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10201083>. Disponível em: <https://revistaseduc.educacao.go.gov.br/index.php/rec/article/view/89/59>. Acesso em: 2 dez. 2023.

LIMA-NETO, Luiz Martins de. O movimento de reprodução social e resistência na construção identitária de uma pessoa trans numa atividade de Língua Inglesa à luz dos conceitos de indexicalidade e escala. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, [s. l.], v. 59, n. 2, p. 1409-1431, 2020.

LORENZETTI, Alejandro N.; SILVA, Jhuliane E. "If we don't name ourselves, who's gonna name us?" Hablando de tudo um pouco con Ofélia García. *Interfaces*, [s. l.], v. 11, n. 1, p. 170-181, 2020. ISSN 2179-0027. Disponível em: 10.5935/2179-0027.20200014. Acesso em: 2 ago. 2023.

- LUCENA, Maria Inêz Probst; CARDOSO, Angela Cristina. Translinguagem como recurso pedagógico: uma discussão etnográfica sobre práticas de linguagem em uma escola bilíngue. *Calidoscópio*, [s. l.], v. 16, n. 1, p. 143-151, jan./abr. 2018. DOI:16. 10.4013/cld.2018.161.13.
- MAKONI, Sinfree; PENNYCOOK, Alastair. Disinventing and Reconstituting Languages. In: MAKONI, Sinfree; PENNYCOOK, Alastair (ed.). *Disinventing and Reconstituting Languages*. Clevedon: Multilingual Matters, 2007. p. 1-41.
- MAKALELA, Leleti. Translanguaging as a vehicle for epistemic access: cases for reading comprehension and multilingual interactions. *Per Linguam*, Stellenbosch, v. 31, n. 1, p. 15-29, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5785/31-1-628>. Acesso em: 2 ago. 2023.
- MAKALELA, Leketi; SILVA, Kleber. Aparecido da. Translanguaging and Language Policy in the Global South: introductory notes. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. e33203, 2023a.
- MAKALELA, Leketi; SILVA, Kleber. Aparecido da. Ubuntu translanguaging: a decolonial model for the Global South multilingualism. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 26, n. 1, p. 84-97, jan./abr. 2023b.
- MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana Rosa (org.). *Decolonialidades na relação Escola-Universidade para a Formação de Professoras(es) de Línguas*. Campinas, SP: Pontes, 2020.
- MARSON, Isabel Cristina Vollet. *Multiliteracies, translingual practice and English as a Lingua Franca: decolonizing teacher education in a public university in Brazil*. 2019. 300 f. Tese (Doutorado em Letras) – Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.
- MATTOS, Andréa. Through the Looking Glass: Self-observation, Awareness and Change in Teacher Education. *Contemporary English Teaching and Learning in Non-English-Speaking Countries Journal*, UK, v. 2, p. 1-26, 2013.
- MCKINNEY, Carolyn. *Language and Power in post-colonial schooling: ideologies in practice*. New York: Routledge, 2017.
- MELO, L. G. A. S. Reading and writing poems in English: collaborative practices at a Brazilian public school. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, v. 3, n. 58, p. 1331-1352, Sept./Dec. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/Dm9PTwTqDM6dTrT7Ps99SdJ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 24 maio, 2022.
- MESA de debates: possibilidades e desafios do/no ensino de Língua Inglesa em perspectiva crítica. [s. l.], XXIII, Aug. 2021. 1 vídeo (1h 58 min). Published by the channel APLIEMT. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HzJa3K-usDo>. Acesso em: 20 maio, 2022.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, Ruberval Franco; ARAÚJO, Vanessa de Assis (org.). *Formação de Professores de Línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paco, 2011a. p. 128-140.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade. O professor de Inglês e os Letramentos no século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO, C. et al. (org.). *Formação “Desformatada” Prática com Professores de Língua Inglesa*. Campinas: Pontes, 2011b. p. 279-301.

MIGNOLO, Walter. D. *Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Tradução: Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2020.

MIGNOLO, Walter D.; WALSH, Catherine E. *On Decoloniality: Concepts, Analytics, Praxis*. Durham: Duke University, 2018.

MOITA LOPES, Luiz P. (org.). *Por uma Linguística Aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

MONTE MÓR, Walkyria. Língua e diversidade cultural nas Américas multiculturais. *Interfaces Brasil/Canadá*, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 145-161, 2002.

MONTE MÓR, Walkyria. Critical Literacies, Meaning Making and New Epistemological Perspectives. *Matices en Lenguas Extranjeras*, Bogotá, n. 2, dic., 2008. Disponível em: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/male/article/view/10712>. Acesso em: 29 abr. 2022.

MONTE MÓR, Walkyria. Critical literacies in the Brazilian university and in the elementary/secondary schools: the dialectics between the global and the local. In: MACIEL, Ruberval Franco; ARAÚJO, Vanessa de Assis. (org.). *Formação de Professores de Línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paco, 2011. p. 307-318.

MONTE MÓR, W. The Development of Agency in a New Literacies Proposal for Teacher Education in Brazil. In: JUNQUEIRA, E. S.; BUZATO, M. E. K. (org.). *New Literacies, New Agencies? A Brazilian Perspective on Mindsets, Digital Practices and Tools for Social Action In and Out of School*. Nova York: Peter Lang Publishers, 2013. p. 126-146.

MONTE MÓR, Walkyria. Sociedade da escrita e sociedade digital: línguas e linguagens em revisão. In: TAKAKI, Nara; MONTE MÓR, Walkyria. (org.). *Construções de sentido e letramento digital crítico na área de línguas/linguagens*. Campinas: Pontes, 2017. p. 267-286.

MONTE MÓR, Walkyria. Sobre rupturas e expansão na visão de mundo: seguindo as pegadas e os rastros da formação crítica. In: PESSOA, Rosane R.; SILVESTRE, Viviane P.; MONTE MÓR, Walkyria (org.). *Perspectivas críticas de Educação Linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de Inglês*. São Paulo: Pá de Palavra; Parábola, 2018. p. 265-278.

MONTE MÓR, W. Formação Docente e Educação Linguística: uma perspectiva linguístico-cultural-educacional. In: SILVA, Wagner Rodrigues; SILVA, Walkyria Magno; CAMPOS, Diego Muñoz (org.). *Desafios da Formação de Professores na Linguística Aplicada*. Campinas: Pontes, 2019. p 187-206.

MULIK, Katia B.; EDMUNDO, E. S. G. Beyoncé turned black: empoderamento feminino e letramento crítico na Formação Inicial de Professores. In: JORDÃO, Clarissa M.; MARTINEZ, Juliana Z.; MONTE MÓR, Walkyria (ed.). *Letramentos em prática na Formação Inicial de Professores de Inglês*. Campinas, SP: Pontes, 2018. p. 229-246.

NORTON, Bonny. *Identity and language learning: extending the conversation*. 2. ed. rev. e aum. Bristol: Multilingual Matters, 2013. 216 p.

NDHLOVU, Finex; MAKALELA, Leketi. *Decolonising Multilingualism in Africa: Recentering Silenced Voices from the Global South*. Bristol: Multilingual Matters, 2021. 208 p.

NUNES, Rosana Helena; SANTCLAIR, Dllubia; SILVA, Kleber Aparecido da. Freire e o legado para a educação brasileira. *Filosofia e Educação*, [s. l.], v. 13, n. 2, p. 2397-2418, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/rfe.v13i2.8665854>. Acesso em: 11 maio, 2023.

OTHEGUY, Ricardo; GARCÍA, Ofélia; REID, Wallis. Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: a perspective from linguistics. *De Gruyter Mouton, Applied Linguistics Review*, [s. l.], v. 6, n. 3, p. 281-307, 2015.

PAULSRUD, Beth Anne; ROSÉN, Jenny; STRASZER, Boglárka; WEDIN, Ása (ed.). *New Perspectives on Translanguaging and Education*. London: Multilingual Matters, 2017. 248 p.

PENNYCOOK, Alastair. *Critical Applied Linguistics: a critical introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

PENNYCOOK, Alastair. *Posthumanist Applied Linguistics*. New York: Routledge, 2018.

PENNYCOOK, Alastair. *Critical applied linguistics: a critical re-introduction*. New York: Routledge, 2021a.

PENNYCOOK, Alastair. From speaking to semiosis: in search of the total linguistic fact. *Cadernos de Linguística*, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 1-19, 2021b.

PESSOA, Rosane Rocha. Reflexão interativa: desvelando e transformando Teorias práticas sobre o ensino de Inglês na escola pública. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 45, n. 1, p. 75-86, jan./jun. 2006.

PESSOA, Rosane Rocha. Conversa com Rosane Rocha Pessoa. In: SILVA, Kleber; ARAGÃO, Rodrigo C. (org.). *Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios*. Campinas: Pontes, 2013. p. 299-306.

PESSOA, Rosane. R. A critical approach to the teaching of English: pedagogical and identity engagement. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 353-372, 2014.

PESSOA, Rosane R. Movimentos críticos de uma prática docente. *In*: PESSOA, Rosane R.; SILVESTRE, Viviane P. V.; MONTE MÓR, Walkyria (org.). *Perspectivas críticas de Educação Linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de Inglês*. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 185-198. Disponível em: https://www.academia.edu/39980426/Perspectivas_criticas_ebook. Acesso em: 2 ago. 2023.

PESSOA, Rosane R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. M. (org.). *Perspectivas críticas de Educação Linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de Inglês*. São Paulo: Pá de Palavra, 2018.

PESSOA, Rosane R.; SILVA, Kleber A.; FREITAS, Carla C. (org.). *Praxiologias do Brasil Central sobre Educação Linguística Crítica*. São Paulo: Pá de Palavra, 2021.

PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana. GEPLIGO (Grupo de Estudos de Professoras/es de Língua Inglesa de Goiás) em prosa *and verse*: entre Desaprendizagens *and learning Otherwise*. *In*: PESSOA, Rosane R.; SILVESTRE, Viviane P. V.; BORELLI, Julma D. V. P.; MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana Rosa (org.). *Universidadescola e Educação Linguística Crítica: compartilhando vivências dos GEPLIs GO, MT e DF*. Goiânia: Cegraf UFG, 2022. p. 35-5. *E-book*. 183 p. ISBN 978-85-495-0595-8. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/handle/ri/21527>. Acesso em: 11 maio, 2024.

PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; BORELLI, Julma D. V. P.; MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana Rosa (org.). *Universidadescola e Educação Linguística Crítica: compartilhando vivências dos GEPLIs GO, MT e DF*. Goiânia: Cegraf UFG, 2022. *E-book*. 183p. ISBN 978-85-495-0595-8. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/handle/ri/21527>. Acesso em: 11 maio, 2024.

PHILLIPSON, Robert. *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University, 1992.

PINTO, Joana Plaza. Hegemonias, contradições e desafios em discursos sobre língua no Brasil. *In*: CORREA, Djane A. (org.). *Política linguística e ensino de língua*. Campinas, SP: Pontes, 2014. p. 59-72.

PODCAST #6 - *Translinguagem*: o que é e como ela pode informar uma perspectiva crítica de ensino? Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CADuNbWuogo>. Acesso em: 16 mar. 2024.

PROBYN, Margie. Translanguaging for learning in EMI classrooms in South Africa: an overview of selected research. *In*: PAULSRUD, Beth Anne; TIAN, Zhongfeng; TOTH, Jeanette. *English-Medium Instruction and Translanguaging*. Bristol: Multilingual Matters, 2021. p. 158-172.

PYLES, T.; ALGEO, J. *The Origins and Development of the English Language*. 3rd ed. New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1982.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e Ciências Sociais*. Buenos Aires: Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais – CLACSO, 2005. p. 107-130.

QUIJANO, Aníbal. “Bien vivir”: entre el “desarrollo” y la des/colonialidad del poder. *Viento Sur*, n. 122, 2012. Disponível em: https://vientosur.info/wp-content/uploads/spip/pdf/VS122_A_Quijano_Bienvivir---.pdf. Acesso em: 16 mar. 2023.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Por uma Linguística Crítica. *Línguas e Letras*, [s. l.], v. 8, n. 14, p. 13-20, jan./abr. 2007.

REZENDE, Tânia Ferreira. Posfácio. In: SILVESTRE, Viviane Pires Viana. *Colaboração e crítica na Formação de Professores de Línguas: teorizações construídas em uma experiência com o PIBID*. Campinas: Pontes, 2017. p. 279-289.

REZENDE, Tânia Ferreira; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; PESSOA, Rosane Rocha; ROCHA, C. H. Educação Linguística na liquidez da sociedade do cansaço: o potencial decolonial da perspectiva translíngue. *D.E.L.T.A.*, [s. l.], v. 35, n. 4, p. 1-39, 2019.

REZENDE, Tânia Ferreira. Tensionamento geo-ontoepistêmico-linguístico entre o patriarcado e a espiritualidade da mulher negra. *Revista Mosaico – Revista de História*, Goiânia, Brasil, v. 16, n. 1, p. 57-71, jan. 2023. Doi: 10.18224/mos.v16i1.12531. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/mosaico/article/view/12531>. Acesso em: 19 maio, 2023.

RIBEIRO, Djamila. *O que é: lugar de fala?* Belo Horizonte, MG: Letramento, 2017. 112 p.

ROCHA, Cláudia H.; MACIEL, Ruberval F. Ensino de língua estrangeira como prática translíngue: articulações com teorizações bakhtinianas. *D.E.L.T.A.*, [s. l.], v. 31, n. 2, p. 411-445, 2015.

ROCHA, Cláudia H. Educação Linguística na liquidez da sociedade do cansaço: o potencial decolonial da perspectiva translíngue. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, v. 35, n. 4, p. e2019350403, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/Jp88kqFTCLXH7j8XwQW88Gt/?lang=pt#>. Acesso em: 19 maio, 2020.

ROCHA, Cláudia H.; MEGALE, Antonieta H. Translinguagem e seus atravessamentos: da história, dos entendimentos e das possibilidades para decolonizar a Educação Linguística contemporânea. *D.E.L.T.A.*, [s. l.], v. 39, n. 2, p. 1-32, 2023.

ROSA-DA-SILVA, Valéria. Movimentos decoloniais no estágio de Língua Inglesa: sentidos outros coconstruídos nas vivências em uma escola pública. 2021. 258 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021.

SABOTA, Barbra. Do meu encontro com a Educação Linguística Crítica ou de como eu tenho revisitado meu fazer docente. In: PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; MONTE MÓR, Walkyria (org.). *Perspectivas Críticas de Educação Linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de Inglês*. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 59-68.

SABOTA, Barbra. Now What?!: o dia em que a escola parou e as reinvenções docentes em tempos de Covid. In: EGIDO, Alex Alves; BROSSI, Giuliana Castro; SILVA, Valdilene Elisa da; ROSA-DA-SILVA, Valéria. *Linguagens em tempos inéditos: desafios praxiológicos da Formação de Professoras/es de Línguas*. Goiânia: Scotti, 2021. p. 37-56. v. 1.

SABOTA, Barbra; ROSA-DA-SILVA, Valéria; SOUSA, Larissa Paulino de Queiroz. Por uma postura decolonial na Formação Docente e na Educação Linguística: conversa com Tânia Rezende. *Gláuks – Revista de Letras e Artes*, [s. l.], v. 20, n. 1, p. 15-27, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.47677/gluku.v20i1.161>. Acesso em: 2 ago. 2023.

SABOTA, Barbra; PEIXOTO, Ariane; FÁRIA, Mariely. Narrativas multimodais e produção de sentido sobre racismo e preconceito: agência discente em aulas de Inglês. In: PESSOA, R. R.; SILVA, K. A.; FREITAS, C. C. de. (ed.). *Praxiologias do Brasil Central sobre Educação Linguística Crítica*. São Paulo: Pá de Palavra, 2021. p. 193-214. Disponível em: https://www.dropbox.com/s/fjielp2gbjpf6h8/Praxiologias_pdf.pdf?dl=0. Acesso em: 25 maio, 2022.

SABOTA, Barbra; ALMEIDA, Ricardo Regis de; MOURA, Rodrigo Milhomem de. Retorno à sombra de uma mangueira: uma conversa sobre nossas praxiologias à moda de Paulo Freire. *Filosofia e Educação*, Campinas, SP, v. 13, n. 2, p. 2212-2234, 2022. DOI: 10.20396/rfe.v13i2.8665849. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8665849>. Acesso em: 11 maio, 2024.

SANTCLAIR, Dllubia. *Diálogos interculturais na aula de Língua Inglesa: um Estudo de Caso de cunho etnográfico*. 2017. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias) – Faculdade de Ciências Socioeconômicas e Humanas, Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas, Anápolis, GO, 2017.

SANTCLAIR, Dllubia. Por onde você transita? A translíngua em foco no poema To live in the borderlands. In: FERREIRA, Elizete Albina. *Cartografias narrativas: diálogos e perspectivas* (org). Goiânia: Kelps, 2020a. p. 54- 62. 100 p.

SANTCLAIR, Dllubia. *A Pamalhada*. 2020b. Texto não publicado.

SANTCLAIR, Dllubia; SABOTA, Barbra; SILVA, Kleber. Desestabilizações no ensino de Língua Inglesa: dominação ou lugar de reexistência? *Revista da ABRALIN*, [s. l.], v. 21, n. 2, p. 333-350, 2022. DOI: 10.25189/rabralin.v21i2.2102. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/2102>. Acesso em: 20 ago. 2023.

SANTO, Diogo O. E.; SANTOS, Kelly B. A invenção do monolíngua no Brasil: por uma orientação translíngua em aulas de “línguas”. *Calidoscópico*, [s. l.], v. 16, n. 1, p. 152-162, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2018.161.14> Acesso em: 2 ago. 2023.

SAVIANI, Demerval. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SILVA, Kleber Aparecido da; ARAGÃO, Rodrigo Camargo (org.). *Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios*. Campinas: Pontes, 2013. 398 p.

SILVA, Jhuliane E. Por um projeto outro de Educação Linguística em Língua Inglesa: a translinguagem na EJA. In: JORDÃO, Clarissa; FRAGUAS, Marcela Martins de Melo; OLIVEIRA, Marcia Lisbôa Costa de; ROSA-DA-SILVA, Valéria. *Insurgências Decoloniais na Linguística Aplicada: estudos e experiências*. Curitiba: CRV, 2023a. p. 169-192. (Coleção: PPLIN Presente, v. 6). 246 p.

SILVA, Kleber Aparecido da. Palestra: Prof. Dr. Kleber Aparecido Silva (UnB): *Negritude, Justiça Racial e Decolonialidade*. 2h49m5s. Curso de Letras – UFT – Campus Porto Nacional. 2022. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=I6u_CXv9CyM. Acesso em: 2 ago. 2023.

SILVA, Themis Rondão Barbosa da Costa. TRANSlanguaging: uma perspectiva decolonial para o ensino de línguas. *Revista Letras Raras*, Campina Grande, v. 12, n. 1, p. 8-24, abr. 2023b. DOI: 10.5281/zenodo.7904924. Disponível em: <https://revistas.editora.ufcg.edu.br/index.php/RLR/article/view/465>. Acesso em: 11 maio, 2024.

SILVA, Tiago Pellim da. *Revisitando o ensino/aprendizagem de Inglês no contexto da Educação Técnica Profissionalizante a partir da prática de um letramento crítico translingue*. Campinas, SP: [s. n.], 2020. Orientadora: Cláudia Hilsdorf Rocha. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

SILVESTRE, Viviane Pires Viana. *Práticas problematizadoras e de(s)coloniais na Formação de Professores/as de Línguas: teorizações construídas em uma experiência com o PIBID*. 2016. 260 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

SILVESTRE, Viviane Pires Viana. *Colaboração e crítica na Formação de Professores/as de Línguas: teorizações construídas em uma experiência com o PIBID*. Campinas, SP: Pontes, 2017.

SÜSSEKIND, Maria L.; SANTOS, Wilza. L. Um Abaporu, a Feiúra e o Currículo: Pesquisando os Cotidianos nas Conversas Complicadas em uma Escola Pública do Rio de Janeiro. *Momentos – Diálogos em Educação*, Rio Grande, v. 25, n. 1, p. 273-288, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/5625/3980>. Acesso em: 20 jan. 2021.

TAKAKI, Nara Hiroko. Towards Translanguaging with Students at Public School: multimodal and transcultural aspects in meaning making. *Calidoscópico*, São Leopoldo, v. 17, n. 1, p. 163-183, jan./abr., 2019. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2019.171.09>. Acesso em: 26 maio, 2022.

TAKAKI, Nara Hiroko. Emotion, Silence and Meaning Making in Translanguaging Towards Social Justice in Strangers. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, [s. l.], v. 23, n. 1, 2023, e22026ISSN: 1984-6398. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-6398202322026> 2023.

TALAVERA, Marjorie Ninoska Gomez. *Supporting English language learning: pedagogical perspectives of translanguaging in English language teaching at higher education in Brazil*. 2020. 224 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

TAN, Amy. Mother Tongue. *The Threepenny Review*, Autumn, v. 43, p. 315-320, 1990.

TRANSLINGUAGEM: o que é e como ela pode informar uma perspectiva crítica de ensino? [Narration by]: Leonardo Silva e Priscilla. [S. l.: s. n.]: Teaching in Critical Times, 2021.

Podcast. Disponível em:

https://open.spotify.com/episode/1N3CWAGNMiDxhjCwtdJZil?si=BJNuGBeISAWJ_mpYSe-c-qw&nd=1. Acesso em: 10 maio, 2022.

TALLEI, Jorgelina Ivana; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; LIBERALI, Fernanda C. Sentipensante. In: LANDULFO, Cristiane Maria C. L.; MATOS, Doris Cristina V. S. (org.). *Suleando conceitos e linguagens: de-colonialidades e epistemologias outras*. Campinas, SP: Pontes, 2022. p. 333-339.

THEREZA JÚNIOR, Alcides Hermes; SANTCLAIR, Dllubia; LIMA, Silvana Laurenço. *(Auto)Formação crítica decolonial: narrativas de uma professora de Inglês em tempos de pandemia*. Anais do XVI ENFOPLE. Inhumas: UEG, 2020. ISSN 2526-2750. Disponível em: <https://www.anais.ueg.br/index.php/enfople/article/view/14206>. Acesso em: 11 maio, 2024.

VERONELLI, Gabriela. Sobre la colonialidad del lenguaje. *Universitas Humanística*, Bogotá, v. 81, p. 33-58, enero/jun. 2015a. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.uh81.scdl>. Acesso em: 2 ago. 2023.

VERONELLI, Gabriela. The coloniality of language: race, expressivity, power and the darker side of modernity. *Wagadu*, Binghamton, v. 13, p. 108-134, 2015b.

WALSH, Catherine. La Pedagogía decolonial y su apuesta por la interculturalidad crítica. In: CASTROGÓMEZ, Santiago; GROSGOQUEL, Ramón (org.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre, 2007. p. 79-109.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. Tradução: Maria Angélica Lauriano. In: CANDAU, Vera M. (org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-42.

WALSH, Catherine. *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Buenos Aires: Del Estante Editorial, 2013a.

WALSH, Catherine. *Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013b. Tomo I.

WALSH, Catherine. La (re)construcción intercultural desde América Latina. In: SANTOS, Boaventura S.; MENESES, Maria P. (org.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 2017. p. 475-502.

WIDDOWSON, Henry G. The ownership of English. *TESOL Quarterly*, [s. l.], v. 28, n. 2, p. 377-89, 1994.

WALSH, Catherine. Decoloniality in/as praxis. In: MIGNOLO, Walter; WALSH, Catherine. *On decoloniality: concepts, analytics, praxis*. Durham: Duke University, 2018. p. 14-102.

WEI, Li. Translanguaging and Code-Switching: what's the difference? em OUPblog, 2018a. Disponível em: <https://blog.oup.com/2018/05/translanguaging-code-switching-difference/>. Acesso em: 12 ago. 2023.

WEI, Li. Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics*, London, v. 39, n. 1, p. 9-30, 2018b. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/320960187_Translanguaging_as_a_Practical_Theory_of_Language. Acesso em: 25 jan. 2021.

WEI, Li; HUA, Zhu. Translanguaging identities: creating transnational space through flexible multilingual practices amongst Chinese university students in the UK. *Applied Linguistics*, [s. l.], v. 34, n. 5, p. 516-535. ISSN 0142-6001, 2013.

WEI, Li; MARTIN, Peter. Conflicts and tensions in classroom codeswitching: an introduction. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, [s. l.], v. 12, n. 2, Mar. p. 117-122, 2009.

WILLIAMS, C. Secondary education: Teaching in the bilingual situation. In: WILLIAMS, C.; LEWIS, G.; BAKER, C. (ed.). *The language policy: Taking stock*. Llangefni, UK: CAI, 1996. p. 39-78.

YIP, Joanna; GARCÍA, Ofélia. Translinguagens: recomendações para educadores. *Iberoamérica Social – Revista-Red de Estudios Sociales*, Porto Príncipe, v. IX, p. 164-177, 2018. Disponível em: <https://iberoamericasocial.com/translinguagens-recomendacoes-educadores/>. Acesso em: 2 ago. 2023.

ZAIDAN, J. M.; GALVÃO, A. C. COVID19 e os abutres do setor educacional: a superexploração da força de trabalho escancarada. In: AUGUSTO, C. B.; SANTOS, R. D. (org.). *Pandemias e pandemônio no Brasil*. São Paulo: Instituto Defesa da Classe Trabalhadora, 2020. p. 261-278.

APÊNDICE A – Termo de compromisso da pesquisadora



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA/CEP



TERMO DE COMPROMISSO

Declaro que cumprirei os requisitos da *Resolução CNS n.º 466/12* e/ou da *Resolução CNS n.º 510/16*, bem com suas complementares, como pesquisador(a) responsável e/ou pesquisador participante do projeto intitulado “*Praxiologias translíngues* na Formação de Professores/as de Língua Inglesa em Ambiente Virtual”. Comprometo-me a utilizar os materiais e os dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo da pesquisa acima referido e, ainda, a publicar os resultados, sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto, considerando a relevância social da pesquisa, o que garante a igual consideração de todos os interesses envolvidos.

Data: 05 de março de 2021

Dllubia Santclair Matias

Dllubia Santclair Matias

Nome da Pesquisadora

Kleber Aparecido da Silva

Prof. Dr. Kleber Aparecido da Silva

Nome do(a) Orientador(a)

Comitê de Ética em Pesquisa/CEP
Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação/PRPI-UFV
Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2, Sala 110 – Agência UFV de
Inovação
CEP-74001-970 - Goiânia-GO - Fones: 0 XX62 3521-1215/3521-2045
Homepage: <http://cep.prpi.ufv.br> . e-mail: cep.prpi@ufv.br

APÊNDICE B – Anuência das Coordenadoras do GEPLIGO



UFV
UNIVERSIDADE
FEDERAL DE VIÇOSA



GRUPO DE ESTUDOS DE PROFESSORAS/ES DE LÍNGUA INGLESADA GOIÁS (GEPLIGO)

TERMO DE ANUÊNCIA DAS RESPONSÁVEIS

Título do Projeto: *Praxiologias Translúngues na Formação de Professores/as de Língua Inglesa em Ambiente Virtual*

Orientador da Pesquisa: Prof. Dr. Kleber Aparecido da Silva

Pesquisadora Responsável: Dllubia Santclair Matias

Local da Pesquisa: Grupo de Estudos de Professoras/es de Língua Inglesa de Goiás (GEPLIGO).

A pesquisadora acima identificada está autorizada a realizar a pesquisa e coletar dados nesse Grupo de Estudos. Preservando as informações referentes aos participantes da pesquisa. Divulgando-as, exclusivamente, para fins científicos, apenas anonimamente e respeitando todas as normas da Resolução nº 196/96 e suas complementares.

Vale ressaltar que o projeto de pesquisa foi apresentado às representantes do GEPLIGO com todas as suas especificidades, constando cronograma, recursos e metodologias a serem utilizadas.

Goiânia-GO, 11 de fevereiro de 2021.

Viviane Pires Viana Silvestre

Prof^{fa}. Viviane Pires Viana Silvestre

Rosane Rocha Pessoa

Prof^{fa}. Rosane Rocha Pessoa Coordenadoras do GEPLIGO

APÊNDICE C – Termo de Anuência do CEPFOR



ESTADO DE GOIÁS SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
 GERÊNCIA DE ESTUDOS E PESQUISA PARA O DESENVOLVIMENTO DOS PROFISSIONAIS
 DA EDUCAÇÃO

Processo: 202100006016547

Nome: CENTRO DE ESTUDOS, PESQUISA E FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA
 EDUCAÇÃO

Assunto: Solicitação de autorização de pesquisa acadêmica

PARECER GEPPE - 18302 Nº 7/2021

O Centro de Estudos, Pesquisa e Formação dos Profissionais de Educação (CEPFOR), no uso de suas atribuições legais, declara ter realizado análise de projeto de pesquisa e do Ofício nº 001/2021, datado de 11 de fevereiro de 2021, subscrito pelo prof. Dr. Kleber Aparecido da Silva, no qual solicita autorização de realização de pesquisa denominada: *Praxiologias translíngues na Formação de Professores/as de Língua Inglesa em Ambiente Virtual*, de responsabilidade da pesquisadora Dllubia Santclair Matias, estudante de Doutorado no Departamento de Letras e Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília, realizada sob a orientação do Prof. Dr. Kleber Aparecido da Silva.

O referido estudo envolve a realização de análise de documentos, observação e gravação de interações virtuais pela plataforma *Meet* e grupo de *WhatsApp*, aplicação de questionários, entrevistas e registro de narrativas escritas com Professores de Língua Inglesa da Rede Estadual de Educação de Goiás que participam dos encontros virtuais do Grupo de Professores de Língua Inglesa de Goiás (GEPLIGO) e que assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, além do aceite das coordenadoras responsáveis pelo Grupo, sendo as professoras Viviane Pires Viana Silvestre, Universidade Estadual de Goiás, e Rosane Rocha Pessoa, Universidade Federal de Goiás. A pesquisa terá a duração de um ano, com previsão de início em março/2021 e término em março/2022.

Vale destacar que o Grupo de Estudos, Pesquisa e Formação de Professores/as de Língua Inglesa de Goiás (GEPLIGO) está sob a jurisdição do CEPFOR, na condição de instituição parceira desse Projeto extensionista, coordenado pelas professoras Viviane Pires Viana Silvestre, Universidade Estadual de Goiás, e Rosane Rocha Pessoa, Universidade Federal de Goiás.

Ante o acima exposto, o Centro de Estudos, Pesquisa e Formação dos Profissionais de Educação (CEPFOR) declara conhecer e cumprir as resoluções éticas brasileiras, em especial as Resoluções CNS nº 466/2012 e 510/2016 e que, ciente de que a presente pesquisa poderá contribuir com a Formação de Professores/as de Línguas da Educação Básica, auxiliando em sua reflexão e prática educacional, **este Centro de Estudos se manifesta favorável** à realização da pesquisa.

Por fim, requeremos da pesquisadora responsável o compromisso de resguardar a segurança e o bem-estar dos participantes da pesquisa nela recrutados.

Por ser verdade, assina-se o presente documento.

Wagner Alceu Dias

Gerente de Estudos e Pesquisa para o Desenvolvimento dos Profissionais da Educação

Aparecida de Fátima Gavioli Soares Pereira

Secretária de Estado da Educação

Gabinete da GERÊNCIA DE ESTUDOS E PESQUISA PARA O DESENVOLVIMENTO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, da SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, aos 03 dias do mês de março de 2021.



Documento assinado eletronicamente por **WAGNER ALCEU DIAS**, **Gerente**, em 04/03/2021, às 08:16, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei nº 17.039/2010 e art. 3º B, I, do Decreto nº 8.808/2016.



Documento assinado eletronicamente por **APARECIDA DE FATIMA GAVIOLI SOARES PEREIRA**, **Secretário (a) de Estado**, em 04/03/2021, às 10:18, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei nº 17.039/2010 e art. 3º B, I, do Decreto nº 8.808/2016.



A autenticidade do documento pode ser conferida no *site* **http://sei.go.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=1** informando o código verificador **000018888377** e o código CRC **77DE70C9**.

APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “*Praxiologias translíngues* na Formação de Professores/as de Língua Inglesa em Ambiente Virtual”, ligada ao Projeto “Praxiologias críticas, decoloniais e pós-humanistas na Educação Linguística e na Formação de Professoras/es de Línguas”, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Rosane Rocha Pessoa, da Universidade Federal de Goiás. Meu nome é Dllubia Santclair Matias, faço Doutorado na Universidade de Brasília (UnB), sob a orientação do Prof. Dr. Kleber Aparecido da Silva, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é Linguística, especificamente Linguagem e Sociedade, da linha de pesquisa Língua, Interação Sociocultural e Letramento. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, clique na opção das fontes que você autoriza utilizar e depois clique em enviar para que eu receba seu formulário, por *e-mail*, com cópia que será encaminhada para você. Esclareço que, em caso de recusa na participação, em qualquer etapa da pesquisa, você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas, se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via *e-mail* dlubiasantclair@gmail.com, através do seguinte contato telefônico: (62) 9 9125 7347, inclusive com possibilidade de ligação a cobrar. Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62) 3521-1215, que é a instância responsável por dirimir as dúvidas relacionadas ao caráter ético da pesquisa. O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás (CEP-UFG) é independente, com função pública, de caráter consultivo, educativo e deliberativo, criado para proteger o bem-estar dos(as) participantes da pesquisa, em sua integridade e dignidade, visando a contribuir com o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos vigentes.

O trabalho tem como objetivo geral investigar e problematizar a Formação Contínua de Professores(as) de Língua Inglesa da Educação Básica, em um ambiente virtual, sob a perspectiva da translíngua, centrada na Linguística Aplicada Crítica. Você será solicitado(a) a responder um questionário inicial, escrever uma narrativa e a participar de uma entrevista e, para isso, deverá reservar um período total de 120 minutos. Além disso, serão gravadas as interações durante os encontros do Grupo de Estudos de Professoras de Língua Inglesa de Goiás (GEPLIGO), pela plataforma *Google Meet*, e utilizadas as interações no grupo de *WhatsApp*.

Como esta é uma pesquisa sem fins lucrativos, não haverá qualquer tipo de remuneração para aqueles(as) que decidirem participar. Não haverá, também, qualquer tipo de ônus caso decidam por tomar parte dela. Desse modo, os meios eletrônicos e a rede de Internet são de responsabilidade do(a) participante. Como possíveis benefícios, os(as) professores(as) terão a oportunidade de vivenciar novos procedimentos metodológicos durante os encontros, embasados em teorizações de perspectivas críticas, decoloniais, translíngues e pós-humanistas, em diálogo com a Linguística Aplicada Crítica. Se você não quiser que seu nome seja divulgado, está garantido o sigilo que assegure a privacidade e o anonimato. As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas.

A pesquisa não oferecerá risco físico ou moral aos(as) participantes. A participação é voluntária e há a possibilidade de desistência em qualquer momento, sem prejuízo ao(a) participante. Durante os encontros virtuais, poderá haver momentos de instabilidade na Internet que poderão dificultar ou inviabilizar a participação. Para os(as) participantes tímidos(as), poderá haver momentos de desconforto, uma vez que haverá a presença de câmeras e gravadores. Além disso, no questionário, na narrativa escrita e na entrevista, os(as) participantes precisarão dar algumas informações pessoais e expressar seus pontos de vista a respeito dos

textos lidos e de suas vivências profissionais. Você é livre para se recusar a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Durante todo o período da pesquisa e na divulgação dos resultados, sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de alguma forma, identificá-lo, será mantido em sigilo. Todo material ficará sob minha guarda por um período mínimo de 5 anos.

Para a condução da pesquisa em ambiente virtual, é necessário o seu consentimento para a gravação. Assim, clique na opção que valida sua decisão:

- Permito a gravação durante os encontros virtuais.
- Não permito a gravação durante os encontros virtuais.

Para a análise da narrativa escrita, que é parte das atividades do Grupo de Estudos, é necessário o seu consentimento. Clique na opção que valida sua decisão:

- Permito o uso da narrativa escrita.
- Não permito o uso da narrativa escrita.

Para a análise do registro das interações no grupo de *WhatsApp*, é necessário o seu consentimento para a gravação. Clique na opção que valida sua decisão:

- Permito a utilização das interações no grupo de *WhatsApp*.
- Não permito a utilização das interações no grupo de *WhatsApp*.

Para a condução da entrevista, é necessário o seu consentimento para a gravação. Clique na opção que valida sua decisão:

- Permito a gravação da entrevista.
- Não permito a gravação da entrevista.

As gravações serão utilizadas na transcrição e na análise dos dados, sendo resguardado o seu direito de ler e aprovar as transcrições. Pode haver necessidade de utilizarmos sua voz em publicações. Clique na opção que valida sua decisão:

- Autorizo o uso de minha voz em publicações.
- Não autorizo o uso de minha voz em publicações.

Pode haver também a necessidade de utilizarmos sua opinião em publicações. Clique na opção que valida sua decisão:

- Permito a divulgação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa.
- Não permito a divulgação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa.

Pode haver também a necessidade de utilizarmos sua imagem em publicações. Clique na opção que valida sua decisão:

- Permito a divulgação da minha imagem nos resultados publicados da pesquisa.
- Não permito a divulgação da minha imagem nos resultados publicados da pesquisa.

Consentimento de Participação na Pesquisa:

Nome completo:

CPF:

Eu concordo em participar do estudo intitulado “*Praxiologias translíngues* na Formação de Professores/as de Língua Inglesa em Ambiente Virtual”. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação, nesta pesquisa, é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora responsável Dllubia Santclair Matias sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que

concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

não concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Goiânia, ___ de _____ de 2021.

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

APÊNDICE E – Sessão Coletiva de Avaliação do Virtual GEPLIGO 2021

1. Why did you apply for *Virtual GEPLIGO 2021*?
2. How do you evaluate the performance of *Virtual GEPLIGO 2021*?
3. What's your opinion on the topics discussed?
4. What's your opinion on the activities for the portfolio?
5. What's your opinion on the sharing sessions?
6. What's your opinion on the use of English/Portuguese in the interactions?
7. How do you evaluate your participation in or contribution to the group?
8. What suggestions do you have for GEPLIGO 2022?
9. Do you intend to participate in Virtual GEPLIGO 2022? Why or why not?
10. And any other comments?

ANEXO A – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DA EMENDA

Título da Pesquisa: PRAXIOLOGIAS TRANSLÍNGUES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) DE LÍNGUA INGLESA EM AMBIENTE VIRTUAL: políticas, epistemes e desafios para a rede estadual de Goiás

Pesquisador: Rosane Rocha Pessoa

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 32905420.2.0000.5083

Instituição Proponente: Universidade Federal de Goiás - UFG

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.735.213

Apresentação do Projeto:

Trata-se de solicitação de emenda para inclusão do subprojeto de pesquisa: PRAXIOLOGIAS TRANSLÍNGUES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) DE LÍNGUA INGLESA EM AMBIENTE VIRTUAL: políticas, epistemes e desafios para a rede estadual de Goiás. Pesquisadora Responsável: Dilúbia Santclair Matias.

Este subprojeto está vinculado ao projeto de pesquisa da proponente Rosane Rocha Pessoa intitulado "Praxiologias críticas, decoloniais e pós-humanistas na educação linguística e na formação de professoras/es de línguas" (aprovado pelo CEP/UFG).

O presente subprojeto pretende "investigar e problematizar a formação contínua de professores/as de línguas da educação básica, em ambiente virtual, sob a perspectiva da translíngua, centrada na Linguística Aplicada Crítica. Essa proposta se insere no âmbito da pesquisa qualitativa, com embasamento metodológico de estudo de caso, com princípios críticos".

Objetivo da Pesquisa:

"O objetivo primário desta pesquisa é problematizar educação linguística e formação docente, com base em praxiologias críticas, decoloniais, pós-humanistas e translíngues, nos diversos contextos que envolvem práticas linguísticas".

Endereço: Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação - Agência UFG de Inovação, Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2
Bairro: Campus Samambaia, UFG **CEP:** 74.690-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **E-mail:** cep.prpl@ufg.br



Continuação do Parecer: 4.735.213

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A proponente informa que a pesquisa não oferece risco físico ou moral aos participantes. Explica que poderá haver momentos de desconforto quando os participantes precisarem manifestar opinião sobre as discussões propostas, porém, informa que são livres para interromper a participação a qualquer momento. Os docentes "terão a oportunidade de vivenciar novos procedimentos metodológicos durante os encontros, embasados em teorizações de perspectivas críticas, decoloniais, translingues e pós-humanistas, em diálogo com a Linguística Aplicada Crítica. Além de refletir sobre práticas discursivas e sociais que podem contribuir para a construção de um mundo menos desigual".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A proposta está adequada para a área de Linguística/ Linguística Aplicada Crítica.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O protocolo foi instruído com os seguintes documentos:

- 1) Projeto;
- 2) Termo de compromisso assinado pela responsável pela execução do subprojeto e seu orientador;
- 3) Termos de anuência: Grupo GEPLICO e Seduc/Go;
- 4) Cronograma;
- 5) TCLE/ Participantes Maiores.
- 6) Declaração da proponente informando que só iniciará a coleta de dados com seres humanos após a aprovação deste protocolo pelo CEP.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pesquisadora efetuou as adequações solicitadas em parecer anterior (N. 4.696.517).

Considerações Finais a critério do CEP:

Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa/CEP-UFG considera o presente protocolo APROVADO. O mesmo foi considerado em acordo com os princípios éticos vigentes. Reiteramos a importância deste Parecer Consubstanciado, e lembramos que o(a) pesquisador(a) responsável deverá encaminhar ao CEP-UFG o Relatório Final baseado na conclusão do estudo e na incidência de publicações decorrentes deste, de acordo com o disposto na Resolução CNS n. 466/12 e

Endereço: Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação - Agência UFG de Inovação, Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2
 Bairro: Campus Samambaia, UFG CEP: 74.690-970
 UF: GO Município: GOIANIA
 Telefone: (62)3521-1215 E-mail: cep.prpi@ufg.br



Continuação do Parecer: 4.735.213

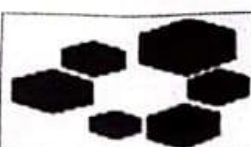
Resolução CNS n. 510/16. O prazo para entrega do Relatório é de até 30 dias após o encerramento da pesquisa, previsto para janeiro de 2026.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_1717910_E1.pdf	10/05/2021 11:34:15		Aceito
Outros	Atendimento_Pendencias.docx	10/05/2021 11:33:15	DLLUBIA SANTCLAIR MATIAS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa_detalhado_Dllubia.docx	07/05/2021 20:38:33	DLLUBIA SANTCLAIR MATIAS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Humanidades_adulto_Dllubia.doc	07/05/2021 20:36:26	DLLUBIA SANTCLAIR MATIAS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_Dllubia.pdf	07/05/2021 20:35:23	DLLUBIA SANTCLAIR MATIAS	Aceito
Outros	Emenda_Inclusao_de_Subprojeto.docx	22/03/2021 12:56:10	Rosane Rocha Pessoa	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_Compromisso_pesquisadora_Dllubia.pdf	15/03/2021 18:06:14	Rosane Rocha Pessoa	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_Anuencia_responsaveis_pelo_GEPLIGO.pdf	15/03/2021 18:04:54	Rosane Rocha Pessoa	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_Anuencia_CEPFOR_Dllubia.pdf	15/03/2021 18:04:28	Rosane Rocha Pessoa	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Humanidades_professoras_Dllubia.doc	15/03/2021 17:57:16	Rosane Rocha Pessoa	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	Esclarecimento_sobre_o_atendimento_a_s_pendencias.pdf	15/07/2020 16:49:50	Rosane Rocha Pessoa	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Assentimento_alunas_entre_10_e_17_anos.doc	15/07/2020 16:46:02	Rosane Rocha Pessoa	Aceito
TCLE / Termos de	TCLE_pais_ou_responsaveis.docx	15/07/2020	Rosane Rocha	Aceito

Endereço: Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação - Agência UFG de Inovação, Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2
 Bairro: Campus Samambaia, UFG CEP: 74.690-970
 UF: GO Município: GOIANIA
 Telefone: (62)3521-1215 E-mail: cep.prpi@ufg.br

Página 03 de 05



UFG - UNIVERSIDADE
FEDERAL DE GOIÁS



Continuação do Parecer: 4.735.213

Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_pais_ou_responsaveis.docx	16:43:09	Pessoa	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_Educacao_Linguistica.doc	15/07/2020 16:41:33	Rosane Rocha Pessoa	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_Formacao_Docente.doc	15/07/2020 16:41:07	Rosane Rocha Pessoa	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa_Rosane_Rocha_Pessoa_2020_2025.doc	15/07/2020 16:40:26	Rosane Rocha Pessoa	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Anuencia_SME.pdf	27/06/2020 16:12:22	Rosane Rocha Pessoa	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_anuencia_Seduc.pdf	27/06/2020 16:12:04	Rosane Rocha Pessoa	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Anuencia_UEG.pdf	27/06/2020 16:07:16	Rosane Rocha Pessoa	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Assentimento.doc	01/04/2020 16:51:10	Rosane Rocha Pessoa	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Anuencia_Faculdade_de_Letras_UFG.doc	01/04/2020 16:45:22	Rosane Rocha Pessoa	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_de_Compromisso_Pesquisadoras.es.docx	01/04/2020 16:43:49	Rosane Rocha Pessoa	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	01/04/2020 16:42:10	Rosane Rocha Pessoa	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação - Agência UFG de Inovação, Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2
Bairro: Campus Samambala, UFG **CEP:** 74.690-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **E-mail:** cep.prpi@ufg.br



Continuação do Parecer: 4.735.213

GOIANIA, 26 de Maio de 2021

Assinado por:
Rosana de Moraes Borges Marques
(Coordenador(a))

Endereço: Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação - Agência UFG de Inovação, Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2
Bairro: Campus Samambaia, UFG **CEP:** 74.690-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **E-mail:** cep.prpi@ufg.br

Página 05 de 05