

**A LITERATURA DE BORDERLANDS ENQUANTO FERRAMENTA
PARADIDÁTICA PARA UM ENSINO DECOLONIAL DE LÍNGUA INGLESA**

***BORDERLAND'S LITERATURE AS PARADIDATIC TOOL FOR A DECOLONIAL
ENGLISH TEACHING***

Recebido em: 17/07/2023

Aceito em: 21/08/2023

Marcos Vinicius Rodrigues¹ 

Leoné Astride Barzotto² 

Resumo: Esta pesquisa pretende ilustrar como a obra *Borderlands / La Frontera = The New Mestiza* (1987) de Gloria Anzaldúa tem o potencial de se tornar ferramenta paradidática para um ensino decolonial de língua inglesa para o ensino fundamental – anos finais. Ao lado disso, esta pesquisa preside discussões sobre a urgência da educação decolonial no contexto de neoliberalização das instituições de ensino e supervalorização do conhecimento euro-ocidental e como *Borderlands / La Frontera = The New Mestiza* (1987) pode ser usada como uma leitura que fale contra essas práticas neoliberais eurocentradas. Para tanto, mapeia-se as habilidades e competências promulgadas pela *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) que encontram oportunidades de desenvolvimento a partir da leitura paradidática do livro de Anzaldúa (1987), bem como revisa-se algumas teorias sobre didática, pedagogia e educação decoloniais — tais quais as propostas insurgentes de Chaves (2021), Franco (2022) e Bezerra *et al.* (2020). A ilustração de como *Borderlands / La Frontera = The New Mestiza* (1987) tem potencial de se tornar uma ferramenta paradidática em direção a um ensino decolonial de língua inglesa mostra-se bem-sucedida, já que o livro de Anzaldúa está em conformidade com o que promulga a BNCC para o currículo de língua inglesa.

Palavras-chave: Literatura pós-colonial; decolonialismo; fronteiras; epistemologia liminar.

Abstract: This research intends to illustrate how *Borderlands / La Frontera = The New Mestiza* (1987) by Gloria Anzaldúa has the potential to become a paradidactic tool for a decolonial English language teaching for elementary school – final years. Besides that, this research presides over discussions about the urgency of decolonial education in the context of neoliberalization of educational institutions and overvaluation of Western Euro knowledge and how *Borderlands / La Frontera = The New Mestiza* (1987) can be used as a reading that speaks against these Eurocentric neoliberal practices. To this end, it maps the skills and competences promulgated by the *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) that find development opportunities from the paradidactic reading of Anzaldúa's book, as well as revises some theories about decolonial didactics, pedagogy and education — such as what are the insurgent proposals of Chaves (2021), Franco (2022) and Bezerra *et al.* (2020). The illustration of how *Borderlands / La Frontera = The New Mestiza* (1987) has the potential to become a paradidactic tool towards a decolonial teaching of the English language proves to be successful, since Anzaldúa's book is in line with the which enacts the BNCC for the English language curriculum.

Keyword: Postcolonial literature; decolonialism; borderlands; liminal thinking.

¹ Graduando em Letras (UFGD); Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) - CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. E-mail: marcos2001flamengo@gmail.com.

² Bolsista de Produtividade em Pesquisa PQ 02 CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. E-mail: leonebarzotto@ufgd.edu.br

INTRODUÇÃO

Em si, a formação acadêmica tem um grande potencial de desenvolvimento humano tanto intelectual quanto econômico no que diz respeito a pessoas socialmente marginalizadas. Ao descrever um grupo de pessoas que trabalha plantando sementes sob o sol quente e, em específico, ao relatar sobre a mãe de uma menina quem conseguiu estudos ao invés de trabalho, Anzaldúa ressalta isso: “If she hadn’t read all those books / sh’d be singing up and down the rows / like the rest”³ (ANZALDÚA, 1987, p. 139). Em outro verso, a mãe suspira: “You’re respected if you can use your head / instead of your back, the woman said. / *Ay m’ijos, ojalá que hallen trabajo / in air conditioned offices*”⁴ (ANZALDÚA, 1987, p. 140, grifos do original).

Apesar de tal potencial, o ambiente escolar-intelectual pode ser opressor para muitos que não fazem parte do grupo de referência ocidental. Com seus conhecimentos marginalizados e apagados e suas expectativas de futuro reduzidas a se tornarem “mão de obra”, tais grupos (como os das pessoas de cor, mulheres, homossexuais, indígenas e pessoas em situação econômica vulnerável) são — dentro do sistema de ensino — empurrados para a periferia e alvos de preconceito pela própria epistemologia, pedagogia e didática que lhes deveria servir de apoio em seus desenvolvimentos humanos. Anzaldúa denuncia tal silenciamento: “Even our own people, other Spanish speakers, *nos quieren poner candados en la boca*. They would hold us back with their bag of *reglas de academia*”⁵ (ANZALDÚA, 1987, p. 76, grifos do original).

Nesse sentido, por uma didática, pedagogia e epistemologia que acolha e celebre cada cultura, etnia, gênero, sexualidade e classe, bem como se preocupe em fornecer uma educação humanizadora e não apenas técnica, os estudos e obras literárias decoloniais apontam diversos caminhos e práticas em sala de aula para o desenvolvimento do currículo escolar. Um deles é Pedro Jônatas Chaves em seu livro *Didática, decolonialidade e epistemologias do sul: uma proposta insurgente contra a neoliberalização do ensino escolar e universitário* (2021): “Hoje um desafio significativo para a Didática é a luta contra a implementação da colonialidade, conforme conceituada por Quijano, nas instituições de ensino” (CHAVES, 2021, p. 111). Por isso,

[...] é preciso insistir em uma nova racionalidade que se coloca como uma opção diante da hegemonia da ciência moderna e sua racionalidade técnica. Todavia, não

¹ “Se ela não tivesse lido todos aqueles livros / ela estaria cantando para cima e para baixo [plantando sementes] pelas fileiras / como o resto” (tradução nossa).

² “Você é respeitado se você consegue usar sua cabeça / ao invés de suas costas, a mulher disse. / Ai, meus filhos, tomara que consigam trabalho em escritórios com ar-condicionado” (tradução nossa).

³ “Até mesmo nosso próprio povo, outros falantes de espanhol, nos querem pôr cadeados na boca. Eles nos coibiriam com sua sacola de regras da academia” (tradução nossa).

pode ser qualquer racionalidade. A necessidade é de uma racionalidade com *loci* diferenciado, que leve em consideração o que foi deixado à margem, isto é, as diferenças coloniais, pois, compreendido por Mignolo (2003, p. 66), as diferenças coloniais do planeta são a morada onde habita a epistemologia liminar, entendida como a razão subalterna, sendo importante porque a questão colonial não é objeto de análise da racionalidade moderna. Portanto, isso deve reforçar que os pensadores europeus, ao invés de produzirem teorias puras e universais, produziram conhecimentos dentro de um contexto histórico e geográfico (CHAVES, 2021, p. 73).

Dessa forma, esta pesquisa pretende se debruçar sobre tais caminhos escolhendo *Borderlands / La Frontera = The New Mestiza* (1987) como um exemplo de ferramenta paradigmática para um ensino decolonial de língua inglesa. A autora de tal livro, por si, já demonstra sua preocupação decolonial em relação ao ensino: “The new conservatives want to keep higher education a Euro-Anglo institution. They want to keep a Euro-Anglo country, expanding a Euro-Anglo world, imperializing into the Third World. But we problematize their hegemony”⁶ (ANZALDÚA, 2021, p. 206).

Em si, *Borderlands / La Frontera = The New Mestiza* (1987) é um livro literário cujo gênero se mostra híbrido ao construir-se a partir da intercalação de ensaios e poemas sobre as vivências de sua autora, Gloria Anzaldúa, enquanto mulher, chicana, homossexual, da classe explorada, vítima de preconceito linguístico por falar uma língua não hegemônica, moradora da confrontuosa fronteira entre México e Estados Unidos da América. Segundo María Lugones, “Anzaldúa’s *Borderlands* is a work creating a theoretical space for resistance”⁷ (LUGONES, 1992, p. 31).

Assim, *Borderlands* (1987), para um ensino decolonial de língua inglesa, torna-se um bom exemplo de material paradigmático no sentido de ser uma obra “[...] com conteúdos menos rígidos, que podem ser utilizadas complementarmente ao livro didático em diferentes momentos e níveis de ensino” (CAMPELLO *et al.* 2018, p.67), isto é, mesmo *Borderlands* (1987) não sendo um livro didático cujo compromisso seja desenvolver componentes curriculares, a obra de Anzaldúa (1987) pode ser usada paralelamente à bibliografia das aulas de língua inglesa do ensino fundamental e médio para possíveis desenvolvimentos desses mesmos componentes.

Sobre a motivação da escolha de tal obra, é interessante lembrar que

⁴ “Os novos conservadores querem manter o ensino superior enquanto uma instituição euro-anglo-americana. Eles querem manter um país euro-anglo-americano, imperializando sobre o terceiro mundo. Mas, nós problematizamos a sua hegemonia” (tradução nossa).

⁵ “*Borderlands* de Anzaldúa é um trabalho que cria um espaço teórico para resistência” (Tradução nossa).

O trabalho de seleção e indicação de livros e material em geral, para uma leitura paradidática, exige preparo e cuidado por parte do professor, uma vez que a indicação deste e não daquele autor requer justificativas claras do objetivo que ele tem em vista, devendo haver uma coerência entre os objetivos propostos para a educação do leitor e os textos relacionados para a leitura (LAGUNA, 2012, p. 45).

Sendo assim, esta pesquisa entende *Borderlands / La Frontera = The New Mestiza* (1987) como uma boa leitura paradidática para as aulas de língua inglesa pelo fato de que a obra de Anzaldúa — ao questionar o lugar da sua cultura/língua/existência em relação ao eurocentrismo hegemônico — mostra-se em total acordo com as prioridades promulgadas pela BNCC em relação ao tratamento da língua inglesa enquanto objeto de ensino/aprendizagem:

[...] a BNCC prioriza o foco da *função social e política do inglês* e, nesse sentido, passa a tratá-la em seu status de língua franca. [...]. Nessa proposta, a língua inglesa não é mais aquela do “estrangeiro”, oriundo de *países hegemônicos*, cujos falantes servem de modelo a ser seguido, nem tampouco trata-se de uma variante da língua inglesa. Nessa perspectiva, são *acolhidos e legitimados* os usos que dela fazem *falantes espalhados no mundo inteiro*, com *diferentes* repertórios linguísticos e culturais, o que possibilita, por exemplo, questionar a visão de que *o único inglês “correto”* – e a ser ensinado – é aquele falado por estadunidenses ou britânicos. Mais ainda, o tratamento do inglês como língua franca o desvincula da noção de pertencimento a um determinado território e, conseqüentemente, a culturas típicas de comunidades específicas, *legitimando os usos da língua inglesa em seus contextos locais*. Esse entendimento favorece uma educação linguística voltada para a *interculturalidade*, isto é, para o reconhecimento das (e o respeito às) diferenças, e para a compreensão de como elas são produzidas nas diversas práticas sociais de linguagem, o que favorece a reflexão crítica sobre diferentes modos de ver e de analisar o mundo, o(s) outro(s) e a si mesmo (BRASIL, 2018, p. 241-242, grifos adicionados).

Como é visível, a BNCC trata o inglês a partir de sua perspectiva descentralizada de países e culturas dominantes e dá ênfase à pluralidade das variações existentes da língua inglesa. Gloria Anzaldúa faz o mesmo em *Borderlands / La Frontera = The New Mestiza* (1987) — o que, aqui, pretendemos ilustrar. Partindo, assim, do que a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) proclama sobre o ensino de língua inglesa para o sistema de educação brasileiro, esta pesquisa pretende encontrar no livro de Anzaldúa oportunidades de desenvolver as habilidades e competências alardeados por tal documento basilar das práticas docentes no país. Ao lado disso, esta pesquisa também tem, por objetivo, discutir as práticas tradicionais de ensino e como elas, além de perpetuar um sistema de subalternização e hierarquia, urge ceder espaço para um ensino que fale contra a força dominante e muna seus alunos de competências e habilidades num sentido decolonial.

METODOLOGIA

Esta pesquisa realiza-se por meio do mapeamento, na obra *Borderlands / La frontera = The New mestiza* (1987) de Gloria Anzaldúa, de possíveis oportunidades de desenvolvimento das habilidades e competências promulgadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino de língua inglesa no ensino fundamental – anos finais. Em outras palavras, evidencia-se capítulos e trechos da obra de Anzaldúa — de forma a sugerir possíveis leituras paradigmáticas — em consonância com as habilidades e competências da BNCC a fim de que se obtenha um diálogo entre esses. Tal diálogo, por fim, embasaria a presença bibliográfica e paradigmática do livro de Anzaldúa nas aulas de língua inglesa para o ensino fundamental – anos finais.

Para dar suporte a essas sugestões paradigmáticas de *Borderlands / La Frontera = The New Mestiza* (1987), faz-se uma revisão de alguns autores como Chaves (2021), Franco (2022), Bezerra *et al.* (2020) e Campello *et al.* (2018) sobre educação, didática e pedagogia a partir de uma proposta decolonial. Tais autores, por si, contribuem com esta pesquisa ao demonstrarem a urgência de práticas de ensino nesse sentido, bem como ao auxiliarem teoricamente as propostas por esta pesquisa sugeridas de leitura paradigmática nesse mesmo sentido decolonial.

Ressalva-se, aqui, que as competências e habilidades estudadas são um recorte do que é apresentado para o ensino fundamental – anos finais pela BNCC, já que o ensino médio, nesse mesmo documento, não apresenta quadro de habilidades e competências. Ao lado disso, por vezes, utiliza-se, neste artigo, ensino decolonial no sentido amplo — mesmo o foco aqui sendo nas práticas de ensino de língua inglesa — por acreditar-se que esse último está englobado no primeiro.

Outra ressalva, aqui, se faz ao compreendermos o inglês presente no livro de Gloria Anzaldúa como o que ela própria chama de “Chicano Spanish” que, em si, não é o espanhol tradicional, antes um híbrido entre o inglês e o espanhol presentes na fronteira México / Estados Unidos da América, isto é, “[...] a language with terms that are neither *español ni inglés*, but both. We speak a patoi, a forked tongue, a variation of two languages”⁸ (ANZALDÚA, 1987, p. 77, grifos do original).

Essa mistura com a língua espanhola, por sua vez, não cancela a obra de Anzaldúa enquanto sugestão paradigmática de leitura do inglês, antes, está, como se evidenciará, em total acordo com a perspectiva multicultural, plurilíngue e franca pela qual a BNCC trata o ensino de língua inglesa.

⁶ “[...] uma língua com termos que não são nem em espanhol nem em inglês, mas em ambos. Falamos um *patois*, uma língua bifurcada, uma variação de duas línguas” (Tradução nossa).

CONSIDERAÇÕES INICIAIS: A DIDÁTICA TRADICIONAL ENQUANTO PERPETUAÇÃO DO MODELO HIERÁRQUICO-VERTICAL

“I don't want a nation of thinkers.
I want a nation of workers”⁹
(Jhon D. Rockefeller)

Neste artigo, compreende-se a didática tradicional como modelo de perpetuação do neoliberalismo implementado nas escolas, bem como a subalternização cultural-epistemológica dos conhecimentos euro-descentrados. De fato, há mais do que ambos esses fatos, porém, recorta-se os dois para análise nesta pesquisa.

Para início desta reflexão, o neoliberalismo implantado dentro do sistema de educação pode ser resumido na epígrafe acima. De um dos maiores nomes do capitalismo, o dito de Rockefeller, sobre o sistema de educação americano, bem explicita os projetos da classe dominante sob as classes dominadas intermediados pela educação. Segundo Chaves (2021):

Neste cenário [de neoliberalismo], a principal função da educação nas instituições de ensino é preparar minimamente a mão de obra para o sistema produtivo, sustentada pela afirmação que “agora o estudante não tem pela frente uma contribuição que ele deve dar para o progresso social na perspectiva da emancipação, mas o preenchimento de uma função, lucrativa para ele e necessária para o sistema” [...]. Tal discurso é internalizado por sistemas educacionais, instituições de ensino, gestores, pais, alunos e até mesmo professores (CHAVES, 2021, p. 112).

Como consequência desse neoliberalismo implantado no pensamento e práticas escolares, surge o prejuízo, contra os alunos e cidadãos em formação, ao predispor-nos à “capacidade de separar, tanto quanto possível, a ocorrência do sofrimento e o sentimento de injustiça que está por detrás dela. Tal separação visa criar indiferença perante o sofrimento de outrem e resignação perante o sofrimento próprio” (SANTOS *apud* CHAVES, 2019, p. 211).

Tal capacidade possibilita o surgimento de ideias individualistas e egocêntricas no repertório sociocultural dos discentes — o que, por si, entra em contradição para com o desenvolvimento, que deve ser garantido pelo componente curricular de Língua Inglesa aos alunos do ensino fundamental (BRASIL, 2018, p. 246), da Competência 1 da BNCC, isto é, “Identificar o lugar de *si* e o do *outro* em um mundo *plurilíngue* e *multicultural*, refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da língua inglesa contribui para a *inserção* dos

⁷ “Não quero uma nação de pensadores. Quero uma nação de trabalhadores” (Tradução nossa).

sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao *mundo do trabalho*” (BRASIL, 2018, p. 246, grifos adicionados). Ou seja, a BNCC prevê um desenvolvimento humano de empatia e sociabilidade concomitante ao processo de introdução dos discentes ao mercado de trabalho.

Dessa forma, é possível inferir que o neoliberalismo presente nas práticas de ensino como apontou Chaves (2021) e a epígrafe de Rockefeller acima, apenas se importa com a parte mais rentável — formação de mão de obra — à perpetuação do modelo hierárquico-vertical presente nas relações sociais. Isso pode ocasionar o que Boaventura de Sousa Santos (2009) chama de fascismo contratual que

Ocorre nas situações em que a diferença de poder entre as partes no contrato de direito civil (seja ele um contrato de trabalho ou um contrato de fornecimento de bens ou serviços) é de tal ordem que a parte mais fraca, vulnerabilizada por não ter alternativa ao contrato, aceita as condições que lhe são impostas pela parte mais poderosa, por mais onerosas e despóticas que sejam (SANTOS, 2009, p. 37).

Por fim, tal modelo hierárquico não se mostra nada além do que a continuação das práticas coloniais iniciadas a mais de 500 anos, isto é,

[...] a neoliberalização das instituições de ensino transforma os alunos em clientes, o conhecimento em produto e o professor em fornecedor. Assim sendo, por suas consequências violentas, principalmente em relação ao menos favorecidos, não é forçado afirmar que *o neoliberalismo é uma continuação do colonialismo* (CHAVES, 2021, p. 113, grifos adicionados).

Ao lado dessa situação de conhecimento enquanto mercadoria, o ensino tradicional pode também ser nocivo — ao grupo não dominante — pelo fato de suas práticas estarem ainda norteadas por guias eurocêntricos — o que acaba por inferiorizar, apagar e marginalizar culturas, formas linguísticas e conhecimentos não hegemônicos. Gloria Anzaldúa, por sua vez, também denuncia tal subalternização em *Borderlands / La Frontera = The New Mestiza* (1987), fato que a torna ainda mais propícia para os fins desta pesquisa. A partir de uma memória de infância, por exemplo, Anzaldúa (1987) relata a vez em que tentou corrigir a pronúncia de seu nome feita por um professor anglo-americano. A tentativa da chicana enfureceu o docente que a castigou e menosprezou o sotaque mexicano: “‘If you want to be american, speak ‘American’. If you don’t like it, go back to Mexico where you belong’” (ANZALDÚA, 1987, p. 75).

Outra denúncia de Anzaldúa é a utilização da gramática prescritiva como instrumento de silenciamento e subalternização pelo ensino tradicional: “Even our own people, other

Spanish speakers *nos quieren poner candados en la boca*. They would hold us back with their bag of *reglas de academia*”¹⁰ (ANZALDÚA, 1987, p. 76, grifos do original). Instrumento de silenciamento e subalternização, a gramática enquanto categórica e inflexível às mudanças diacrônicas naturais já é denunciada, na educação brasileira, por Marcos Bagno (2009):

Esse ensino tradicional [de cunho prescritivo a partir das *reglas de academia*], como eu já disse, *em vez de incentivar o uso das habilidades linguísticas do indivíduo, deixando-o expressar-se livremente* para somente depois corrigir sua fala ou sua escrita, age exatamente ao contrário: interrompe o fluxo natural da expressão e da comunicação com a atitude corretiva (e muitas vezes punitiva), cuja *consequência inevitável* é a criação de um *sentimento de incapacidade, de incompetência* (BAGNO, 2009, p. 106-107, grifos adicionados).

A Gramática Tradicional permanece viva e forte porque, ao longo da história, ela deixou de ser apenas uma tentativa de explicação filosófica para os fenômenos da linguagem humana e foi transformada em mais um dos muitos elementos de dominação de uma parcela da sociedade sobre as demais (BAGNO, 2007, p. 149).

Ao lado dessa subalternização linguístico-gramatical nas escolas, é possível evidenciar, no ensino tradicional que aqui se discorre sobre, a supervalorização do conhecimento metropolitano-europeu (seja esse teórico, metodológico, científico, didático, epistemológico entre outros) em detrimento das ciências produzidas aqui, antigas colônias:

O ensino de língua inglesa, por exemplo, é formado por um arcabouço de teorias e métodos que foram construídas em países do Norte Global, como Estados Unidos e Inglaterra. Muitos dos materiais de ensino também são produzidos pelas grandes editoras internacionais que também estão localizadas no Norte. O caso da língua espanhola não é diferente! Uma das grandes rendas da Espanha é a venda de livros didáticos, que são consumidos, em sua maior parte, pelos brasileiros. É muito comum, por exemplo, observar nesses materiais atividades com comparativos entre cidades ou regiões espanholas, textos sobre pratos típicos do país, traços culturais e históricos. E tudo isso é repassado por nós para os nossos alunos sem que sequer tenhamos consciência. Por essa razão, acreditamos ser importante recorrer à pedagogia decolonial para que consigamos transgredir isso com nossas práticas (BEZERRA *et al.*, 2020, p. 100).

Sendo assim, frente a esse cenário de neoliberalismo e subalternização de conhecimentos, práticas que falem contra os projetos das classes dominantes sob as classes dominadas mostram-se urgentes: “Compatível a esta proposta pedagógica, a didática precisará desocultar sua herança domesticadora, tecnicista e buscar fundamentos e práticas decoloniais” (FRANCO, 2022, p. 19).

⁸ “Até mesmo nosso próprio povo, outros falantes de espanhol, nos querem pôr cadeados na boca. Eles nos coibiriam com sua sacola de regras da academia” (tradução nossa).

O ENSINO DECOLONIAL ENQUANTO URGÊNCIA

Segundo Franco (2022),

O capital cultural trazido pelos alunos de diferentes origens sociais difere muito; as relações com o saber escolar são sempre múltiplas e diversas, conforme já nos esclareceu Charlot (2005). Assim, todo processo de ensino será sempre um processo de inclusão, o que requer uma didática crítica e intercultural. Reafirma Charlot (2005, p. 43): “o eu epistêmico, isto é, o sujeito como puro sujeito de saber, distinto do eu empírico, não é dado; ele é construído e conquistado” (FRANCO, 2022, p. 17).

Isso, para este artigo, significa que um ensino tradicional como o acima apontado não se mostra suficiente para concretizar tal processo de inclusão. Excludente, esse ensino tradicional, portanto, urge ceder espaço para práticas que possam desenvolver, de fato as competências específicas da área de linguagens, códigos e suas tecnologias — e, mais detalhadamente, do componente curricular de língua inglesa — cunhadas pela BNCC.

Para esse contexto, ressaltamos o trecho:

Então, voltando à questão da responsabilidade que temos como professoras de línguas - que discursos nós estamos propagando com os nossos alunos? O discurso da homogeneização, esse discurso eurocêntrico dentro do qual muitos de nós fomos construídos? Ou vamos refletir, discutir e difundir provocações que promovam discursos de resistência aos dominantes? Nós nos sentimos instigadas a resistir. E por esta razão procuramos a reflexão acerca dos discursos que rompem com os padrões hegemônicos, o que compreendemos como possibilidades de reflexões decoloniais. Com isso, acreditamos que a proposta decolonial repensa o que compreendemos por ciência e como levamos nossa vida no contexto da América do Sul, por perceber que a teoria propõe um enfrentamento a algumas ‘verdades’ que entendíamos como absolutas sobre quem somos e como conduzimos nossas vidas (BEZERRA *et al.*, 2020, p. 99).

Assim,

Concordamos com Oliveira (2016, p.37) quando ele diz que praticar uma pedagogia decolonial é “expressar o colonialismo que construiu a desumanização dirigida aos subalternizados pela modernidade europeia e pensar na possibilidade de crítica teórica a geopolítica do conhecimento”. Ou seja, é dar aos participantes envolvidos na ação pedagógica (no caso, nós como professoras e nossos alunos) possibilidades de refletir criticamente sobre suas realidades (e realidades outras que os circundam), sobre discursos dominantes e discursos de resistência, a partir do uso da língua. Eu, Christiane, acredito que pensar uma pedagogia decolonial inclui permitir que discussões acerca dos discursos homogeneizantes e carregados de manifestações de poder sejam desconstruídos em nossos contatos com nossos alunos. Acredito que nós como professores que somos, temos a responsabilidade de fazer das nossas salas de aula espaços de reflexão, discussão e (re)construção de conhecimentos (BEZERRA *et al.*, 2020, p. 104).

Para a discussão que se desenvolve neste artigo, compactua-se com a pedagogia decolonial acima descrita, já que se quer ilustrar como *Borderlands / La Frontera = The New Mestiza* (1987) tem o poder de desconstruir os discursos dominantes por meio de *logos* sobre e a partir de *loci* de resistência marginalizados. Isso tudo, como apontam Bezerra *et al.* (2020) acima, a partir do uso da língua, isto é, a partir do ensino, aprendizagem e utilização do inglês como língua sem propósitos meramente neoliberais ou que se guiem a partir de prismas exclusivamente eurocentralizados. Destarte, *Borderlands / La Frontera = The New Mestiza* (1987) pode ser entendido enquanto ferramenta paradidática de um ensino decolonial, já que “Nesse cenário, Anzaldúa mune seus leitores com armas para romper com um passado subalterno, possibilitando, assim, que os sonhos e objetivos se concretizem a partir de suas ideias e conceitos acreditados, mesmo que em meio a tantas dificuldades” (FIGUEIREDO, 2017, p. 97).

BORDERLANDS ENQUANTO FERRAMENTA PARADIDÁTICA PARA UM ENSINO DECOLONIAL DE LÍNGUA INGLESA

Segundo Barzotto,

[...] é evidente a colaboração da educação decolonial para aniquilar com estes velhos propósitos de dominação e, junto dela, a literatura como forma de representação de uma dada sociedade. Por meio de textos literários que nos representam, podemos refletir acerca de nossa história e, especialmente, sobre o que temos de urgentemente modificar nesta trajetória. Diante deste enorme desafio, a educação decolonial como proposta inclusiva, intercultural, libertária e protagonista é a chave-resposta para todas as perguntas (BARZOTTO, 2021, p. 76).

Em outras palavras, a literatura pode ser usada como ferramenta em direção a uma educação decolonial — o que, por si, fomenta perceber, por parte desta pesquisa, a obra literária *Borderlands / La Frontera = The New Mestiza* (1987) enquanto uma ferramenta paradidática para um ensino decolonial de língua inglesa.

Em si, *Borderlands / La Frontera = The New Mestiza* (1987) já é bastante utilizado como ferramenta pedagógica em várias localidades do mundo, podendo — a partir das sugestões desta pesquisa — ser utilizado também no currículo escolar brasileiro, já que

Borderlands continues to be taught in classrooms all over the United States and internationally. [...] While not always entirely accesible to non-Spanish speakers, the students who struggle through with a dictionary in hand will often say that it was worth

the effort. Teachers have successfully used *Borderlands* outside the U. S. as well (CANTÚ; HURTADO, 1987, p. 11)¹¹.

Nesse sentido, para cumprir o objetivo geral desta pesquisa, a seguir mapeia-se as habilidades e competências específicas de língua inglesa para o ensino fundamental – anos finais promulgadas pela *Base Nacional Comum Curricular* (2018) que dão oportunidade de utilização de *Borderlands / La Frontera = The New Mestiza* (1987) enquanto ferramenta paradidática para uma leitura que desenvolva tais habilidades e competências.

De início, é importante compreender que a obra de Anzaldúa entra em consonância majoritariamente com o eixo de interculturalidade cuja criação se dá a partir

[...] da compreensão de que as culturas, especialmente na sociedade contemporânea, estão em contínuo processo de interação e (re)construção. Desse modo, diferentes grupos de pessoas, com interesses, agendas e repertórios linguísticos e culturais diversos, vivenciam, em seus contatos e fluxos interacionais, processos de constituição de identidades abertas e plurais. Este é o cenário do inglês como língua franca, e, nele, aprender inglês implica problematizar os diferentes papéis da própria língua inglesa no mundo, seus valores, seu alcance e seus efeitos nas relações entre diferentes pessoas e povos, tanto na sociedade contemporânea quanto em uma perspectiva histórica. Nesse sentido, o tratamento do inglês como língua franca impõe desafios e novas prioridades para o ensino, entre os quais o adensamento das reflexões sobre as relações entre língua, identidade e cultura, e o *desenvolvimento da competência intercultural* (BRASIL, 2018, p. 245, grifos adicionados).

Assim, *Borderlands* (1987) mostra-se um ótimo fornecedor de material intercultural que reflete sobre as questões de um mundo híbrido e necessitado de tolerância e respeito interpessoal, desenvolvendo, dessa forma, a supracitada competência intercultural, já que

Em *Borderlands / La Frontera* (1987), Gloria Anzaldúa, escritora chicana, fala em “una cultura mestiza”. Neste livro e em outros escritos seus, Anzaldúa reflete sobre tensões e conflitos vividos pelos povos que habitam a fronteira México - Estados Unidos, sobretudo, abordando fronteiras (no plural), políticas, territoriais, linguísticas, culturais, epistêmicas, sexuais, chamando a atenção para o “sentimento de perda, inclusive da própria condição de fronteira — sujeitos deslocados, perdidos, buscando espaço e afirmação da identidade chicana e/ou tejana [mistura entre indígenas e mexicanos]” [...] (ALVES, 2019, p. 243).

⁹ “*Borderlands* continua sendo ensinado em salas de aula por todo os Estados Unidos e internacionalmente. [...] Ainda que não inteiramente acessível para não falantes do espanhol, os estudantes que lutaram com um dicionário na mão para lê-lo frequentemente dizem que o esforço foi válido. Professores usaram com sucesso *Borderlands* fora dos E.U.A. também” (tradução nossa).

Nesse sentido, apesar do livro de Anzaldúa agregar-se mais adequadamente ao eixo intercultural proposto pela BNCC, isso não impede que a obra de Anzaldúa seja utilizada para os outros eixos de, por exemplo, conhecimentos linguísticos. Como a própria BNCC aponta,

É imprescindível dizer que esses eixos, embora tratados de forma separada na explicitação da BNCC, estão intrinsecamente ligados nas práticas sociais de usos da língua inglesa e devem ser assim trabalhados nas situações de aprendizagem propostas no contexto escolar. Em outras palavras, é a língua em uso, sempre híbrida, polifônica e multimodal que leva ao estudo de suas características específicas, não devendo ser nenhum dos eixos, sobretudo o de Conhecimentos linguísticos, tratado como pré-requisito para esse uso (BRASIL, 2018, p. 245).

Dessa forma, começando pelas competências específicas de língua inglesa para o ensino fundamental – anos finais, *Borderlands / La Frontera = The New Mestiza* (1987) pode ser usado, em leitura, para desenvolver, dentre as 6 competências promulgadas, as de:

1. Identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da língua inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho.

[...]

4. Elaborar repertórios linguístico-discursivos da língua inglesa, usados em diferentes países e por grupos sociais distintos dentro de um mesmo país, de modo a reconhecer a diversidade linguística como direito e valorizar os usos heterogêneos, híbridos e multimodais emergentes nas sociedades contemporâneas.

[...]

6. Conhecer diferentes patrimônios culturais, materiais e imateriais, difundidos na língua inglesa, com vistas ao exercício da fruição e da ampliação de perspectivas no contato com diferentes manifestações artístico-culturais (BRASIL, 2018, p. 246).

Em *Borderlands / La Frontera = The New Mestiza* (1987), a competência 1 mostra-se contemplada a partir da representação, construída por Anzaldúa no livro, desse “mundo plurilíngue e multicultural” destacado pela BNCC. De fato, como aponta Figueiredo (2017), o livro de Anzaldúa constrói seu discurso a partir de um processo de *code-switching*¹² entre línguas plurais como os “[...] da língua inglesa e da língua espanhola, em um movimento fluído que narra a história de Anzaldúa e celebra as línguas vividas na fronteira” (FIGUEIREDO, 2017, p. 14). Assim, pode se ler em *Borderlands / La Frontera = The New Mestiza* (1987):

For a people who are neither Spanish nor live in a country in which Spanish is the first language; for a people who live in a country in which English is the reigning tongue but who are not Anglo; for a people who cannot entirely identify with either standard

¹⁰ Alternância entre códigos (tradução nossa).

(formal, Castilian) Spanish nor stard English, what recourse is left to them but to create their own language? (ANZALDÚA, 1987, p. 77, grifos do original)¹³

Ainda segundo Figueiredo (2017), “[...] diferentes mundos se fizeram presentes na formação de Anzaldúa e, por extensão, estão presentes em sua escrita e perspectivas teóricas” (FIGUEIREDO, 2017, p. 143), ou seja, o livro de Anzaldúa mostra-se altamente multicultural a partir da grafia das diferentes experiências de vida da autora. Em suma, a competência 1 pode ser contemplada com *Borderlands / La Frontera = The New Mestiza* (1987) a partir da leitura paradigmática na qual possa se identificar o outro e a si nesse mundo plurilíngue e multicultural representado por Anzaldúa na mesma obra referida.

A competência 4, por sua vez, é contemplada principalmente pelo capítulo 5 de *Borderlands / La Frontera = The New Mestiza* (1987) intitulado “How to tame a wild tongue”¹⁴. Nesse capítulo, como o título aponta, Anzaldúa discorre sobre o preconceito e subalternização de sua língua híbrida — além de celebrá-la enquanto plural e multifacetada. Isso tudo proporciona, aos leitores de *Borderlands / La Frontera = The New Mestiza* (1987), contato com diferentes formas da língua inglesa — o que, por si, permite a elaboração do amplo repertório linguístico destacado pela BNCC. Ao lado disso, *Borderlands / La Frontera = The New Mestiza* (1987) trabalha para fazer o mesmo que a BNCC reconhece como necessário, isto é, combater o preconceito linguístico e valorizar as diferentes línguas e suas diferentes formas:

Until I can accept as legitimate Chicano Texas Spanish, Tex-Mex and all the other languages I speak, I cannot accept the legitimacy of myself. Until I am free to write bilingually and to switch codes without having always to translate, while I still have to speak English or Spanish when I would rather speak Spanglish, and as long as I have to accommodate the English speakers rather than having them to accommodate me, my tongue will be illegitimate (ANZALDÚA, 1987, p. 81)¹⁵.

Por último, *Borderlands / La Frontera = The New Mestiza* (1987) proporciona também contatos para com culturas imateriais difundidas no inglês híbrido de Anzaldúa — contemplando, assim, a sexta competência supracitada. Um bom exemplo disso são os poemas

¹¹ Para um povo que não é nem hispânico nem vivem em um país no qual o espanhol é a primeira língua; para um povo que vive em um país no qual o inglês é a língua dominante, mas não é anglo-americano; para um povo que não pode se identificar integralmente com o espanhol estandarte (formal, castelhano) nem o inglês estadarte, qual caminho lhes sobra se não criar sua própria língua? (tradução nossa).

¹² “Como domar uma língua selvagem” (tradução nossa).

¹³ Até que eu possa aceitar enquanto legítimo o espanhol chicano do Texas, Tex-Mex e todas outras línguas que falo, eu não posso aceitar a legitimidade de mim mesma. Até que eu seja livre para escrever bilinguisticamente e alternar entre códigos sem ter que sempre os traduzir, enquanto eu ainda ter que falar inglês ou espanhol quando eu prefiro falar espanglês, e desde que eu tenha que acomodar anglófonos ao invés de tê-los acomodados a mim, minha língua será ilegítima (tradução nossa).

da segunda parte do livro — nos quais diversos elementos da cultura chicana/mexicana/fronteiriça surgem em versos poéticos como, para citar alguns exemplos, deuses da religião autóctone como “Coatlicue” (ANZALDÚA, 1987, p. 63), “Ehécatl” (ANZALDÚA, 1987, p. 121), “Cihuatl” (ANZALDÚA, 1987, p. 195) e “Antigua” (ANZALDÚA, 1987, p. 210); pratos típicos tais quais “nopalitos” (ANZALDÚA, 1987, p. 134) e “tortillas” (ANZALDÚA, 1987, p. 216); e, por fim, figuras da credence popular como o fantasma “la Llorona” (ANZALDÚA, 1987, p. 57) do folclore mexicano. Tais acervos culturais, ainda que originalmente latino-castelhanos, em Anzaldúa, ganham descrições em seu inglês híbrido e linguisticamente alternado a partir do *code-switching*.

Agora, no que tange às habilidades específicas de língua inglesa para o ensino fundamental – anos finais, *Borderlands / La Frontera = The New Mestiza* (1987) pode ser lido para desenvolver habilidades que, por esta pesquisa, são divididas em três grupos.

O primeiro diz respeito à perspectiva entre locais anglófonos que, por vezes, encontram-se em conflitos neocoloniais. *Borderlands* (1987), assim, pode ser lida para “(EF08LI20) Examinar fatores que podem impedir o entendimento entre pessoas de culturas diferentes que falam a língua inglesa” (BRASIL, 2018, p. 259) já que o livro de Anzaldúa retrata o conflito entre o inglês materno e vivido pelo povo chicano em confronto ao inglês estandarte americano: “*El anglo com cara de inocente nos arrancó la léngua. Wild tongues can’t be tamed, they can only be cut out*”¹⁶ (ANZALDÚA, 1987, p. 76, grifos do original).

Outra habilidade, desse primeiro grupo, passível de desenvolvimento por meio de *Borderlands / La Frontera = The New Mestiza* (1987) seria a de “(EF09LI17) Debater sobre a expansão da língua inglesa pelo mundo, em função do processo de colonização nas Américas, África, Ásia e Oceania”, uma vez que Anzaldúa reflete, nem que de forma indireta e implícita, o fato de que o inglês padrão é a língua dominante devido a processos de subalternização coloniais. Por fim, a leitura de tal livro de Anzaldúa pode proporcionar oportunidades de “(EF09LI19) Discutir a comunicação intercultural por meio da língua inglesa como mecanismo de valorização pessoal e de construção de identidades no mundo globalizado” (BRASIL, 2018, p. 263), já que a autora chicana deixa evidente como a língua é uma parte intrínseca da identidade: “Ethnic identity is twin skin to linguistic identity — I am my language. Until I can take pride in my language, I cannot take pride in myself”¹⁷ (ANZALDÚA, 1987, p. 81).

¹⁴ “o anglo-americano com cara de inocente nos arrancou a língua. Línguas selvagens não podem ser domadas, elas apenas podem ser cortadas fora” (tradução nossa).

¹⁵ “Identidade étnica é unha e carne da identidade linguística — eu sou minha língua. Até que eu possa me orgulhar de minha língua, não posso me orgulhar de mim mesma” (tradução nossa).

O segundo grupo, por sua vez, faz menção à perspectiva da variação linguística — o que, por sua vez, oportuniza “(EF07LI22) Explorar modos de falar em língua inglesa, refutando preconceitos e reconhecendo a variação linguística como fenômeno natural das línguas” (BRASIL, 2018, p. 255). Sobre isso, Anzaldúa afirma:

Chicano Spanish is considered by the purist and by most Latinos deficient, a mutilation of Spanish.
But Chicano Spanish is a border tongue wich developed naturally. Change, *evolución*, *enriquecimiento de palabras nuevas por invención o adopción* have created variants of Chicano Spanish, *un nuevo lenguaje. Un lenguaje que corresponde a un modo de vivir*. Chicano spanish is not incorrect, it is a living language¹⁸ (ANZALDÚA, 1987, p. 77).

Essa mesma visão proporciona “(EF07LI23) Reconhecer a variação linguística como manifestação de formas de pensar e expressar o mundo” (BRASIL, 2018, p. 255) ou como a própria autora afirma, a variação chicana do inglês é o modo pelo qual esse povo híbrido encontrou de se identificar linguisticamente consigo mesmo — como aponta o já citado trecho:

For a people who are neither Spanish nor live in a country in wich Spanish is the first language; for a people who live in a country in wich English is the reigning tongue but who are not Anglo; for a people who cannot entirely identify with either standard (formal, Castillian) Spanish nor standard English, what recourse is left to them but to create their own language? [...] a language with terms that are neither *español ni inglés*, but both. We speak a patoi, a forked tongue, a variation of two languages¹⁹ (ANZALDÚA, 1987, p. 77, grifos do original).

Já o terceiro e último grupo diz respeito à leitura enquanto forma de adquirir um repertório sociocultural decolonial — no sentido mesmo de alargar o conhecimento de mundo para além do prisma anglo-euro-centrado. Assim, a leitura de *Borderlands / La Frontera = The New Mestiza (1987)* — proporciona “(EF08LI06) Apreciar textos narrativos em língua inglesa (contos, romances, entre outros, em versão original ou simplificada), como forma de valorizar o patrimônio cultural produzido em língua inglesa” (BRASIL, 2018, p. 257) — bem como

¹⁶ “O espanhol chicano é considerado deficiente, uma mutilação do espanhol pelos puristas e pela maior parte dos latinos.

Mas o espanhol chicano é uma língua da fronteira o qual desenvolveu-se naturalmente. Mudança, evolução, enriquecimento de palavras novas por invenção ou adoção criaram variantes do espanhol chicano, uma nova linguagem. Uma linguagem que corresponde a um modo de viver. O espanhol chicano não é incorreto, ele é uma língua viva” (tradução nossa).

¹⁷ Para um povo que não é nem hispânico nem vivem em um país no qual o espanhol é a primeira língua; para um povo que vive em um país no qual o inglês é a língua dominante, mas não é anglo-americano; para um povo que não pode se identificar integralmente com o espanhol estandarte (formal, castelhano) nem o inglês estadarte, qual caminho lhes sobra se não criar sua própria língua? [...] uma língua com termos que não são nem em espanhol nem em inglês, mas em ambos. Falamos um *patoi*, uma língua bifurcada, uma variação de duas línguas (tradução nossa).

oportuniza (EF08LI18) “Construir repertório cultural por meio do contato com manifestações artístico-culturais vinculadas à língua inglesa (artes plásticas e visuais, literatura, música, cinema, dança, festividades, entre outros), valorizando a diversidade entre culturas” (BRASIL, 2018, p. 259).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não se pretendeu, aqui, selecionar e separar capítulos e/ou trechos de *Borderlands / La Frontera = The New Mestiza* (1987) para uma já pronta sugestão de leitura paradidática para as aulas de língua inglesa. Pretendeu-se, porém, ilustrar — no sentido mesmo de trazer luz sob um determinado objeto — como a leitura de *Borderlands / La Frontera = The New Mestiza* (1987), além de se mostrar uma prática pedagógica decolonial urgente, está de acordo com os preceitos, competências e habilidades promulgados pela BNCC.

Nesse sentido, tal ilustração mostrou-se bem-sucedida, uma vez que o livro de Anzaldúa está em conformidade com o que a BNCC promulga para o ensino de língua inglesa. Ao lado disso, *Borderlands / La Frontera = The New Mestiza* (1987), como apontou a revisão aqui feita de Chaves (2021), Franco (2022), Bezerra *et al.* (2020) e Campello *et al.* (2018), mostra-se fortemente uma prática decolonial de ensino que, no contexto evidenciado de neoliberalização das instituições de ensino e de supervalorização do conhecimento euro-ocidental, evidencia-se também urgente.

REFERÊNCIAS

ALVES, L. K. Ensaística latino-americana de autoria feminina. In: PINHEIRO, A. S. *et al.* (Orgs.). **O que contam estas mulheres?** Memória e representação na literatura latino-americana. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.

ANZALDÚA, Gloria. **Borderlands / La Frontera = The New Mestiza**. São Francisco: Aunt Lute, 1987.

ANZALDÚA, Gloria. **The Gloria Anzaldúa reader**. Duke University Press, 2021.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

BARZOTTO, Leoné Astride. A literatura como estratégia de uma educação decolonial. In: SOBREIRA, A. C. B. *et al.* (Org.) **Culturas, corpos e linguagens híbridas: perspectivas decoloniais**. Tutóia: Diálogos, 2021.

BEZERRA, S. *et al.* Pedagogia decolonial e ensino/aprendizagem de línguas adicionais: reflexões sobre narrativas autoetnográficas. **Revista SURES**, v. 1, n. 14, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 21 abr. 2023.

CAMPELLO, B. S.; SILVA, E. V. da. Subsídios para esclarecimento do conceito de livro paradidático. **Biblioteca Escolar em Revista**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 64-80, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/berev/article/view/143430>. Acesso em: 4 abr. 2023.

CANTÚ, N. M.; HURTADO, A. Breaking Borders/Construing Bridges: Twenty-Five Years os Borderlands/La Frontera. In: ANZALDÚA, Gloria. **Borderlands / La Fontera = The New Mestiza**. São Francisco: Aunt Lute, 1987.

CHAVES, Pedro Jônatas. **Didática, decolonialidade e epistemologias do sul**: uma proposta insurgente contra a neoliberalização do ensino escolar e universitário. Curitiba: CRV, 2021.

FIGUEREIDO, Carlos Vinícius da Silva. **Entre Mestizas e Neplantares**: a auto- história, de Gloria Evangelina Anzaldúa, em Borderlands/ La Frontera, 2017. Tese (Doutorado) – Curso de Letras, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2017.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Por uma didática decolonial: epistemologia e contradições. **Educação e Pesquisa**, v. 48, 2022.

LAGUNA, Alzira Guiomar Jerez. A contribuição do livro paradidático na formação do aluno-leitor. **Augusto Guzzo Revista Acadêmica**, São Paulo, n. 2, p. 43-52, aug. 2012. Disponível em: http://www.fics.edu.br/index.php/augusto_guzzo/article/view/81. Acesso em: 17 abr. 2023.

LUGONES, Maria. On Borderlands/La Frontera: An Interpretative Essay. **Hypatia**, v. 7, n. 4, Lesbian Philosophy, p. 31-37, Autumn, 1992.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes In: SANTOS. B. S.; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do sul**. Coimbra: Almedina, 2009.