

POSSIBILIDADES PARA UMA EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA CRÍTICA CORPORIFICADA E INTERSECCIONAL

POSSIBILITIES FOR A CRITICAL EMBODIED AND INTERSECTIONAL LINGUISTIC EDUCATION

Gabriel Gomes Ferreira MOREIRA
(UEG – Universidade Estadual de Goiás)

Jeniffer GONÇALVES DO Ó
(UEG – Universidade Estadual de Goiás)

Ariovaldo Lopes PEREIRA
(UEG – Universidade Estadual de Goiás)

RESUMO: Este estudo tem por objetivo discutir alguns direcionamentos para uma educação linguística crítica, considerando a relação corpo-linguagem como alternativa interseccional. Consideramos a interseccionalidade como alternativa praxiológica para aulas de línguas, discutindo sua relação com a educação e seu potencial para a promoção de uma educação linguística transgressiva (COLLINS; BILGE, 2021; CRENSHAW, 2013; HOOKS, 2013, PENNYCOOK, 2006). Junto a isso, versamos a relação corpo-linguagem (HASHIGUTI, 2022), a fim de problematizar o silenciamento de corporalidades não-hegemônicas em investigações da Linguística Aplicada e propor uma abordagem interseccional para essa relação em aulas de línguas. Nessa direção, sugerimos a utilização de narrativas de mulheres pretas-gordas- faveladas na educação linguística (GONZALEZ, 2020; RAMOS, 2021; REIS, 2019), com o objetivo de confrontar sua estigmatização, aproximar a sala de aula de línguas de vivências e corporalidades não-hegemônicas, contribuindo para uma educação linguística crítica, corporificada e interseccional.

PALAVRAS-CHAVE: Linguística Aplicada. Corpo. Linguagem. Educação Linguística. Interseccionalidade.

ABSTRACT: The aim of this study is to discuss some possibilities for a critical linguistic education, considering the relation body-language as an intersectional alternative. We convey intersectionality as a praxiological alternative for language classes, thus discussing its relation to education and its potential to promote a transgressive linguistic education (COLLINS; BILGE, 2021; CRENSHAW, 2013; HOOKS, 2013, PENNYCOOK, 2006). Moreover, we focus on the relation body-language (HASHIGUTI, 2022), in order to problematize the neglect of non-hegemonic corporealities in investigations developed in applied linguistics and to suggest an intersectional approach to this relation in language classes. In this sense, we propose the use of narratives of black fat women, who live in “favelas”, in linguistic education (GONZALEZ, 2020; RAMOS, 2021; REIS, 2019), with the aim to confront their stigmatization, bring non-hegemonic corporealities and experiences closer to language classes, thus seeking an intersectional, embodied and critical linguistic education.

KEYWORDS: Applied Linguistics. Body. Language. Linguistic Education. Intersectionality.

Introdução

Em meados da década de 1980, a Linguística Aplicada (doravante LA) surge com uma proposta transdisciplinar para as investigações que concernem problemáticas da língua em diferentes contextos de uso (ROJO, 2020). Apesar de já ter se estabelecido como campo teórico-investigativo, a LA ainda se encontra no centro de discussões acerca de possíveis novos direcionamentos. Este estudo se encontra na esteira dessas discussões, não a fim de postular novas abordagens e metodologias para a LA, mas no intuito de fomentar questionamentos acerca de epistemologias e práticas investigativas que se concretizam no fazer científico de um campo interdisciplinar como a LA.

Koch (2003, citado por YAMANAKA, 2019) explica que as investigações acerca da linguagem têm se configurado por três paradigmas ao longo dos anos: 1) “representacionista” – o que concebe a linguagem como expressão do pensamento, sendo assim articulada pelo aparato psíquico do indivíduo; 2) “instrumental” – em que a linguagem possui função de transmissão de informação de um sujeito para outro; e 3) “prática discursiva performativa” – o qual concebe a linguagem de maneira articulada à experiência humana. Sobre os dois primeiros paradigmas, Yamanaka (2019) afirma que a relação linguagem-corpo-diferença não se faz presente, considerando que a linguagem é concebida em uma abstração que sobrepõe a mente ao corpo, sendo a língua e sua faculdade psicossistêmica focalizada em detrimento da compreensão dos corpos que falam. Já o terceiro paradigma traz consigo a noção de performatividade da linguagem (YAMANAKA, 2019), ou seja, a língua concebida como prática social, o que abre espaço para problematizar diferentes fatores que influenciam o processo interacional, como o corpo, por exemplo.

Neste trabalho, procuramos questionar essa relação corpo-linguagem na Linguística Aplicada, de maneira mais específica, no que tange à educação linguística crítica. Afinal, como corpos, em sua materialidade discursiva, (não) têm sido tratados em salas de aula de línguas? É a partir desse questionamento que propomos a interseccionalidade como alternativa para uma educação linguística corporificada, no sentido de corpos situados que falam. Assim, reconhecemos que a língua e, conseqüentemente, as práticas interacionais, se estabelecem em articulação com corporalidades (PINTO, 2015 citado por YAMANAKA, 2019). Como alternativa que se suscita através dessas problematizações, sugerimos o uso de narrativas de mulheres pretas-gordas-faveladas em aulas de línguas, a fim de endereçar uma possibilidade de

rompimento com paradigmas estruturalistas na educação linguística e buscar por formas corporificadas e interseccionais de atuação.

1 Interseccionalidade na contemporaneidade: ativismo político-social

Práxis, do grego *praxis*, melhor explorada por Karl Marx e sua perspectiva sociodialética, diz respeito ao fazer, um diálogo harmônico entre teorizar e praticar. Escolhemos essa palavra para este início pois é neste contexto que a interseccionalidade – termo cunhado por Kimberlé Crenshaw (1989) – se constitui, por meio das experiências, das múltiplas necessidades que emergem de uma sociedade desigual. Como dizem Cho, Crenshaw e McCall (2013, p. 795, grifo no original, tradução nossa), é importante pensarmos sobre “o que a interseccionalidade *faz* e não o que a interseccionalidade *é*”, ou seja, compreender que a interseccionalidade diz respeito, principalmente, às diferentes vivências que se estabelecem diante da opressão social. Desde a sua concepção, o termo “interseccionalidade” tem sido amplamente utilizado na academia e por movimentos sociais ativistas (COLLINS; BILGE, 2021), sendo pensado e praticado de diferentes maneiras conforme as realidades de quem o usa. Isso, de fato, é uma de suas principais características, uma vez que a multidimensionalidade das problemáticas sociais e, portanto, da opressão social, é o que direciona a interseccionalidade. Nas falas de Collins e Bilge (2021),

[c]omo ferramenta analítica, a interseccionalidade considera que as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária – entre outras – são inter-relacionadas e moldam-se mutuamente. A interseccionalidade é uma forma de entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas. (COLLINS; BILGE, 2021, p. 15-16)

Essa complexidade tem a ver com nossas diferentes realidades sociais, em que corpos multi-identitários sofrem pela opressão social, pela marginalização de diversidades étnicas, raciais, de gênero, de sexualidade, de classe social, de corporalidades, dentre outras, em contextos socioculturais variados. Ou, no exemplo dado por Carla Akotirene(2019), um embate entre avenidas identitárias¹.

¹Akotirene (2019, p. 64) metaforiza seus pensamentos sobre interseccionalidade comparando-a a “avenidas identitárias”, especificamente ao dizer que “mulheres negras são repetidas vezes atingidas pelo cruzamento e sobreposição de gênero, raça e classe”.

Ao discutir interseccionalidade, Collins e Bilge (2021) mencionam o ativismo de Savitribai Phule, ativista de grande importância, contra problemáticas sociais na Índia do século XIX, para demonstrar a multiplicidade do ativismo social na perspectiva da interseccionalidade. Isso nos lembra Marielle Franco, vereadora brasileira, socióloga, negra, criada na favela da Maré, no Rio de Janeiro, assassinada em março de 2018, que lutou pelas mulheres, pelos direitos humanos, pela comunidade LGBTQIAPN+. Esta ativista dos direitos humanos foi silenciada brutalmente por ser alguém que compreendeu que a luta pela justiça social deve acontecer de modo a considerar as intersecções das diferentes realidades de grupos social e historicamente marginalizados.

A perspectiva interseccional no Brasil surgiu e tem se consolidado mediante intensa luta política. Lélia Gonzalez, feminista brasileira negra militante do século XX já denunciava que “[...] o que geralmente encontramos ao ler os textos e a prática feminista são referências formais que denotam um tipo de esquecimento racial [...] racismo por omissão e cujas raízes, dizemos, estão em uma visão de mundo eurocêntrica e neocolonialista” (GONZALEZ, 2020, p. 141). Collins e Bilge (2021) utilizam da história da luta de mulheres negras brasileiras para demonstrar o racismo criticado por Lélia Gonzalez, mulheres que tiveram que buscar seus direitos por um olhar multidimensional, no que diz respeito à opressão por classe social, gênero e raça sofrida pela mulher negra no Brasil.

2 Interseccionalidade e educação: uma novata no radar da Linguística Aplicada

Os últimos anos têm sido de extremo desafio para a educação brasileira. A ascensão de concepções neoliberais e, como diz Candau (2020), a onda conservadora, articulam um sufocamento de políticas públicas voltadas à promoção da justiça social no contexto escolar. Diante disso, pensar e promover praxiologias críticas de ensino se tornou um ato de resistência, em que combater a pseudoneutralidade, perversamente divulgada pela extrema-direita, encontra-se como papel fundamental de educadores/as para a promoção de uma educação crítica. Este cenário revela alguns dos desafios que a interseccionalidade e a educação crítica, as quais possuem “relação entrelaçada” (COLLINS; BILGE, 2021, p. 212), devem enfrentar na contemporaneidade.

Sobre a comunidade escolar, Collins e Bilge (2021) explicam que é composta por educadores/as, gestores/as e alunos/as que possuem algo em comum: querer o bem-estar

das pessoas e, por meio da educação, a promoção da justiça social. Cadilhe (2020) corrobora a ideia ao reforçar a importância de um ensino crítico que visa “[...] romper com a formação desprendida da crítica social”, implicando muitas vezes numa educação básica descompromissada com a justiça social e com os direitos humanos como princípios para a vida em comunidade (CADILHE, 2020, p. 59). A respeito dos/as alunos/as, protagonistas da cultura escolar, é importante nos desvencilharmos de um paradigma ainda de grande robustez, que está fundamentado na descorporificação da sala de aula. Hooks (2013) afirma que o ambiente escolar parece determinado, exclusivamente, à faculdade mental de alunos/as, onde “espíritos descorporificados” são tratados como receptores de informação. Dessa forma, em antagonismo a esse paradigma, olhamos para alunos/as como sujeitos corporificados, uma vez que suas multi-identidades de raça, gênero, sexualidade, classe social, e corporalidade são também participantes das movimentações discursivas, praxiológicas e educacionais de uma sala de aula.

Em consonância ao que bell hooks assinala, é indispensável considerarmos o esperar, não como sinônimo de esperar, mas no que tange à práxis crítica pela esperança por uma sociedade mais justa (FREIRE, 2013). As percepções de Paulo Freire, mais especificamente em *Pedagogia do Oprimido* (2019 [1968]) e *Pedagogia da Esperança* (2020 [1992]), constituem a gênese de variadas linhas teóricas da contemporaneidade. Neste contexto, a interseccionalidade pode ser vista nas concepções do teórico no que se refere ao seu olhar emancipador de grupos oprimidos. Os oprimidos das reflexões de Freire são análogos àqueles considerados marginalizados na perspectiva de intersecções de raça, gênero, sexualidade, classe social, idade e capacidade (COLLINS; BILGE, 2021), o que demonstra que a educação crítica, por muito tempo, tem se alinhado à perspectiva freireana e interseccional contra as desigualdades sociais.

A interseccionalidade se posiciona contra a visão homogeneizadora propalada pelo neoliberalismo, considerando o viver como interseccionado por categorias identitárias que se submetem à articulação nefasta da opressão social, em que o papel da educação se torna de resistência ao “sujeito universal” da modernidade, como explica Zigiotti, Cunha e Kirchhoff (2018):

[o] eixo da interseccionalidade se torna central a partir da preocupante percepção de um fortalecimento, nos discursos hegemônicos, de um sujeito universal, abstrato, e desconectado das necessidades materiais de parcela considerável da população. O entendimento de que as transformações abruptas aprofundam estigmas relacionados a raça, gênero e classe social

demanda de nosso contra-argumento o registro constante de corporalidades que, em contextos educacionais, tensionam a pretensa neutralidade da norma vigente. (ZIGGIOTTI; CUNHA; KIRCHHOFF, 2018, p. 14)

Diante do que vimos discutindo até aqui, algumas indagações surgem neste trajeto reflexivo e propositivo que nos dispusemos a empreitar: como essas intersecções são discutidas no âmbito da Linguística Aplicada? Em qual posição no radar da Linguística Aplicada a interseccionalidade se encontra?

Em sua obra *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*, Moita Lopes (2006), juntamente com outros/as estudiosos/as da área, acenam para novos direcionamentos para a LA, na construção de uma “linguística mestiça”, nas palavras do autor. Neste mesmo pensamento, nos atentamos a refletir sobre a posição da interseccionalidade mediante novas configurações teórico-metodológicas em uma LA transdisciplinar. Lembramos que a LA é uma ciência social, a qual trata das humanidades, o que significa dizer que a prática social está centralizada no fazer científico de linguistas aplicados. O caráter social da LA remete a uma nova configuração teórico-metodológica para investigações da linguagem em uso, em que problemáticas sociais, em seus variados contextos, são tidas como objeto de estudo para a identificação, discussão e, conseqüentemente, novas possibilidades para a natureza sociodiscursiva da linguagem.

Sobre a identidade da LA, é importante pensarmos sobre seu objeto, suas práticas teórico-metodológicas e sua natureza transgressiva e transdisciplinar, para que assim a interseccionalidade seja tida como uma ferramenta analítica² ao uso da linguagem. Para isso, corroboramos com as afirmações de Moita Lopes (2006), e Rojo (2006), no sentido de desconstruir a concepção aplicacionista atribuída à LA, e suas próprias configurações teórico-metodológicas. Sendo assim, compreendemos a necessidade da aproximação da LA de teorias do campo das ciências sociais para uma investigação significativa de seu objeto, sendo esse paradigma aplicacionista uma discussão já superada atualmente.

Rojo (2006) explica que a linguística aplicada passa a querer interdisciplinar-se em meados da década de 1980, em que passa a deixar de importar suas teorias de sua, até então, fonte principal – a linguística – e passa a ter as ciências sociais e humanas como fonte

²Collins e Bilge (2021) descrevem a interseccionalidade como uma ferramenta analítica, considerando que essa perspectiva se aplica para diversos contextos sociais, os quais possuem suas problemáticas características.

epistemológica. Neste contexto, a prática do/a linguista aplicado/a assume nova roupagem, tendo assim novas práticas teórico-metodológicas, objetos e recortes teóricos (ROJO, 2006). A autora afirma que essa nova configuração demanda da LA uma identidade transdisciplinar, uma vez que o fazer científico não evoca somente fronteiras com a linguística, mas com outras áreas como a educação, a psicologia, a sociologia etc. Assim, o papel da LA não é tido como descritivista, no sentido de somente descrever a linguagem em uso em diferentes contextos, mas como problematizador, no que diz respeito à “solução de problemas contextualizados, socialmente relevantes, ligados ao uso da linguagem” (ROJO, 2006, p. 258). Portanto, são nesses problemas do uso da linguagem e nesses contextos sociais que a LA e a Interseccionalidade se encontram, demandando uma práxis crítica problematizadora da linguagem, a qual se encontra como ferramenta discursiva social e ideológica.

Junto a isso, compreendemos que outro fator que tem contribuído para o distanciamento entre os estudos da linguagem e um fazer científico social e interseccional é o elitismo exacerbado atribuído à linguística. Assim como em outras ciências, a exemplo da Física e da Química, estabeleceu-se entre linguistas uma prática elitista, a de, intencionalmente, alcançar alto nível de abstração nas proposições e resultados de seus estudos, para assim atingir uma possível legitimação científica, ou seja, o falar difícil se tornou popular como tentativa de valorização e assertividade do caráter científico da linguística (RAJAGOPALAN, 2006). Como consequência disso, acreditamos que esse elitismo ainda se conserva em muitos contextos nos estudos da linguagem nos dias atuais, mais especificamente na estrutura curricular dos cursos de Letras.

Em seu livro *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*, Rajagopalan (2003) critica a maneira como os estudos na Linguística têm sido construídos e divulgados, uma vez que sua linguagem técnica e alvos para publicação não rompem os limites da esfera acadêmica e não se direcionam à população em geral. Neste mesmo pensamento, acreditamos que o fazer científico na Linguística, mais especificamente a falta de um movimento para sua popularização, contribuem para o mantimento de concepções estruturalistas, sistêmicas e homogeneizadoras no que tange à natureza da linguagem.

Também, a estrutura curricular de alguns cursos de Letras não contribui para um movimento contra-hegemônico, a começar pelo seu próprio nome. Afinal, o que o termo Letras implica? Reflete, de maneira clara, o papel formador de futuros/as professores/as de línguas

que o curso possui? É um termo que conserva a herança elitista do curso, a qual se assemelha ao contexto europeu de *Belles Lettres* do século XIX. Apesar de perspectivas críticas terem tomado um maior espaço na Linguística Aplicada nos últimos anos, compreendemos que o processo de formação de discentes nos cursos de Letras e, possivelmente, linguistas aplicados/as, aliado à falta de popularização da Linguística, contribuem para a escassez de trabalhos científicos que investiguem fenômenos da linguagem por uma perspectiva interseccional. Esse desconforto com discussões críticas demonstra que a Linguística aplicada, ao pensarmos em sua roupagem teórico-metodológico crítica e transgressiva, tem falhado em aproximar a população de suas próprias práticas, de modo a concentrar seus feitos para um público acadêmico restrito.

Acreditamos que um fazer interseccional se dá, de maneira efetiva, junto à LA, pelo reconhecimento, por parte dos sujeitos não integrantes da esfera acadêmica, do potencial da língua para seus corpos. Assim, é a partir da popularização dos estudos da linguagem que a necessidade de um fazer interseccional se torna mais efervescente para a LA. Portanto, é necessário popularizar a importância da língua para que os sujeitos se apropriem da capacidade de reconhecer e resistir a articulações ideológicas e de poder que se constituem por vieses de raça, sexualidade, gênero, classe social, corporalidade, idade, capacidade, entre outros, para que assim uma dialética interseccional se instaure, de maneira notável, em estudos no campo da LA.

3 Corpos e paixões: a linguagem como território de corporalidades

Para discutir a linguagem e processos pedagógicos como território de corpos, com suas paixões, desejos e sentimentos, trazemos as reflexões de Yamanaka (2019) acerca de qual tem sido o lugar do corpo nos estudos da linguagem na contemporaneidade. Para isso, Yamanaka (2019) discute três paradigmas acerca da natureza da linguagem na visão de Koch (2003). Para Koch (2003 citado por YAMANAKA, 2019), os paradigmas que tratam da natureza da linguagem podem ser organizados em três grupos: 1) representacionista – de modo geral, é aquele que considera a linguagem como expressão do pensamento, “expressão do conteúdo psíquico” (YAMANAKA, 2019, p. 831); 2) instrumental – o qual diz respeito à transmissão de informações entre um emissor e um receptor, a linguagem como uma ferramenta de comunicação de códigos, como “um instrumento de mera troca de informação”

(YAMANAKA, 2019, p. 831); e 3) prática discursiva performativa – o qual concebe a linguagem de maneira articulada à experiência humana, sendo “um lugar de interação dos sujeitos sob determinadas condições” (AUSTIN, 1990 citado por YAMANAKA, 2019, p. 831).

Sobre os dois primeiros paradigmas –representacionista e instrumental –Yamanaka (2019) afirma que “concebiam a linguagem como algo desconectado do corpo físico do sujeito pensante” (YAMANAKA, 2019, p. 831). De maneira mais específica, a autora explica que, no paradigma representacionista, o sujeito é tido de maneira exclusivamente psicológica, com foco na relação entre a linguagem e a consciência do indivíduo. No paradigma instrumental, a linguagem é vista por seu caráter sistêmico, sendo a comunicação fundamentada nos elementos linguísticos de uma estrutura. Yamanaka (2019, p. 232) afirma que isso é reflexo da modernidade, “na qual o pensamento objetivo ignora o corpo-que-fala”, uma prática que, na Linguística, se concretiza desde seus primórdios, em que as proposições de Ferdinand de Saussure eram fundamentadas em uma dicotomia sujeito-sociedade que excluía a subjetividade em detrimento de uma perspectiva sistêmica de língua.

O século XX representou um avanço para uma compreensão sociodiscursiva da língua, verificando-se um distanciamento a essa “tradição mentalista” e novos direcionamentos para uma compreensão social da linguagem (YAMANAKA, 2019). Essa perspectiva mais ampla da natureza da linguagem abriu novos caminhos para um fazer científico social, tendo a Linguística Aplicada demonstrado grande potencial crítico para discussões no que tange às nuances do fenômeno da linguagem. Sobre isso, Pennycook (2006) e Moita Lopes (2006) corroboram, no que se refere à gama de possibilidades de construção de conhecimento através da Linguística Aplicada Crítica, que esses

[...] são tempos em que os ideais da modernidade têm sido questionados e reescritos, principalmente aqueles referentes à definição do sujeito social como homogêneo, trazendo à tona seus atravessamentos identitários, construídos no discurso, como também ideais que dizem respeito a formas de produzir conhecimento sobre tal sujeito, que tradicionalmente o descorporificavam no interesse de apagar sua história, sua classe social, seu gênero, seu desejo sexual, sua raça, sua etnia. (MOITA LOPES, 2006, p. 22-23).

[...]a LAC é bem mais do que a adição de uma dimensão crítica à LA. Ao contrário, possibilita todo um novo conjunto de questões e interesses, tais como identidade, sexualidade, acesso, ética, desigualdade, desejo ou a reprodução da alteridade, que até então não tinham sido considerados como interesse em LA. (PENNYCOOK, 2006, p. 68).

Em consonância com o exposto acima, Moita Lopes (2013) reforça que “[o] exercício da palavra possibilita que se trate de qualquer tema” (MOITA LOPES, 2013, p. 10). Portanto, ser um/uma linguista aplicado/a crítico/a carrega uma responsabilidade social que vai além de estudar/ ensinar apenas a gramática normativa. Aos/às linguistas que exercem a docência, Pessoa (2010) adverte: “Não podemos nos esquecer de que aulas de línguas na contemporaneidade geralmente envolvem o uso de repertórios linguísticos para falar de quem somos e como vivemos” (PESSOA, 2010, p. 39).

Se observarmos o ambiente escolar, percebemos como os corpos são constantemente disciplinados (LOURO, 2014) e que o despreparo dos/as profissionais – em especial os/as professores/as –, para lidar com corpos que fogem ao padrão estabelecido pela sociedade, torna tudo mais angustiante para os/as alunos/as e deixa danos permanentes, como relatado em Ramos-Soares (2021):

Eu entendo que diversos traumas que me levaram a esse processo de ódio intenso contra o meu corpo surgiram durante meu período escolar, em especial as aulas de Educação Física. Frequentar as aulas com uma professora extremamente machista, homofóbica, racista e gordofóbica era uma tortura. Durante todas as aulas eu era chamado de “bola”; essa professora mandava os meninos me chutarem (sim, só os meninos, as meninas não podiam jogar futebol na aula dela, nem os meninos podiam jogar outra coisa que não fosse futebol), me chamavam de “bolinha viada”, “gayzinho/mariquinha/bichinha/princesinha/florzinha gorda”, entre muitas outras coisas que me provocam uma enorme dor ao lembrar. (RAMOS-SOARES, 2021, p. 5)

Este robusto cabresto disciplinar sobre corpos no ambiente escolar também pode ser discutido pelas reflexões de hooks acerca do papel do *eros* no processo pedagógico (hooks, 2013). Primeiramente, é importante desvencilharmos o erotismo de uma analogia exclusivamente sexual, que é, na verdade, uma força motivadora de vasta amplitude. Em concordância com o pensamento de Sam Keen (1992), hooks (2013) explica que o erotismo deve ser compreendido como uma força impulsiva que possibilita que as coisas e experiências deixem o âmbito da potencialidade para se tornarem uma existência real. É uma energia que diz respeito a compreender o que fazemos, para o que fazemos e onde podemos chegar em um mundo que não se limita à sala de aula. hooks (2013) afirma que essa “força motriz” se aproxima da pedagogia crítica, “visto que a pedagogia crítica procura transformar a consciência, proporcionar aos alunos modos de saber que lhes permitam conhecer-se melhor e viver mais plenamente no mundo” (hooks, 2013, p. 257).

Diante disso, indagamos: como essa força motriz do *eros* tem se (des)concretizado nas salas de aula? Como corporalidades têm estado presentes/ausentes em processos pedagógicos? hooks (2013) explica que professores e professoras têm aceitado a ideia de que “existe uma cisão entre o corpo e a mente” (hooks, 2013, p. 253). Segundo a autora, isso sustenta a noção de que a mente possui lugar de exclusividade na educação, um contexto onde é exigido que pessoas se tornem seres descorporificados para uma pseudo plenitude de um processo pedagógico efetivo, o que Yamanaka (2019) denomina de desvalorização de uma suposta integridade científica. hooks (2013) diz que essa suposta efetividade científica está ligada à ideia de neutralidade na educação, que determina que professores/as não se desviem da imparcialidade. Neste cenário, em que corpos são negligenciados em detrimento de uma educação que se torna efetiva pela valorização da mente, a autora reflete sobre a (não)presença da paixão na sala de aula.

Entrando na classe determinados a apagar o corpo e nos entregar à mente de modo mais pleno, mostramos por meio do nosso ser o quanto aceitamos o pressuposto de que a paixão não tem lugar na sala de aula. A repressão e a negação nos possibilitam esquecer e, depois, buscar desesperadamente nos recuperar, recuperar nossos sentimentos e paixões, em algum lugar isolado – depois da aula. (hooks, 2012, p. 254)

A ausência da paixão na sala de aula está ligada ao silenciamento de corpos e suas identidades, em que alunos/as e professores/as não encontram lugar para suas vivências, desejos e sentimentos em um ambiente escolar tecnicista. Sendo assim, enxergamos a escassez de estudos interseccionais em relação à educação linguística como resultados desse distanciamento entre o processo pedagógico – o que envolve não somente práticas docentes, mas também crenças que se movimentam na própria academia – e as diferentes corporalidades e paixões de alunos/as e professores/as. Sobre isso, hooks (2013) explica que geralmente aplaudimos essa paixão e seu potencial na educação, porém ela não se constitui de maneira institucional. A autora expõe que é esperado de professores/as universitários/as que publiquem trabalhos científicos, mas não existe uma esperança ou exigência para que se dediquem às suas aulas de maneira apaixonada. Isso mostra que nos formamos em um ambiente acadêmico frio, tecnicista e inumano, onde os números e a força produtiva de professores/as se sobressaem em relação às suas paixões, desejos e sentimentos, resultando em um processo pedagógico que negligencia corporalidades e vivências, nos eximindo da oportunidade de sermos seres “inteiros”.

De modo a antagonizar essa noção de educação neutra, esse “terreno emocional ‘plano’”, esse território onde todos são tratados de “uma maneira igualmente desapaixonada” (hooks, 2013, p. 263), a interseccionalidade surge como uma alternativa crítica efetiva para a educação linguística, uma estrutura interseccional investigativa (CHO; CRENSHAW; MCCALL, 2013, tradução nossa), que possui grande potencial no que tange aos diferentes corpos e identidades que integram uma sala de aula de línguas. Assim, assumir e promover uma educação linguística crítica e reflexiva é ir além do questionamento essencialista sobre a interseccionalidade como escopo epistemológico. É pensar sobre seu engajamento como ferramenta investigativa e praxiológica; é refletir sobre essa paixão discutida por hooks (2013), por vieses de sexualidade, gênero, raça, classe social, etnia, idade, capacidade, dentre outros eixos identitários, em entrecruzamento com nossas praxiologias na educação linguística.

Como exposto anteriormente, aulas de línguas envolvem repertórios linguísticos que acessamos para falar de quem somos e como vivemos (PESSOA, 2010). Em uma concepção mais ampliada, compreendemos que outros repertórios se movimentam em aulas de língua, com destaque para o repertório discursivo-corporal, o qual envolve a relação corpo-língua(gem) em uma produção de sentidos de aspectos sociais, históricos e ideológicos (HASHIGUTI; *et al.*, 2022). Portanto, para pensarmos em uma Linguística Aplicada corporificada, o que implica praxiologias corporificadas na educação linguística, corroboramos a ideia de corpo como “espessura material significante” (HASHIGUTI, 2015 citado por HASHIGUTI, 2022, p. 8). Esta concepção compreende o corpo enquanto matéria, mas, principalmente, como matéria participante da linguagem, o qual “se coloca para interpretação em práticas de linguagem” (HASHIGUTI, 2022, p. 8). Isso significa que o corpo se torna meio de/para produção de sentidos, uma vez que suas características físicas, vestes, cheiro, fala etc. se tornam aspectos de interpretação para a construção de discursos (HASHIGUTI, 2022, p. 8).

Segundo Rodrigues (2022), sentidos são produzidos mediante posições ideológicas em variados contextos sociais e históricos. Assim, a (re)produção de sentidos na sociedade perpassa, também, um caminho corporal, onde o corpo não passa despercebido. Esses processos de (re)produção, tomando-se o corpo enquanto “materialidade discursiva” (MENDONÇA, 2022), envolve um repertório discursivo já estabelecido, memórias discursivas que determinam interpretações sobre nossos corpos. Por isso falamos de um repertório discursivo-corporal, pois determinações discursivas acerca de diferentes corpos já se fazem presentes em nossa esfera

sociodiscursiva, ou seja, as produções de sentido se ancoram em um já-dito ideológico corporal (MENDONÇA, 2022).

Não devemos, também, ignorar a territorialidade e diversidade cultural do Brasil como fator de extrema importância para esses processos de significações a partir do corpo. Souza (2022) exemplifica essa diversidade ao mencionar estereótipos na cultura brasileira no que tange à relação corpo-língua(gem). A autora traz o caso do preconceito linguístico voltado aos nordestinos, por conta de seu sotaque característico; aos mineiros, que são eternamente ligados à imagem do caipira; aos indígenas e quilombolas, que sofrem uma depreciação religiosa e linguística de seus costumes; aos angolanos, que conforme Souza (2022) “se esforçam para comunicarem por meio da língua que chamamos de nossa” (SOUZA, 2022, p. 29). Todos esses exemplos demonstram o quão íntimo o corpo está da língua(gem) em processos de (re)construções de sentidos na sociedade.

Diante disso, cabe aos/às linguistas aplicados/as (re)pensar a relação de sujeitos com a língua(gem), de modo a questionar as ideologias que se estabelecem sobre corpos concretos em um constante processo sociocultural de (re)construção de sentidos. Em relação a esse processo, Yamanaka (2019) estabelece uma analogia entre corpos e frutas, quando diz que, assim como frutas, “os seres humanos também manifestam diferenças nas formas corporais, tamanhos, texturas, cores” (YAMANAKA, 2019, p. 829). Sobre isso, a autora questiona: “é possível dizer que uma pera é ‘naturalmente’ melhor que uma maçã?”, a fim de demonstrar que as atribuições de valores e sentidos, tratando-se de diferentes corpos, não se dá de maneira aleatória ou natural entre nós, mas é uma construção sociocultural. Dessa maneira, Yamanaka (2019) afirma que essas “categorias de classificação” estão relacionadas a posicionamentos sociais, o que resulta em “desigualdades articuladas”. Portanto, afirmamos que pensar nos movimentos que entrecruzam o binômio corpo-língua(gem) é também pensar no sofrimento de sujeitos que são subalternizados em experiências corporeolinguísticas³.

³Utilizamos este termo por compreender, assim como Yamanaka (2019), que o lugar do corpo depende do lugar da fala e vice-versa, ou seja, narrativas discursivas se dão sobre/de/para corpos que integram, intrinsecamente, o fenômeno da linguagem.

4 Corpo da mulher preta-gorda-favelada⁴ na educação linguística crítica: uma alternativa interseccional

Concebemos a educação linguística crítica como uma ampla possibilidade de ler/ver o mundo através de outras perspectivas que não as tradicionais e hegemônicas, ou, conforme vislumbra Jordão (2018), como uma implicação dos sujeitos no mundo. Na visão da autora, a educação linguística crítica “é necessariamente reflexiva, no sentido de demandar que o educador se veja implicado em suas práticas, perceba de onde elas vêm e aonde podem levar; seja capaz de reconhecer possíveis pressupostos e implicações de suas concepções-ações” (JORDÃO, 2018, p. 78). Assim, enquanto educadores/as críticos/as de nossas próprias praxiologias, devemos questionar a universalização de sentidos e os estigmas sociais que se estabelecem na e pela língua(gem). Portanto, não temos por objetivo postular novas abordagens ou metodologias de ensino, mas sim salientar a importância de questionar saberes e práticas teórico-metodológicas no que tange ao corpo como circunscrito ao fenômeno da linguagem e, conseqüentemente, às praxiologias de educação linguística.

Silvestre (2018, p. 259) entende a língua como “prática social, como discurso e como poder”; hooks (2017) fala da língua como espaço de resistência. Nessa linha de compreensão, se a língua é capaz de ferir, ela também pode curar. Discutir, problematizar e ressignificar são verbos importantes para os/as que querem seguir nessa vertente crítica de educação linguística. Portanto, na educação linguística crítica, abre-se espaço para tratar de temas que provavelmente seriam esquecidos no ensino de línguas tradicional. Para isso, é necessário levar em consideração as pluralidades e identidades diversas de quem estamos ensinando na hora de selecionar nossos conteúdos. Vale refletir: estamos realmente trazendo uma abordagem crítica ou apenas selecionando um ou outro conteúdo diferente para desafogar a consciência? E, mais a fundo: as/os alunas/os da nossa turma estão sendo ouvidas/os? As/os alunas/os LGBTQIAPN+ estão sendo contempladas/os em nossas aulas? Estamos falando sobre o corpo? Se sim, de quais corpos estamos falando?

Silvia Federici, em *O Calibã e a Bruxa* (2020), elaborou uma obra extensa que aborda, além de outros tópicos, a dominação e o controle dos corpos das mulheres ao longo dos séculos. Naomi Wolf (1990) denunciava a pressão estética da mídia – e da sociedade – para que

⁴ Utilizamos hífen para juntar os termos, no sentido de demonstrar a inextricabilidade dessas condições e estabelecer isonomia ao utilizá-los neste trabalho.

mulheres estivessem sempre buscando um padrão de beleza inatingível. Em *O olho mais azul* (2019) Toni Morrison conta a história de uma garotinha negra que se achava feia e sonhava em ter os olhos claros, pois o considerado belo tinha cabelos lisos, olhos azuis e claros, possuía pele branca. O “se achar feia” e, por isso, almejar alcançar um padrão imposto, se relaciona com o pensamento de Fernandes e Souza (2016 citadas por YAMANAKA, 2019), que diz que as representações da normalidade humana no Brasil se deram a partir de um pensamento eurocentrado. Desta imposição da normalidade resulta a exclusão de fatores desviantes, uma vez que os binarismos sociais estabelecem características físicas, sociais, linguísticas e culturais que se sobrepõem em detrimento de outras. Neste sentido, o corpo mulher, o corpo gordo e o corpo negro são deslocados para a subalternização em detrimento da valorização do corpo homem, do corpo magro e do corpo branco (YAMANAKA, 2019). Aliado a isso e retomando a concepção do corpo em sua materialidade discursiva, é possível afirmar que aquilo que se diz e se interpreta, bem como os sentidos sociodiscursivos acessados para dizer e interpretar, estão diretamente relacionados com corpos situados, o que se aproxima da seguinte afirmação: “trajetórias textuais e situações comunicativas estão sempre articuladas com trajetórias corporais e corpos situados” (PINTO, 2015 citado por YAMANAKA, 2019).

Diante disso, e reconhecendo a relação interdependente entre língua e corpo, enxergamos a interseccionalidade como alternativa efetiva para uma práxis docente menos universalizadora, assim concebendo e investigando sujeitos languageiros enquanto seres sociais heterogêneos. Ao propor o termo interseccionalidade, Kimberlé Cranshaw (1991) estabelece um novo olhar para as desigualdades sociais, uma vez que, conforme a autora, elas se concretizam pela interdependência de variantes sociais, culturais, corporais etc. as quais estabelecem experiências – de sofrimento – variadas conforme as particularidades de cada indivíduo. Com isso, propomos uma educação linguística interseccional considerando as diferentes marcas de desigualdades sobre o corpo da mulher preta-gorda-favelada, a fim de confrontar a marginalização da mulher, do corpo negro, do corpo gordo e da mulher da periferia, que se articulam por atos de fala.

Vivemos em uma nação cuja história é marcada pela estigmatização e silenciamento do potencial subversivo de mulheres. Reis (2019) mostra isso ao discutir a construção de estereótipos acerca da mulher no período colonial, os quais, segundo a autora, se atualizam na sociedade moderna. Refletindo sobre a obra *Casa-grande e Senzala*, de Gilberto Freyre, e

considerando o criticismo de Lélia Gonzalez acerca de representações da mulher brasileira, Reis expõe e demonstra a constante atualização de dois estereótipos (mitos) atribuídos ao corpo da mulher negra: a mãe preta e a mulata. A autora explica que o mito da mãe preta se fez presente na obra *Casa-grande e Senzala*, em uma configuração que o trabalho escravo se concretizava em dois contextos: o daqueles/as que trabalhavam arduamente na lavoura, e o daqueles/as que realizavam os serviços domésticos da casa grande, o que implicava uma maior intimidade e, algumas vezes, afeto, entre os senhores escravistas e os/as seus/suas escravos/as. Neste segundo contexto, verifica-se a presença da mãe preta que, segundo Reis (2019, p. 96), “é, normalmente, a escrava mais velha, que trabalha nos afazeres domésticos e cuida de todos com carinho e dedicação, como se fossem filhos”. Aliado a isso, estabeleceu-se, no período colonial, por parte dos senhores, como consequência de uma suposta virilidade masculina fundamentada no abuso sexual, a hipersexualização da escrava negra (REIS, 2019). Como explica a autora, os senhores se sentiam no direito de subjugar, inclusive sexualmente, suas escravas e seus escravos (REIS, 2019).

Lélia Gonzalez (1988 citada por REIS, 2019) pontua que o mito da mãe preta se construiu por uma narrativa de passividade, em que a subserviência da escrava preta da casa-grande se fixou em uma ideia de inofensividade e aceitação do estado de escravidão. Ao contrário dessa concepção, Gonzalez afirma que a mãe preta estava longe de ser um membro passivo daquela sociedade; muito comumente, ela sabia utilizar de sua posição dentro da casa-grande para inserir tradições africanas no núcleo familiar do colonizador (GONZALEZ 1988 citada por REIS, 2019). A autora explica que ações como essa afetaram o processo de formação cultural do Brasil dando, assim, espaço para uma terra africanizada.

Sobre os estereótipos aqui mencionados, Lélia Gonzalez (1984 citada por REIS, 2019) afirma que eles se estendem para a atualidade pela forma de duas construções: a mulata do carnaval e a empregada doméstica preta. Essas duas imagens são resgatadas pela sociedade em momentos específicos e com intenções definidas, considerando que a imagem erotizada da mulher negra acompanha as festividades de carnaval e, depois, retorna ao contexto de marginalização da empregada doméstica negra. Esses estereótipos e, principalmente, sua atualização e permanência com o passar do tempo, demonstram como o silenciamento da mulher negra se tornou fator estrutural de nossa sociedade, em que seus corpos são sexualmente subjugados e sua agência anulada.

Nesta esteira, salientamos um corpo constantemente silenciado, até mesmo em meio às lutas por indivíduos subalternizados – o corpo gordo. Ao trazer sua experiência enquanto mulher preta-gorda-favelada, Ramos (2021) reflete, em seu ensaio, que “No Brasil, ser negra e pobre é ter sua trajetória projetada pelo Estado e sociedade a partir de uma lógica colonial onde corpos negros são subalternizados e/ou marginalizados” (RAMOS, 2021, p. 9). A mulher negra, portanto, fica à mercê das mais diversas formas de violência e marginalização. “Uma mulher negra terá experiências distintas de uma mulher branca por conta de sua localização social, vai experimentar gênero de uma outra forma” (RIBEIRO, 2017, p.61). Lélia Gonzalez já denunciava que “a discriminação de sexo e raça faz das mulheres negras o segmento mais explorado e oprimido da sociedade brasileira, limitando suas possibilidades de ascensão” (GONZALEZ, 2020, p. 160). Se a mulher negra no Brasil sofre dupla opressão (de gênero e de raça), o que falar da mulher negra e gorda, levando em consideração que o padrão estético propagado contém sempre um corpo magro e branco?

O corpo das mulheres negras e gordas significa diferente, é marcado por lutas e resistências que extrapolam o ideal de beleza, uma vez que outra força atua sobre ele, a força dos dizeres raciais; seja pela cor da pele negra ou pelo cabelo que já não é mais o liso, mas sim o crespo, isto é, outros efeitos de sentidos são produzidos sobre/para o corpo negro em processo de subjetivação. Há, portanto, um sofrimento com as pressões estéticas de beleza que não envolvem somente o fenótipo, mas também o cabelo, a cor da pele, suas condições sociais, enfim, a posição do sujeito-mulher negra e gorda frente a uma sociedade patriarcal e racista. (PICAGEVICZ; BORTOLIN; OLIVEIRA, 2021, p. 18).

Considerando a experiência e relato de Ramos (2021), salientamos a necessidade da ampliação dos debates acerca do corpo gordo dentro dos movimentos negros – e, como educador e educadora, incluímos aqui o ambiente escolar – para que esse corpo negro, mais especificamente o da mulher preta-gorda-favelada, saia do campo abstrato e passe a conquistar mais espaços e acessibilidades. Para isso, reconhecemos a sala de aula de línguas como um espaço político, onde saberes hegemônicos e estereótipos devem ser confrontados (LIMA NETO, 2017). Assim, este espaço deve ser tomado como lócus de ação contra o silenciamento de mulheres pretas-gordas-faveladas, sendo a língua uma forma de articulação política a ser questionada e, ao mesmo tempo, utilizada como forma de combater a estigmatização da mulher.

Tendo isso em mente, propomos o uso de narrativas de mulheres pretas-gordas-faveladas na educação linguística. Assim, reconhecemos as vivências dessas mulheres como

uma forma de confrontar o que se estabelece sociolinguisticamente acerca do corpo da mulher negra. Como explica Ramos (2021), falar de si mesma é um “grito de raiva” contra estruturas que tanto calam mulheres negras e é nisso que enxergamos o potencial dessas vivências para uma educação linguística crítica corporificada, em que corporalidades são tratadas em uma relação dialógica com elementos linguísticos. Ramos (2021, p. 15), falando sobre seu ensaio, diz que “cada palavra posta representa um eixo da minha própria história”. São essas histórias que devem integrar a sala de aula de línguas, histórias daquelas que experienciam a opressão diariamente, suas experiências distintas que elucidam a intersecção de marcadores identitários, neste caso, para a mulher negra, gorda e periférica.

Sobre sua decisão de falar sobre sua própria experiência, Ramos (2021, p. 15) afirma que “por isso, essas palavras que por muito tempo foram silenciadas, hoje assumem uma condição de ferramenta política, possibilitando o questionamento e oposição aos saberes cristalizados”. Essa fala mostra o potencial do compartilhamento e discussão de vivências contra a universalização da imagem da mulher, considerando que as realidades de mulheres pretas-gordas-faveladas se contrapõem aos estigmas sociais construídos e perpetuados acerca do corpo da mulher negra através do tempo. Atentamos aqui, de maneira específica, à língua como forma de mantimento desses estigmas, por discursos socialmente articulados que se tornam hegemônicos. Para isso, propomos o tratamento dessas narrativas e experiências de modo a questionar artefatos linguísticos que se estabeleceram/estabelecem acerca do corpo da mulher preta-gorda-favelada. Neste sentido, é importante questionarmos, enquanto professores/as de línguas: 1) Quais discursos se estabeleceram/estabelecem acerca do corpo da mulher negra favelada? 2) Como podemos nos articular, linguisticamente, para nos contrapormos a discursos que estigmatizam o corpo da mulher preta-gorda-favelada? Isso nos possibilita, enquanto educadores/as críticos/as, trabalhar com corporalidades em sua materialidade discursiva, ou seja, de modo a considerar a influência de corpos em articulações languageiras (YAMANAKA, 2019).

Considerações finais

Se a língua é prática social, discurso e poder (SILVESTRE, 2018), é no espaço da educação linguística crítica que emergem as possibilidades de uma formação promotora da justiça social (CADILHE, 2020). Indo na contramão de uma perspectiva estruturalista de língua

e da tradicional formação de professores/as nos cursos de Letras, o campo da Linguística Aplicada nos proporciona refletir a respeito da relação sujeito-língua e, indo mais a fundo, as relações corporeolinguísticas, com frequência negligenciadas nos estudos da linguagem.

A perspectiva interseccional (CRENSHAW, 1989) voltada, principalmente, aos grupos minorizados e oprimidos, em suas intersecções de raça, gênero, sexualidade, classe social, dentre outras (COLLINS, BILGE, 2021), consolida-se como ferramenta analítica e praxiológica para a academia e em movimentos sociais, dentre eles, o movimento feminista negro. No Brasil, Lélia Gonzalez (2020), ativista do movimento feminista negro do século XX, levantou pautas contra sistemas de opressão como o machismo e o racismo no país, e no próprio feminismo, o qual, em seu início, foi pensado para atender às demandas das mulheres brancas. De cunho autobiográfico, a situação da mulher negra foi presença constante em seus ensaios e lutas pelo fim do silenciamento de suas vozes.

Na Linguística Aplicada, são propostas novas discussões em direção a uma perspectiva transdisciplinar (MOITA LOPES, 2006; ROJO, 2006), ou seja, uma Linguística que se intersecciona com as humanidades e as ciências sociais, desenvolvendo seu caráter social na natureza sociodiscursiva da linguagem. Rojo (2006) interpreta a década de 1980 como o pontapé inicial do esforço da LA em se interdisciplinar. De lá para cá, muita coisa mudou nas epistemologias dos estudos da linguagem. Contudo, ainda há muitos desafios em relação à articulação da LA transgressiva com suas próprias práticas. Sobre isso, salientamos o silenciamento de corpos em práticas pedagógicas, o qual se concretiza por uma prática positivista de supervalorização da mente. Nesse contexto escolar, a ideia do *eros* (hooks, 2013), em sua amplitude motivacional, tem um papel importante no processo entre a abstração e concretização do corpo na sala de aula.

A interseccionalidade também se faz presente no combate aos estereótipos, como a figura da mulher negra sexualizada no imaginário popular, a exemplo da Globeleza, ou vista como empregada doméstica, como problematizado por Gonzalez (1989 citada por REIS, 2019). Os estereótipos aumentam quando falamos da mulher preta-gorda-favelada, quadruplicamente oprimida por conta de seu gênero, sua raça, seu corpo e sua vulnerabilidade social (PICAGEVICZ; BORTOLIN; OLIVEIRA, 2021). Cabe aos/as linguistas aplicados/as/professores/as problematizar e combater esses estereótipos nas aulas de línguas, propondo uma educação linguística crítica que incorpore as vozes de grupos subalternizados,

que questione as relações de poder e opressão da língua, que vá além do ensino gramatical estruturalista.

Após as reflexões expostas, nota-se o quanto as questões da Linguística Aplicada que se entrelaçam à interseccionalidade são urgentes e ainda pouco debatidas. Gênero, raça, corpo, sexualidades, são exemplos de tópicos que necessitam desse olhar interseccional analítico para que haja suas ressignificações, tornando a LA uma espécie de “[...] antidisciplina ou conhecimento transgressivo, como um modo de pensar e fazer sempre problematizador” (PENNYCOOK, 2006, p. 67).

REFERÊNCIAS

- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Polém, 2019.
- CADILHE, A. J. Fabricando paraquedas coloridos: linguística aplicada, decolonialidade e formação de professores. **Raído**, v. 14, n. 36, p. 56-79, 2020. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/11943>. Acesso em 08 out. 2022.
- CANDAU, Vera M. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 13, n. Especial, p. 678–686, 2020. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13nEspecial.54949. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/54949>. Acesso em: 07 out. 2022
- CHO, S; CRENSHAW, K; MCCALL, L. Toward a Field of Intersectionality Studies: Theory, Applications, and Praxis. **Signs**, v. 38, n. 4, 2013, p. 785 – 810.
- COLLINS, Patricia; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2021.
- CRENSHAW, Kimberlé. **Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics**. University of Chicago Legal Forum. Chicago, v.1, p. 139-167, 1989.
- FEDERICI, Silvia. **O Calibã e a Bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva**. São Paulo: Editora Elefante, 2017.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: em reencontro com a pedagogia do oprimido**. 1 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- GONZALEZ, Lélia. **Por um Feminismo Afro-Latino-Americano: Ensaio, Intervenções e Diálogos**. Rio Janeiro: Zahar, 2020. 375 p.
- HASHIGUTI, Simone Tiemi *et al* (org.). **Corpo e linguagem: abordagens na linguística aplicada**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2022. 341 p.

DOSSIÊ “INTERFACES DE PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS”
REVELLI, Vol. 15. 2023.

ISSN 1984-6576.

E-202315

20

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

JORDÃO, Clarissa Menezes. Uma Jornada Crítica em Retrospecto, ou de como se respira no mar. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, P. V.; MONTE MÓR, W. (orgs.). **Perspectivas Crítica de Educação Linguística no Brasil**: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias (os) de Inglês. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 69-80.

LIMA NETO, Luiz Martins de. **Ensino crítico de línguas**: reprodução social e resistência em uma sala de aula de língua inglesa. 2017. 218 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

LOURO, Guacira. Lopes. Corpo, Escola e Identidade. *Educação & Realidade*, [S. l.], v. 25, n. 2, 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/46833>. Acesso em: 02 abr 2023.

MENDONÇA, Welton Pereira de. Corpo e linguagem na linguística aplicada. In: HASHIGUTI, Simoni Tiemi *et al* (org.). **Corpo e linguagem**: abordagens na linguística aplicada. São Carlos: Pedro e João Editores, 2022. p. 25-39.

MOITA LOPES, Luiz. Paulo. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MORRISON, Toni. **O olho mais azul**. Tradução Manoel Paulo Ferreira. 2ª edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

PICAGEVICZ, Ana. Paula.; DE CHAVES BORTOLIN, Andriele.; GOMES FERREIRA OLIVEIRA, Isabela. K. Dizeres sobre mulheres: um olhar discursivo sobre/para o corpo gordo-negro. *Revista Heterotópica*, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 4–25, 2021. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/RevistaHeterotopica/article/view/61786>. Acesso em: 15 jan. 2023.

PENNYCOOK, Alastair. Uma Linguística Aplicada Transgressiva. In: Moita Lopes, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PESSOA, Rosane. Gêneros e sexualidades no ensino de línguas estrangeiras e na formação de professores/as. In: FERRAZ, D. M.; KAWACHI-FURLAN, C. J. **Bate-papo com educadores linguísticos**: letramentos, formação docente e criticidade. São Paulo: Pimenta Cultural., 2019. 268p.

PESSOA, Rosane; SILVESTRE, Viviane.; MONTE MÓR, W. **Perspectivas Crítica de Educação Linguística no Brasil**: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias (os) de Inglês. São Paulo: Pá de Palavra, 2018.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RAMOS, Shirley Silva. “**Aquela gorda, preta, bucha de canhão**”: mulheres negras, gordas e faveladas frente a negação de direitos, espaços e dignidade no cotidiano, um manifesto. 17 f. artigo (Graduação) - Curso de Bacharelado em Humanidades. Instituto de Instituto de Humanidades (IH), Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Redenção, 2021.

RAMOS-SOARES, Wilker. A escola foi o lugar mais tóxico para meu corpo transitar: autoetnografia de um corpo gordo na escola. In: **Anais do Sielli e Encontro de Letras**: saberes linguísticos, literários e interculturais em tempos digitais. [S. l.], v. 2, n. 1, 2021. Acesso em: 19 dez. 2022.

REIS, Marina. O pacto narcísico da casa-grande: a representação das mulheres negras a partir de Lélia Gonzalez e Gilberto Freyre. **Humanidades em diálogo**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 93-101, 2019. DOI: 10.11606/issn.1982-7547.hd.2019.154274. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/humanidades/article/view/154274>. Acesso em: 02 jan. 2023.

RODRIGUES, Viviane. Corpo e linguagem na linguística aplicada. In: HASHIGUTI, Simoni Tiemi *et al* (org.). **Corpo e linguagem**: abordagens na linguística aplicada. São Carlos: Pedro e João Editores, 2022. p. 25-39.

ROJO, Roxane. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: Moita Lopes, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 253-274.

SILVESTRE, Viviane Pires Viana. Gênese de uma trajetória em curso na formação crítica de professoras/es de inglês. In: PESSOA, R., SILVESTRE, V., MÓR, WMP **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil**: trajetórias e práticas de professores/es universitários/os de inglês. SP: Pá de Palavra. 2018. p. 251-261.

SOUZA, Juliane Afonso de Paula. Corpo e linguagem na linguística aplicada. In: HASHIGUTI, Simoni Tiemi *et al* (org.). **Corpo e linguagem**: abordagens na linguística aplicada. São Carlos: Pedro e João Editores, 2022. p. 25-39.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir, reviver. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009. p. 12-42.

WOLF, Naomi. **O Mito da Beleza**: como as imagens de beleza são usadas contra as mulheres. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

YAMANAKA, Juliana. Do “corpo falado” à “fala corporificada”: a compreensão das convergências de estruturas de poder para repensar a Linguística Aplicada. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Brasília, v. 19, n. 4, p. 825-848, 2019.



ZIGGIOTTI, Lígia; CUNHA, Josafá; KIRCHHOFF, Rafael. **Educação e Interseccionalidades**. 1. ed. Curitiba: Ed. NEAB – UFPR, 2018.