

CONSTRUINDO PONTES: POSSÍVEIS APROXIMAÇÕES ENTRE BELL HOOKS E
EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA CRÍTICA

BUILDING BRIDGES: POSSIBLE APPROACHES BETWEEN BELL HOOKS AND CRITICAL
LINGUISTICS EDUCATION

CONSTRUYENDO PUENTES: POSIBLES ENFOQUES ENTRE BELL HOOKS Y LA
EDUCACIÓN LINGÜÍSTICA CRÍTICA

Claudio Fernandes Baranhuke Júnior¹

Bruno dos Santos de Castro Brito²

Tiffany Gabriele Angelo Palugan³

RESUMO:

Bell Hooks⁴ possui uma obra bastante ampla, tanto nos temas discutidos quanto nas áreas trabalhadas. No entanto, a autora não escreveu especificamente sobre educação linguística crítica. Assim, nosso objetivo com este texto é aproximar alguns conceitos pedagógicos de Bell Hooks (linguagem, pedagogia engajada, pensamento crítico, autorrealização e escrita) da educação linguística crítica. Para tanto, realizamos uma pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico interpretativo. Como resultado da pesquisa, relatamos um evento de educação linguística crítica inspirado em Bell Hooks.

Palavras-chave: Bell Hooks. Educação Linguística Crítica. Conceitos. Conexões.

ABSTRACT:

¹ Doutorando em Letras (UFPR). Mestre em Estudos da Linguagem (UEPG). Professor Colaborador do Departamento de Letras da UNICENTRO, Campus de Irati. Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-9510-8517>. E-mail: claudiofbjr1998@outlook.com

² Mestrando em Letras (UFPR). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4461-8294>. E-mail: brunobritoemail@gmail.com

³ Mestranda em Estudos Linguísticos (UFPR); Universidade Federal do Paraná - Brasil; Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL/UFPR); Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-7429-9137>. E-mail: tiffanyangelo8@gmail.com

⁴ Em suas obras, a autora opta por utilizar letras minúsculas para marcar sua autoria, enfatizando seus ideais e teorias em detrimento de sua identidade pessoal.

Bell Hooks has a wide-ranging literature both in the topics discussed and the areas covered. However, she did not specifically write about critical language education. Therefore, our aim with this text is to bring some of the Bell Hooks' pedagogical concepts (language, engaged pedagogy, critical thinking, self-actualization, and writing) closer to critical language education. To this end, we conducted qualitative research of an interpretative bibliographical nature. As result, we discuss an event of critical language education inspired by Bell Hooks.

Keywords: Bell Hooks. Critical Language Education. Concepts. Links.

RESUMEN

Bell Hooks tiene una amplia literatura tanto en los temas tratados como en las áreas cubiertas. Sin embargo, no escribió específicamente sobre educación crítica de lenguas. Por lo tanto, nuestro objetivo con este texto es acercar algunos de los conceptos pedagógicos de Bell Hooks (lenguaje, pedagogía comprometida, pensamiento crítico, autorrealización y escritura) a la educación lingüística crítica. Para ello, realizamos una investigación cualitativa de carácter bibliográfico interpretativo. Como resultado, discutimos un evento de educación crítica de idiomas inspirado en Bell Hooks.

Palabras clave: Bell Hooks. Educación Crítica del Lenguaje. Conceptos. Enlaces.

INTRODUÇÃO

A vasta obra de Bell Hooks abrange uma miríade de temas e áreas, revelando-se rica e multifacetada. Contudo, uma lacuna específica emerge em seus estudos, a ausência de um enfoque direto na educação linguística crítica (doravante, ELC). Neste artigo, propomos explorar e relacionar alguns dos conceitos pedagógicos fundamentais de Hooks, tais como linguagem, pedagogia engajada, pensamento crítico, autorrealização e escrita, ao campo da ELC.

Nosso objetivo central é estabelecer uma ponte conceitual entre Bell Hooks e ELC, destacando as sinergias entre seus princípios pedagógicos e as nuances desse

ênfase ao ensino de línguas. Embora Hooks não tenha se dedicado explicitamente a essa temática, acreditamos que suas reflexões podem enriquecer significativamente a compreensão e as práticas de ELC.

Para atingir tal propósito, adotamos uma abordagem de pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico interpretativo, aprofundando nossa investigação nas obras de Bell Hooks, principalmente em relação a sua trilogia pedagógica: *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade* (2013), *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática* (2020), *Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança* (2021).

O presente artigo está organizado da seguinte forma: inicialmente, apresentamos uma breve contextualização sobre Bell Hooks; em seguida, abordamos a ELC e a relacionamos a alguns conceitos hookianos. Por fim, relatamos uma experiência de ELC inspirada em Bell Hooks. O evento de ELC que detalhamos, resultado de nossa pesquisa, é fruto de uma atividade conduzida durante uma disciplina sobre ELC e Paulo Freire em uma Programa de Pós-Graduação em Letras de uma Universidade Federal do sul do Brasil, na qual nós, os autores, participamos como alunos regulares.

Ao traçar essa trajetória, almejamos não apenas preencher uma lacuna teórica, mas também oferecer contribuições tangíveis para a prática pedagógica, nutrida pela síntese entre as ideias de Bell Hooks e os princípios da ELC.

DESENVOLVIMENTO

Bell Hooks

É quase impossível não ser afetado de algum modo pelas obras de Bell Hooks. Autora, professora, teórica, feminista, ativista, e outros predicativos que poderíamos atribuir a ela. Glória Jean Watkins optou por adotar o nome “bell hooks” (em

minúsculo mesmo), em homenagem à sua avó, Bell Blais Hooks e para enfatizar seus ideais e teorias em detrimento de sua identidade pessoal.

Bell, mulher negra, nascida em 1952 no estado de Kentucky no sul dos Estados Unidos, foi criada junto a cinco irmãs e um irmão em uma família da classe trabalhadora, marcada pelo contexto norte-americano de segregação racial.

Formada em literatura inglesa pela Universidade de Stanford, mestre pela Universidade de Wisconsin e doutora pela Universidade da Califórnia, seus principais estudos estão voltados à discussão sobre raça, gênero e classe e sobre as relações sociais opressoras, enfatizando temas como arte, história, feminismo, educação e mídias de massa.

Hooks teve como inspiração para seus primeiros escritos sua própria vida, vizinhança e escola. Sua formação inicial foi marcada por um ensino público racializado de natureza crítica e libertadora, “Naquela época ir à escola era pura alegria. Eu adorava ser aluna. Adorava aprender. A escola era o lugar do êxtase – do prazer e do perigo. Ser transformada por ideias novas era puro prazer” (Hooks, 2013, p. 11). No entanto, ao continuar sua trajetória acadêmica em escolas, então mistas, sofreu as mazelas do sexismo, patriarcado e até chega a sofrer injúria racial por parte de colegas e professores. Entretanto, ela nunca se esqueceu de suas professoras negras que a incentivaram a escrever, questionar e imaginar mundos outros através das palavras.

Na década de 1970 e 1980, Bell Hooks, juntamente com outras ativistas negras, presenciaram, dentro do movimento negro, a negação do machismo, e dentro do feminismo, a negação do racismo. Essa dupla negativa se espelhava também nas produções acadêmicas e esse foi um dos motivos para Hooks começar a escrever sobre tais temas. Assim sendo, em 1981 ocorreu a publicação do seu primeiro livro *E eu não sou uma mulher? Mulheres negras e o feminismo*. A escolha do título do livro recupera a pergunta proferida por Sojourner Truth, uma abolicionista e oradora que defendeu

que todas as mulheres, incluindo as negras, possuísem o direito ao voto. E esse foi o início de sua profícua bibliografia.

Educação Linguística Crítica

Nomear e definir são atos políticos e ideológicos, pois envolvem escolhas conscientes e/ou inconscientes, as quais refletem modos de ser e existir no mundo pela linguagem (Austin, 1990; Butler, 1997; Plaza Pinto, 2007). Desse modo, ao trabalharmos com o conceito de ELC, estamos escolhendo nos filiar a uma tradição específica de entendimento do que seria o ensino de uma língua, como explicitamos a seguir.

Historicamente, conforme Ferraz (2018), o ensino foi e ainda é encarado em muitos contextos como transmissão de conhecimento. Consequentemente, o bom professor é aquele que tem muito saber enciclopédico e de sua disciplina, transferindo esses conhecimentos de modo efetivo a seus “pupilos”. Freire (2010) caracteriza esse sistema educacional como “educação bancária”, pois o professor vê seus alunos como cofres vazios a serem preenchidos. Portanto, há uma verticalização da prática pedagógica: um ensina, pois já acumulou saberes, e o outro aprende, para poder sair dos subúrbios do conhecimento. Na prática, o docente tem por missão enriquecer seu corpo discente, adicionando números, letras, conhecimentos científicos, ao ponto de eles serem capazes de replicar tais saberes.

No ensino de línguas adicionais, por exemplo, tendo em vista a configuração acima apresentada, o ensinante deve, após seu longo processo de domesticação linguística (domínio da língua), transmitir seus conhecimentos aos estudantes, por meio de diferentes métodos, os quais se materializam na adoção de uma coletânea de livros didáticos, normalmente internacional, a ser seguida à risca. O objetivo final do ensino é o desenvolvimento da proficiência linguístico-comunicativa dos alunos, ou seja, “falar a língua” como se fosse um nativo. Em outras palavras, aprender a língua

do outro para ser como esse outro. Ferraz (2018, p. 107) afirma que essa escolha teórica tende a “se tornar algo metodologizado, memorizante e não compatível com gerações de estudantes que vivenciam sociedades cada vez mais conectadas digitalmente, culturalmente múltiplas e educacionalmente diversas”.

Por outro lado, encontramos o conceito de educação, o qual tem sido historicamente definido, em linhas gerais, como uma atividade sócio histórico-cultural tipicamente humana que engloba o ensino formal e informal. De acordo com Morin (2003), essa noção de educação não é suficiente, uma vez que ela possui um excesso e uma carência em seu âmago. O excesso, segundo ele, seria a visão de que a educação, por si só, é a solução de todo e qualquer problema social. A carência, em seu turno, seria justamente a percepção de que a educação não tem todo esse poder. Dessa forma, no contexto mais amplo das ciências da educação, Morin (2003) propõe a ideia de “ensino educativo”. Nas ciências da linguagem, o conceito de educação continua sendo visto como a opção teórica mais adequada, pois, segundo Ferraz (2018), a educação abarca relações mais horizontalizadas e menos hierarquizantes, enquanto o educador não se vê como o detentor do conhecimento, mas busca negociar e construir conhecimentos coletivamente. É nesse contexto que surge o conceito de educação linguística.

Uma das primeiras definições de educação linguística que temos conhecimento foi apresentada por Bagno e Rangel (2005, p. 63-64), segundo os autores, educação linguística seria o:

[...] conjunto de fatores socioculturais que, durante toda a existência de um indivíduo, lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre sua língua materna, de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo mais geral e sobre os demais sistemas semióticos. Desses saberes, evidentemente, também fazem parte as crenças, superstições, representações, mitos e preconceitos que circulam na sociedade em torno da língua/linguagem e que compõem o que se poderia chamar de imaginário linguístico ou, sob outra ótica, de ideologia linguística. Inclui-se também na educação linguística o aprendizado das normas de comportamento linguístico que regem a vida dos diversos grupos sociais,

cada vez mais amplos e variados, em que o indivíduo vai ser chamado a se inserir.

Dentro de nossa perspectiva, portanto, é possível dizer que a educação linguística de cada indivíduo começa logo no início de sua vida, quando, em suas interações com a família e a comunidade, adquire sua língua materna e, junto com ela, progressivamente, toda uma cultura de linguagem característica de seu meio social.

Na visão dos autores supracitados, educação linguística seria todas as interações em que um indivíduo se envolve com a linguagem em sua existência. Particularmente, consideramos essa noção um tanto quanto ampla demais e possuidora do mesmo excesso discutido por Morin (2003) ao pensar em educação em um contexto mais geral. Porém, contemporaneamente, mais e mais linguistas aplicados, pelo menos os brasileiros, vêm se filiando à educação linguística, mas com um viés um pouco diferente, o crítico. Esse aumento na popularidade da temática fica claro, por exemplo, na publicação de livros como: *Perspectivas críticas de Educação Linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês* (Pessoa; Silvestre; Monte-Mór, 2018) e *Bate-papo com educadores linguísticos: letramentos, formação docente e criticidade* (Ferraz; Furlan, 2019), duas coletâneas de diferentes textos sobre o assunto. É nessa perspectiva mais recente de educação linguística que nos filiamos, encarando o ensino de modo crítico, discursivo, interpretativo, reflexivo e voltado ao desenvolvimento da cidadania (Ferraz, 2018; Jordão, 2018). Ou, nas palavras de Pereira (2018, p. 51-52):

A educação linguística crítica pressupõe um posicionamento, por parte de educadoras e educadores, como formadores não apenas de pessoas capazes de fazer uso da língua para se comunicar de maneira proficiente, mas também, e principalmente, de sujeitos que se situam em um contexto sociopolítico, cultural e econômico, no qual devem atuar como agentes de transformação e mudança social. Ou seja, não basta saber se comunicar, é preciso ser capaz de se posicionar e expressar sua visão de mundo e de sociedade, assumindo posições e defendendo-as com argumentos plausíveis e ações efetivas. Em síntese, exercer a cidadania também em língua estrangeira/adicional.

A definição que defendemos, consoante a Ferraz (2018), vai ao encontro do que Morin (2003) defendeu como “ensino educativo”, dado que “a missão desse ensino é transmitir não o mero saber, mas uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver, e que favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre (Morin, 2003, p. 11).

Em síntese, acreditamos em uma ELC que leva em consideração os diferentes e múltiplos sujeitos e seus modos de produzir sentido e de se fazer entendido na e pela linguagem. Uma educação que busque a emancipação e a participação crítica e consciente de todos os indivíduos nos mais diversos contextos culturais em que se insere e são produzidos na e pela linguagem. Isto é:

uma educação calcada na problematização da vida cotidiana que se preocupe em apontar caminhos para a transformação do indivíduo e, conseqüentemente, para influenciar positivamente na sua ação diária como ser social. Uma educação que leve ao questionamento constante de verdades arraigadas em todas as esferas da vida e que abra espaços constantes para a produção (não reprodução) de discursos e contradiscursos por aqueles que buscam enriquecer seu repertório linguístico-cultural ao se desafiarem a aprender outra(s) língua(s) (Siqueira, 2018, p. 204).

Possíveis aproximações entre educação linguística crítica e Bell Hooks

Como demarcado nas seções anteriores, Bell Hooks possui uma obra bastante ampla no que tange tanto aos temas trabalhados quanto às áreas acadêmicas alcançadas. No entanto, a autora não escreveu especificamente sobre ELC. Todavia, ao ler seus livros, principalmente a sua trilogia pedagógica: *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade* (2013), *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática* (2020), *Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança* (2021), é quase impossível não os correlacionar a essa área de pesquisa e atuação profissional. Assim sendo, após a leitura das obras supracitadas, discutimos alguns conceitos hookianos que consideramos pertinentes à ELC.

Quando lidamos com ELC, estamos tratando do estudo da linguagem. Logo, para aproximar Bell Hooks dessa área, procuramos analisar o que a autora falou sobre esse tema. Em seu livro, *Ensinando a transgredir: A educação como prática de liberdade*, Hooks (2013) dedica um capítulo, intitulado: A língua: ensinando novos mundos/novas palavras, à discussão sobre a linguagem. Para ela, a língua é um instrumento de poder, o “espaço em que nos tornamos sujeitos” (Hooks, 2013, p. 224); mas, também, o lugar em que somos oprimidos e/ou que podemos oprimir outrem. A estudiosa afirma, por exemplo, que “o inglês padrão não é a fala do exílio. É a língua da conquista, da dominação; nos Estados Unidos é a máscara que oculta a perda de muitos idiomas” (Hooks, 2013, p. 224), ou seja, a língua é vista como espaço da criação das realidades sociais opressoras. No entanto, como boa transgressiva que é, Hooks (2013) encara a língua também como lugar das reinvenções de tais realidades construídas linguisticamente, pois:

Eu os imagino ouvindo inglês falado como a língua do opressor, no entanto eu os imagino também se dando conta de que essa língua precisaria ser possuída, tomada, reivindicada como um espaço de resistência. Imagino que o momento em que eles perceberam que a língua do opressor, tomada e falada pelas bocas dos colonizados, poderia ser um espaço de ligação foi uma intensa alegria. Nessa percepção estava a compreensão de que a intimidade poderia ser restaurada, de que uma cultura de resistência poderia ser formada de tal maneira que tornaria possível a recuperação do trauma da escravidão. Imagino, então, as pessoas africanas ouvindo pela primeira vez o inglês como “a língua do opressor” e então re-ouvindo-a como um local potencial de resistência. Aprender inglês, aprender a falar a língua estranha, era uma maneira de os escravos africanos começarem a recuperar seu poder pessoal dentro de um contexto de dominação. Possuindo a língua compartilhada, povos negros poderiam encontrar de novo uma maneira de fazer comunidade, e um sentido para criar a solidariedade política necessária para resistir (Hooks, 2008, p. 859).

Desse modo, podemos perceber a potência da linguagem na (re)criação e libertação de mundos através das palavras. Esse potencial da linguagem também aparece no verso do poema *The burning of paper instead of children*, ecoado diversas vezes no capítulo: “Esta é a língua do opressor, mas preciso dela para falar com você”. Ademais, Hooks (2013, p. 224) ainda ressalta o caráter performático e corpóreo da

linguagem, pois ela reflete e refrata corpos, os quais são marcados pelas mais diversas identidades:

[...]sei que não é a língua inglesa que me machuca, mas o que os opressores fazem com ela, como eles a moldam para transformá-la em um território que limita e define, como a tornam uma arma capaz de envergonhar, humilhar, colonizar.

De modo sumário, no que tange à linguagem, Hooks (2008) defende que tomemos “a língua do opressor e a viremos contra ela mesma. Nós fazemos das nossas palavras uma fala contra-hegemônica, liberando-nos nós mesmos na linguagem (Hooks, 2008, p. 863-864)”.

Outro aspecto que consideramos fundamental para a ELC trazido por Bell Hooks é o de pedagogia engajada. Conforme ela:

[...] a pedagogia engajada é uma estratégia de ensino cujo objetivo é recuperar a vontade dos estudantes de pensar e a vontade de alcançar a total autorrealização. O foco central da pedagogia engajada é capacitar estudantes para pensar criticamente (Hooks, 2010, p. 8)

Ou seja, a pedagogia engajada busca ensinar de uma forma que respeite e proteja a integridade dos sujeitos educacionais. Nessa proposta pedagógica, a educação crítica é contemplada na figura do pensamento crítico, influência de Paulo Freire; mas, também a educação holista, na figura da autorrealização, influência de Thich Nhat Hanh.

Para ela:

[...] o pensamento crítico envolve primeiro descobrir o ‘quem’, o ‘o quê’, o ‘quando’, o ‘onde’ e o ‘como’ das coisas — descobrir respostas para as infindáveis perguntas da criança curiosa — e então utilizar o conhecimento de modo a sermos capazes de determinar o que é mais importante (Hooks, 2010, p. 9)

Ainda, nas palavras da autora, “É uma forma de abordar ideias cujo objetivo é entender as verdades centrais, subjacentes, e não simplesmente a verdade superficial, que talvez seja a mais óbvia (Hooks, 2010, p. 9)”. De modo geral, podemos concluir que o pensamento crítico é uma ação interativa, um posicionamento epistêmico e

pedagógico de questionar-se e ao mundo ao nosso redor em busca da verdade que liberta.

O conceito de autoatualização significa, por um lado, ensinar ao aprender e aprender ao ensinar e, por outro, envolve o crescimento pessoal contínuo, o bem-estar, a autoconsciência e a busca de metas significativas. Na pedagogia engajada, é a autoatualização que faz com que os oprimidos rompam com o desejo de se tornarem opressores e se tornem, dessa forma, realmente emancipados. Desse modo:

[...] os professores que abraçam o desafio da autoatualização serão mais capazes de criar práticas pedagógicas que envolvam os alunos, proporcionando-lhes maneiras de saber que aumentem sua capacidade de viver profunda e plenamente (Hooks, 2010, p. 36).

O último ponto que gostaríamos de destacar neste pequeno resgate de conceitos hookianos pertinentes à ELC é o da escrita. Hooks (2010) dá grande destaque à escrita como forma de colocar em prática a pedagogia engajada, porque, segundo ela:

Gosto de engajar as mentes e os corações dos estudantes fazendo exercícios simples de escrita, completando frases. Todos devemos escrever um parágrafo, em escrita espontânea, começando com algo do tipo “meu momento de maior coragem aconteceu quando...”. Ou devemos levar um objeto pequeno para a aula e escrever um parágrafo curto sobre seu valor e sua importância. Ao ler esses parágrafos curtos em voz alta, uns para os outros, temos a oportunidade de ver e ouvir cada voz. A maioria dos professores sabe o que é se sentar em uma sala de aula com vinte ou mais estudantes, desejando provocar diálogo, e ver que somente os mesmos dois ou três estudantes falam. O ato de escrever e ler parágrafos juntos reconhece o poder da voz de cada estudante e cria espaço para todas as pessoas falarem quando têm comentários significativos a fazer (Hooks, 2010, p. 20).

Em outras palavras, exercícios de escrita e sua posterior leitura vocalizada, podem tornar a sala de aula um espaço de diálogos democráticos e emancipatórios.

Uma prática de educação linguística crítica

Visando exemplificar um evento de ELC, relatamos, a seguir, uma atividade desenvolvida por nós durante uma disciplina de um Programa de Pós-Graduação em Letras de uma Universidade Federal do sul do Brasil, da qual participamos como alunos regulares.

Nessa disciplina em questão, focada na ELC e nas ideias de Paulo Freire, deveríamos, em pequenos grupos, realizar a condução de uma discussão sobre temas pertinentes à disciplina. Nosso grupo ficou responsáveis pela condução da discussão sobre a obra *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática* (Hooks, 2020).

Para organizar a condução da discussão, reunimo-nos de maneira virtual, estabelecendo o que iríamos realizar. Como objetivo geral, definimos que os alunos, nossos colegas, deveriam relacionar conceitos hookianos à ELC e ao pensamento Freiriano. Como objetivos específicos, estabelecemos que eles eram supostos de: (1) dialogar reflexivamente sobre a obra; (2) desenvolver a escuta ativa e a participação democrática, e; (3) produzir pequenas cartas pedagógicas.

A metodologia utilizada para desenvolver os objetivos específicos um e dois foi a metodologia ativa Grupo de Verbalização e Grupo de Observação, mais conhecida como GVGO, a qual consiste em dividir os estudantes em dois grupos, atribuindo ao primeiro, chamado de grupo de verbalização (GV), a função de discutir um tema por um determinado tempo e ao segundo, chamado de grupo de observação (GO), a análise crítica da dinâmica de trabalho feito pelo primeiro grupo, para então inverter os papéis (Masetto, 2003), consequentemente, os alunos iriam dialogar entre si, respeitando seus turnos de fala e posições, desenvolvendo tanto a escuta ativa quanto a fala democrática.

Para desenvolver o terceiro objetivo, utilizamos técnicas da Abordagem Baseada em Gêneros (Richards; Rodgers, 2014; Richards, 2015), tais como: (i) modelagem do gênero textual em estudo; (ii) trabalho com as características composicionais do gênero em estudo, e; (iii) discussão do propósito comunicativo,

social e cultural do gênero. A escolha pelo gênero textual carta pedagógica se deu devido ao fato de esse ser um modo mais característico de escrita de Paulo Freire. Conforme o estudioso, “o momento de escrever se constitui como um tempo de criação e de recriação, [...] o tempo de escrever, diga-se ainda, é sempre precedido pelo de falar das ideias que serão fixadas no papel (Freire, 2020, p. 54)”.

As cartas são um grande instrumento de escrita e reflexão. Ao longo da história, elas serviram como comunicação entre as pessoas, registrando acontecimentos, fatos sociais, políticos, culturais, literários e econômicos, refletindo a época em que foram escritas (Dotta; Garcia, 2021). Segundo Moraes e Paiva (2018, p. 11), “a carta é um documento, peça para o diálogo, prosa, comunicação mais direta, coloquial, direcionada a um interlocutor. Há nelas um sentido, ao mesmo tempo, objetivo e subjetivo, coloquial e formal, prosaico e poético”. Contudo, quando essa carta é direcionada a um destinatário específico, pretendendo mobilizar saberes, ela é chamada de Carta Pedagógica.

A escrita de cartas pedagógicas revela-se como uma prática prazerosa, ao mesmo tempo árdua, porque é um momento íntimo no qual o escritor expõe acontecimentos educacionais e relembra experiências vividas expondo suas ideologias. Além disso tudo, é fundamental que a carta se apresente, como defende Paulo Freire (2020), “ensopada” de convicções, sonhos e imaginação. Alguns exemplos de cartas escritas pelo patrono da educação brasileira incluem: Cartas a Cristina; Professora sim, tia não; Cartas à Guiné-Bissau e muitas outras. Freire defendia que a prática de escrita de cartas pedagógicas deveria ser uma forma de reflexão, de busca por respostas, um diálogo íntimo com o eu educador.

Como mencionado, o gênero textual carta pedagógica tem como principal propositor Paulo Freire, porém, durante a leitura das obras de Bell conseguimos perceber várias proximidades no modo de pensar da autora americana com o

brasileiro. Desse modo, propomos aos nossos colegas a escrita de pequenas cartas pedagógicas endereçadas à Bell Hooks.

A avaliação dos alunos ocorreu através da participação ativa na dinâmica proposta, além de suas produções escritas, que totalizaram ao final doze cartas pedagógicas. Assim sendo, a avaliação foi atitudinal e escrita. E os resultados de aprendizagem foram satisfatórios, dado que os objetivos de aprendizagem foram atingidos, como relatamos a seguir através da produção de uma carta pedagógica à Bell Hooks que escrevemos após o término de nossa dinâmica.

Southern Brazil, 2023⁵.

Dear Bell Hooks,

We have written this little three-handed letter to tell you about the exquisite experience your writings have provided us. Bell, you are probably asking yourself: "What do they mean?"; "Who are they?"; "Where do I know them from?". Therefore, it is essential to present you with some context.

We are doctoral and master's candidates in a Graduate Program in language studies at a Federal University in southern Brazil. During a subject, we came into contact with some of your pedagogical writings. The classes in that subject were organized in seminars, in which groups of students had to choose a text and develop discussions. Our group chose "Teaching Critical Thinking". To work with this wide-ranging book, we developed three moments. In the first part, we asked our classmates to share their reactions, opinions, and feelings on reading your text. They loved your book. In the second stage, we used the Verbalization Group and Observation Group methodology to create a discussion in which the students experienced the exercise of democratic speech and active listening. Paulo Freire inspired our third moment. We asked our classmates to write short letters to you. The result was incredible. In the end, 12

⁵ A versão traduzida da carta encontra-se no Apêndice 1.

letters were produced. They were about congratulations, compliments, doubts, and questions to you. To give you a taste, let us quote a few passages:

"I like the way you bring taboo subjects into the classroom: humor, eroticism, love, personal experience, self-esteem, silencing, patriarchy, among others. Your fears are mine!"

"you told me that you held my hand, that you understood what it was like to be oppressed"

"Your texts have brought me many questions, discomforts and reflections. I am one of those privileged white women to whom you refer in various texts, and I confess that this role has put me in a position of discomfort"

"I wish I'd had the opportunity to meet you in person to thank you with a big hug and to learn even more from you."

Bell, you touched us deeply. Like our colleagues, we would like to say goodbye, emphasizing your importance in our academic, professional, and personal development. Thank you, dear Bell, for your writings. See you soon.

Affectionately,

C., B., and T.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo, exploramos as contribuições de Bell Hooks para a ELC. Embora a autora não tenha se dedicado diretamente a esse campo específico, suas ideias ressoam de maneira marcante, oferecendo novas perspectivas e desafios. O exame da linguagem como instrumento de poder, conforme delineado por Hooks, revela a complexidade de seu papel na (re)construção de realidades sociais. A língua,

ao mesmo tempo, opressora e libertadora, surge como um espaço em potencial para a resistência. A proposta de tomar a língua do opressor e virá-la contra si mesmo, destaca a linguagem como um meio de emancipação, um terreno onde a resistência pode ser articulada de maneira única e transformadora.

A pedagogia engajada, conceito central na obra de Hooks, confere à ELC um viés que transcende o mero ensino de línguas, ao envolver os estudantes no pensamento crítico e na promoção da autorrealização – metas que ultrapassam as fronteiras da sala de aula. A ênfase na escrita como ferramenta emancipatória reforça a importância de propiciar espaços de diálogo democrático, nos quais cada voz é valorizada e reconhecida.

Ao avaliar o alcance do objetivo central de nosso artigo, constatamos que a interseção entre os conceitos hookianos e a ELC foi estabelecida. Bell Hooks nos provocou a repensar não apenas o ensino de línguas, mas a própria natureza da linguagem como um ato político transformador. Esta investigação, no entanto, é apenas um ponto de partida. Sugerimos que futuras pesquisas aprofundem as conexões aqui sugeridas, bem como as aplicações práticas desses conceitos em sala de aula de línguas, considerando contextos específicos e desafios contemporâneos. A análise comparativa entre os conceitos de Bell Hooks e outros teóricos da ELC pode enriquecer ainda mais o entendimento e fornecer *insights* valiosos para educadores linguísticos e pesquisadores.

Em última análise, a obra de Bell Hooks não apenas amplia nosso entendimento sobre linguagem e educação, mas também nos desafia a repensar a própria essência do ensino. Como educadores linguísticos, somos convocados a transformar nossas práticas, adotando abordagens mais engajadas, críticas e conscientes, capacitando os estudantes não apenas a falar uma língua, mas a reivindicar seu espaço na linguagem, contribuindo para a construção de sociedades mais justas e igualitárias.

REFERÊNCIAS

AUSTIN, J. **Quando Dizer é Fazer: Palavras e Ação**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1990.

BAGNO, M.; RANGEL, E. O. Tarefas de educação linguística no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 5, n. 1, 2005, p. 63-81. Disponível em: <
<https://www.scielo.br/j/rbla/a/LdCCsV35tZzGymcnq8DcW5p/?format=pdf&lang=pt>.
Acesso em 20 set. 2023.

BUTLER, J. **Excitable Speech: A Politics of the Performative** Nova York, Routledge, 1997.

DOTTA, C. L. S.; GARCIA, E. E. B. Cartas pedagógicas: uma inspiração freireana. **Reflexão e Ação**, v. 30, n. 1, 2022, p. 69-84. Disponível em: <
<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/16045>. Acesso em 20 set. 2023.

FERRAZ, D.; FURLAN, C. J. K. (org.). **Bate-papo com educadores linguísticos: letramentos, formação docente e criticidade**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019.

FERRAZ, D. Educação Linguística e Transdisciplinaridade. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. (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. 103-117.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

HOOKS, B. **Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança**. São Paulo: Elefante, 2021.

HOOKS, B. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**. São Paulo: Elefante, 2020.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

HOOKS, B. **Teaching Critical Thinking: Practical Wisdom**. New York: Routledge, 2010.

HOOKS, B. Linguagem: ensinar novas paisagens/novas linguagens. Ponto de Vista, **Rev. Estud. Fem**, v. 3, n. 16, 2008, p. 857-864. Disponível em: <

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104026X2008000300007/9136>. Acesso em 20 set. 2023.

JORDÃO, C. M. Uma Jornada Crítica em Retrospecto, ou de Como se Respira no Mar. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. (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. 69-80.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo. Summus, 2003.

MORAES, A. C.; PAIVA, D. L. **Cartas pedagógicas: reflexões de docentes da educação básica e superior**. Fortaleza: EdUECE, 2018.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**, 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

PEREIRA, A. L. Construção de Criticidade em Espaços de Atuação Religiosa, Política e Acadêmica. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. (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. 47-57.

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

PLAZA PINTO, J. Conexões teóricas entre performatividade, corpo e identidades. **DELTA**, v. 23, 2007, p.1-26. Disponível em: <
<https://www.scielo.br/j/delta/a/mJXrxyVCkLGRX8QvFsh5zz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 20 set. 2023.

RICHARDS, J. C. **Key issues in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2015.

RICHARDS, J.; RODGERS, T. **Approaches and methods in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2014.

SIQUEIRA, S. Por uma educação linguística crítica. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. (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. 199-210.

APÊNDICE 1 – TRADUÇÃO DA CARTA À BELL HOOKS EM LÍNGUA PORTUGUESA

Sul do Brasil, 2023.

Querida Bell Hooks,

Escrevemos esta pequena carta a três mãos para lhe contar sobre a experiência extraordinária que seus escritos nos proporcionaram. Bell, você provavelmente está se perguntando: "O que eles querem dizer?"; "Quem são eles?"; "De onde eu os conheço?". Por isso, é fundamental apresentar-lhe um pouco de contexto.

Somos candidatas a doutorado e mestrado em um Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem em uma Universidade Federal no sul do Brasil. Durante uma disciplina, tivemos contato com alguns dos seus escritos pedagógicos. As aulas dessa disciplina foram organizadas em seminários, nos quais grupos de estudantes precisavam escolher um texto e desenvolver discussões. Nosso grupo escolheu "Teaching Critical Thinking". Para trabalhar com esse livro de abrangência ampla, desenvolvemos três momentos. No primeiro momento, pedimos aos nossos colegas que compartilhassem suas reações, opiniões e sentimentos ao lerem seu texto. Eles adoraram o seu livro. Na segunda etapa, utilizamos a metodologia do Grupo de Verbalização e do Grupo de Observação para criar uma discussão na qual os estudantes vivenciaram o exercício da fala democrática e da escuta ativa. O terceiro momento foi inspirado por Paulo Freire. Pedimos aos nossos colegas que escrevessem cartas curtas para você. O resultado foi incrível. No final, 12 cartas foram produzidas. Elas tratavam de congratulações, elogios, dúvidas e questões para você. Para lhe dar um gostinho, citamos alguns trechos:

"Eu gosto da maneira como você traz para a sala de aula assuntos tabus: humor, erotismo, amor, experiência pessoal, autoestima, silenciamento, patriarcado, entre outros. Seus medos são os meus!"

"você me disse que segurou minha mão, que entendeu o que é ser oprimido."

"Seus textos me trouxeram muitas perguntas, desconfortos e reflexões. Eu sou uma das mulheres brancas privilegiadas às quais você se refere em vários textos, e confesso que esse papel me colocou em uma posição de desconforto."

"Gostaria de ter tido a oportunidade de conhecê-la pessoalmente para agradecê-la com um grande abraço e aprender ainda mais com você."

Bell, você nos tocou profundamente. Como nossos colegas, gostaríamos de nos despedir, enfatizando sua importância no nosso desenvolvimento acadêmico, profissional e pessoal. Obrigado, querida Bell, pelos seus escritos. Até breve.

Com carinho,

C., B., e T.

Data da submissão: 23/04/2025

Data do aceite: 03/06/2025