

**FACING THE BORDERLANDS: SANDRA CISNEROS EM “UMA CASA TODA MINHA”<sup>1</sup>**

*Facing The Borderlands: Sandra Cisneros In “A House of My Own”*

Tallyssa Izabella Machado SIRINO

Universidade Federal do Paraná

tallyssasirino@ufpr.br

<https://orcid.org/0000-0002-4494-3567>

Camila dos Santos BORTOT

Pontifícia Universidade Católica do Paraná

camila6bortot@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0000-9631-9398>

**RESUMO:** Este artigo investiga como o capítulo “Uma Casa Toda Minha”, do romance *A casa na Rua Mango* (2020) de Sandra Cisneros, pode potencializar a educação linguística de caráter contra hegemônico. Com base no conceito de pensamento de fronteira (*border thinking*) segundo Anzaldúa (2021) e Mignolo (2000), explora-se a maneira como os elementos mobilizados por Esperanza transitam entre diferentes culturas e línguas, desafiando concepções fixas de identidade e pertencimento. O artigo destaca a relevância de abordagens interseccionais para o ensino de línguas, conforme discutido por hooks (2013), Kilomba (2021) e Ferreira (2015), e busca materializar tais discussões por meio de práticas pedagógicas que conectam a leitura de Cisneros às identidades Chicanas nas aulas de língua inglesa. A partir de uma pesquisa bibliográfica, fez-se uma análise interpretativa do capítulo, assim como a criação e reflexão de propostas de interação em sala de aula, que foram realizadas da perspectiva de uma pedagogia engajada. A análise das propostas pedagógicas, fundamentada por Duboc e Menezes de Souza (2021) e Jordão e Marques (2018), evidencia que práticas multiletradas e letramento crítico são fundamentais na incorporação de narrativas plurais e decoloniais, contribuindo para a construção de uma educação que valorize e dê visibilidade a perspectivas diversas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Sandra Cisneros; Pedagogia engajada; Educação linguística e literatura.

**ABSTRACT:** This paper investigates how the chapter “A House of My Own” from Sandra Cisneros’ novel *The House on Mango Street* (2020) can enhance counter-hegemonic language education. Based on the concept of *border*

<sup>1</sup> Este artigo é também resultado de pesquisas desenvolvidas nos anos de 2019 e 2021 nas modalidades de Iniciação Científica (PIBIC) e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e ampliadas desde então.

*thinking*, as developed by Anzaldúa (2021) and Mignolo (2000), it explores how Esperanza's narrative navigates between cultures and languages, challenging fixed notions of identity and belonging. The study underscores the relevance of intersectional approaches to language teaching, as discussed by hooks (2013), Kilomba (2021), and Ferreira (2015), and aims to translate these theoretical discussions into pedagogical practices that link Cisneros' work to Chicana identities in English language classrooms. Through bibliographic research, the paper conducts an interpretative analysis of the chapter alongside the development and reflection on classroom interaction proposals within the framework of engaged pedagogy. The findings, grounded in the works of Duboc and Menezes de Souza (2021) and Jordão and Marques (2018), highlight that multiliteracies and critical literacy are key to incorporating plural and decolonial narratives, fostering an educational approach that values and amplifies diverse perspectives.

**KEYWORDS:** Sandra Cisneros; Engaged Pedagogy; English Interactions.

Se a bússola do professor de línguas é a concepção de linguagem como interação social e nela as subjetividades se constroem por meio daquilo que é nosso objeto de estudo e de trabalho, é justo que nosso olhar seja crítico quanto ao tecido das vozes que estão presentes nesses processos de educação linguística, uma vez que a configuração demográfica da população brasileira também é composta por múltiplas identidades.

Aníbal Quijano (2005) aponta que a separação étnica da população mundial nasce com a invasão da América e a necessidade de se justificar a superioridade europeia em relação aos povos colonizados. “Pretos”, “amarelos” e “vermelhos” são categorias de diferença criadas em comparação ao “branco-europeu” que se impunha como norma. A colonialidade do poder, segundo o autor, é estruturada a partir dessa diferenciação construída e se espalha por todas as formas de elaboração simbólica do mundo. Sob a justificativa de uma escolha divina ou de suposta “racionalidade”, a depender do momento colonial (Mignolo, 2011), baseada em sua superioridade étnica, uma série de características dos povos colonizados são violentadas, diminuídas, apagadas, tais como suas religiões, crenças, produções artísticas e de conhecimento. Como lê Grada Kilomba (2021): o que é estruturado a partir do modelo eurocêntrico poderá ser visto como objetivo, sério, válido, correto, moderno; enquanto o que foge a essa norma (autoimposta, sempre bom lembrar) é subjetivo, místico, pessoal, primitivo.

O que se faz no Ocidente eurocentrado, a partir da narrativa construída da herança grega é filosofia, arte, literatura universais, capazes de falar por todos os povos do mundo de maneira autorizada, enquanto as produções simbólicas dos povos denominados diferentes, nessa ótica, seriam meros devaneios arcaicos, ingênuos e pessoais. Esse empreendimento colonial estrutura nossas subjetividades, nossa educação, nossa produção de conhecimento e cabe salientar que tais invenções categóricas produzem condições materiais de existência. E uma vez que a linguagem constrói subjetividades, e a língua que utilizamos nos foi imposta via colonização, juntamente às formas validadas de elaborar o que vemos do mundo, é urgente o compromisso decolonial nas aulas de língua – adicional, estrangeira, segunda (Jordão, 2014), ou, ainda, educação linguística, a fim de olhar criticamente para essas estruturas, pois, se a colonialidade se pretende única e hegemônica, o movimento decolonial celebra e chama para a multiplicidade. É preciso lembrar que existem outras formas de ser, estar e elaborar o mundo ao nosso redor.

Há algum tempo, a hegemonia no ensino de inglês vem sendo contestada, sobretudo por pesquisadores do Sul Global, que têm revisado criticamente as teorias dominantes na área. Diversos estudos questionam as práticas hegemônicas no ensino de línguas e na educação

linguística, destacando tanto suas limitações quanto suas implicações políticas. Entre eles, a teoria dos três círculos do World Englishes, proposta por Kachru (1985), ocupa um lugar central: embora traga vestígios de uma concepção hierárquica das variedades do inglês, ainda atrelada a lógicas hegemônicas, representa um marco fundamental para os estudos que desafiam essa mesma hegemonia. Da mesma forma, as reflexões de Jenkins (2009; 2021) e Seidlhofer (2005) sobre o inglês como língua franca (ELF) contribuem ao questionar o espaço excessivo dado ao ensino da gramática do Standard English, especialmente em contextos onde sua rigidez normativa não é necessária. Essas abordagens têm ajudado a abrir caminho para uma reavaliação das práticas pedagógicas dominantes, permitindo repensar a forma como a língua é ensinada e como as normas linguísticas são impostas.

No entanto, como destacam Jordão e Marques (2018), embora o conceito de ELF seja um importante passo na contestação da hegemonia linguística, ele sozinho não é suficiente para promover uma educação mais inclusiva e equitativa. O que é essencial nesse processo é a incorporação do letramento crítico (Critical Literacy), que vai além da simples adaptação das normas linguísticas e foca na conscientização crítica sobre as práticas de ensino e as ideologias subjacentes. O letramento crítico permite que os educadores e alunos reflitam sobre as construções sociais de poder que permeiam o uso da língua, incluindo questões relacionadas a gênero, raça e classe, e oferece as ferramentas para desafiar essas estruturas por meio da educação.

Este artigo, portanto, busca examinar como essas abordagens críticas se conectam ao chamado decolonial. A partir de “Uma Casa Toda Minha”, de Sandra Cisneros, capítulo de *A casa na Rua Mango*, propomos uma análise das formas pelas quais a linguagem e a literatura podem servir como ferramentas de resistência e transformação social. A partir dessa perspectiva, nossa pergunta de pesquisa é: de que modo Esperanza elabora o mundo ao seu redor?

Para tanto, o artigo está organizado da seguinte forma: na seção a seguir, a interseccionalidade no ensino de línguas é discutida, enfatizando a necessidade de práticas que valorizem a diversidade cultural e desafiem estruturas de poder hegemônicas. Explora-se, então, o papel da literatura como ferramenta de transformação social e pensamento decolonial, com foco na obra de Sandra Cisneros, analisando seus símbolos de resistência e autonomia, especialmente no capítulo “Uma Casa Toda Minha”. Apresentam-se, então, propostas pedagógicas que buscam materializar as ideias discutidas, promovendo o letramento crítico e a

valorização de múltiplas perspectivas. Reflete-se, posteriormente, sobre as bases teóricas dessas propostas, destacando a importância de práticas multiletradas e decoloniais.

## EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA E GÊNERO, RAÇA E CLASSE

Nesse contexto de um mundo multicultural, fazer da sala de aula um ambiente democrático, onde todos se sintam confortáveis para se expressar e contribuir com suas ideias, é o ponto central da pedagogia transformadora. Segundo hooks (2013, p. 57):

A aceitação da descentralização global do Ocidente, a adoção do multiculturalismo obrigam os educadores a centrar sua atenção na questão da voz. Quem fala? Quem ouve? E por quê? Cuidar para que todos os alunos cumpram sua responsabilidade de contribuir para o aprendizado na sala de aula não é uma abordagem comum no sistema que Freire chamou de “educação bancária”, onde os alunos são encarados como meros consumidores passivos. Uma vez que tantos professores ensinam a partir desse ponto de vista, é difícil criar uma comunidade de aprendizado que abrace plenamente o multiculturalismo.

Ao trabalhar com a multiculturalidade, ao trazer temas críticos para a sala de aula, os professores não só abrem um debate viabilizador da quebra da hegemonia e da “descoberta” de novos discursos, mas também abrem um espaço para que os próprios estudantes não sejam mais meros consumidores passivos do conteúdo apresentado. Eles se tornam sujeitos capazes de discutir temas complexos em sala de aula, percebendo que são livres para tal. Nesse contexto, professores e alunos têm de aprender a aceitar distintas maneiras do conhecer, novas epistemologias e códigos. Ao criar um ambiente de sala de aula onde as vozes individuais são valorizadas, os estudantes passam a verbalizar suas próprias vozes (hooks, 2013).

A autora adiciona que, apesar do desejo da inserção da multiculturalidade e inclusão social em sala de aula, na Educação Básica norte-americana, muitos dos alunos ainda são brancos e aponta como urgente que esses estudantes se eduquem a fim de compreender seus lugares sociais, para que todos aprendam e discutam que “(...) a afirmação do multiculturalismo e uma perspectiva imparcial e inclusiva podem e devem estar presentes mesmo na ausência de pessoas de cor” (hooks, 2013, p. 62).

Quando as barreiras hegemônicas são rompidas por meio de práticas multiculturais, os professores podem promover um ensino transformador que estimula a autonomia e a consciência crítica dos alunos. Em contraste, ao privilegiar apenas as variedades de American Standard English e British Standard English, o ensino se torna restritivo e reforça estereótipos,

desvalorizando as formas de inglês faladas por grupos sem esse prestígio, ao mesmo tempo em que legitima o inglês "correto" como o dos países com histórico colonial e imperialista.

Integrando o multiculturalismo às questões de raça e gênero em sala de aula – abrangendo temas como sexismo, sexualidade e poder – Ferreira (2015) defende a introdução da Teoria Racial Crítica no campo educacional. Essa teoria, originada nos Estados Unidos nos anos 1970, fundamenta-se em aspectos-chave: reconhece o racismo como uma endemia presente nos âmbitos legal, cultural e psicológico; cruza diversas epistemologias, como sexualidade, gênero, classe, linguagem, cultura e status imigratório; e questiona os conceitos de meritocracia e objetividade, exemplificados pela ideia de “não ver cor”. Ademais, a teoria se opõe à opressão social e ao status quo por meio da partilha de contranarrativas, as quais transcendem o discurso dominante, amplificando as vozes dos sujeitos oprimidos e articulando histórias tanto individuais quanto coletivas. Para Ferreira (2015, p. 34), essa abordagem “apresenta uma forma diferente de olhar as questões de raça e racismo, pois incorpora o melhor dos ativistas das ciências sociais, viabilizando, em primeiro plano, a prática da justiça social e a transformação social”.

Da mesma forma que a autora enfatiza a necessidade de subverter as narrativas dominantes por meio da Teoria Racial Crítica, Kilomba (2021) ressalta que discutir e construir um conhecimento descolonizado – que escute as vozes historicamente silenciadas – é crucial para forçar o colonizador a confrontar fatos e reflexões que foram ignorados. Segundo ela, esse processo evidencia que o conhecimento não é apolítico, mas permeado por escolhas e relações de poder relacionadas a gênero e raça, o que torna indispensável questionar uma epistemologia que favoreça os interesses de uma sociedade branca, colonial e patriarcal. Ao integrar essa perspectiva descolonizadora, os educadores podem incentivar os alunos a refletir sobre as experiências do outro e a negociar uma visão de mundo mais plural e transformadora, desafiando os valores historicamente estabelecidos.

### **Lendo muitos mundos: reflexões sobre a leitura literária e a educação linguística**

Por ser um grande meio de transformação de sujeitos (Candido, 2011), a literatura pode ser um vasto caminho para a alteridade – o poder que o sujeito tem a partir de uma obra é amplo. Essa função permite ver o mundo por meio dos olhos dos outros, enxergar aquilo que temos de mais genuinamente humano. E, para ver o mundo a partir do olhar do outro, é necessário estar

atento à autoria. É possível conhecer melhor o outro quando ele conta sua própria história. De resto, pode-se apenas imaginar. De forma semelhante, um ensino que realmente considere as variedades de língua inglesa não irá simplesmente mostrá-las como “diferentes”, com diversos sotaques com estereótipos reforçados, mas trará as vozes dos sujeitos falantes desses grupos.

O conceito de pensamento de fronteira, formulado por Walter Mignolo (2000) a partir de Glória Anzaldúa, emerge como uma resposta à lógica colonial do conhecimento, que historicamente impôs epistemologias eurocentradas como universais. Esse pensamento nasce das margens, das fronteiras geopolíticas e culturais onde diferentes sistemas de saberes se encontram e se tensionam. Essa perspectiva não se limita a contestar a lógica hegemônica a partir de dentro, mas propõe uma ruptura epistêmica que desloca as bases da discussão, ou seja, muda os termos da conversa. Em vez de simplesmente reivindicar espaço dentro das categorias impostas pela modernidade/colonialidade, essa abordagem questiona as próprias estruturas que definem o que é considerado conhecimento legítimo, permitindo que aqueles historicamente silenciados não apenas respondam às narrativas privilegiadas, mas criem outras formas de saber e de existir.

Esse pensamento de fronteira se manifesta de maneira emblemática na obra de Sandra Cisneros, cuja escrita transita entre línguas, culturas e identidades, desafiando noções fixas de pertencimento. Em *A casa na Rua Mango* (2020), por exemplo, Cisneros adota uma estrutura fragmentada e uma linguagem híbrida que refletem a experiência de ser latina nos Estados Unidos, navegando entre o inglês e o espanhol, entre a tradição familiar e as expectativas da sociedade estadunidense. Sua literatura encarna o pensamento de fronteira ao recusar uma identidade única e monolítica, demonstrando como a fronteira não é apenas um espaço físico, mas também um local de negociação simbólica e linguística. Cisneros reivindica a legitimidade dessas vozes e formas de expressão que desafiam a normatividade cultural imposta pelo colonialismo e pelo nacionalismo linguístico.

Nesse sentido, ao invés de ver o inglês como uma língua fixa e desvinculada de contextos socioculturais, um ensino limiar reconhece que aprender e utilizar a língua envolve negociações identitárias, disputas de poder e múltiplas configurações de subjetividades. A literatura, então, aparece como aliada pela possibilidade de nos fazer enxergar o mundo pelos olhos do outro (Candido, 2011). No entanto, essa função se concretiza apenas quando não se limita a ecoar nossos próprios pontos de vista, quando quem enuncia do texto literário – direta ou indiretamente – não habita o mesmo corpo pálido e fálico que sempre é ouvido. Em obras

como as de Sandra Cisneros (2020), as personagens ecoam não apenas as vozes silenciadas por séculos de colonização, mas formas outras de ser e estar no mundo, formas outras de ser – também – americana e de falar – também – inglês. E quando chegam às práticas de educação linguística, dizem em legião aos estudantes que podem também ser e estar no mundo de formas outras.

A autora se destaca ao retratar uma protagonista que narra o mundo a partir de uma perspectiva íntima, onde o espaço pessoal está imbuído de múltiplos sentidos sobre as estruturas sociais e as dinâmicas de poder que a cercam. Ao se inserir na comunidade de imigrantes e descendentes de mexicanos, a personagem nos leva, por meio de seu relato e do uso de uma língua híbrida, enunciada a partir da fronteira do inglês e do espanhol, à uma vivência que parte desses dois lugares sem que pertença completamente a nenhum. O leitor é convidado a mergulhar na história de Esperanza, compreendendo suas lutas e, mais profundamente, a se colocar em seu lugar, exercendo, assim, a alteridade. Essa troca empática, possibilitada pela literatura, é fundamental para que o leitor não apenas entenda a experiência da personagem, mas também para que abra espaço para refletir sobre as suas próprias identificações.

Cisneros reflete as questões centrais da literatura Chicana, que aborda a experiência de viver entre/nas duas culturas – mexicana e americana. Esse termo refere-se aos descendentes de mexicanos nascidos ou criados nos Estados Unidos, frequentemente de primeira ou segunda geração (Segade, 2021). A literatura Chicana discute identidade, pertencimento e as complexas relações sociais e culturais que surgem dessa bifurcação cultural, desafiando divisões e afirmando uma identidade multifacetada. Sua obra, portanto, surge como um importante caminho para refletir sobre as questões de identidade, resistência e alteridade, ampliando as possibilidades de uma visão crítica sobre as dinâmicas sociais e culturais.

### ***A Casa Na Rua Mango, De Sandra Cisneros***

Lançado em 1985 e vencedor do American Book Award no mesmo ano, *A casa na Rua Mango* conta, em quarenta e quatro capítulos, as histórias da vizinhança de Esperanza, a narradora do livro. Em 1ª pessoa, a personagem descreve suas percepções acerca de seu bairro, dos moradores que ali vivem, de suas relações com amigas e familiares, assim como as próprias ambições de vida. A obra é construída a partir da consciência pessoal e social de Esperanza, mas também aborda a vida de mulheres em um bairro Latino – a própria dedicatória da autora

“A las mujeres” (Cisneros, 2020, s/p) indica um sentido maior de reconhecimento dessa comunidade.

Sandra Cisneros nasceu em 1954 e estudou Língua Inglesa e Escrita Criativa pelas Universidades de Chicago e Iowa, respectivamente. Trabalhou como professora de escrita criativa, recrutadora de faculdade e administradora artística. É autora de muitos livros premiados, como *The house on Mango Street* (1984), *Woman Hollering Creek and Other Stories* (1991), *Caramelo* (2002), entre diversos outros títulos. *A casa na Rua Mango* é uma de suas obras mais notáveis e conta com mais de seis milhões de cópias vendidas ao redor do mundo.

A casa é descrita como um lugar limiar de pertencimento e não-pertencimento que serve como uma metáfora tanto para o acolhimento familiar que representa quanto de dinâmicas opressivas de gênero e raça. De acordo com Eysturoy (2021), ao desejar uma casa para si mesma no capítulo “Uma Casa Toda Minha”, uma profundidade é apresentada no sentido em que a personagem ambiciona ultrapassar o conceito de que uma mulher precisa submeter-se a um homem ou a um lugar marginalizado e pequeno para o que deseja para si. O capítulo, que faz referência à obra *Um Teto Todo Seu*, estabelece alguns paralelos com o texto de Woolf (2014), que destaca a importância da independência financeira e de um espaço próprio para que mulheres possam se dedicar ao processo de escrita e a explorar suas próprias vozes.

Ao reforçar a conquista de coisas materiais para fins de ganho de liberdade intelectual, conclui-se que ambos são essenciais para a escrita literária. Por outro lado, pode-se inferir, na mesma medida, que a casa na Rua Mango é um espaço de acolhimento para aqueles que não-pertencem, que não possuem casas/textos seus – é um espaço de partida para a visibilidade da voz de Chicanos que tentam se representar em primeira pessoa.

Para ilustrar tal caráter da obra, em outro capítulo, “Às vezes a Mango diz adeus”, a narradora despede-se de sua velha casa, a mesma que não a permitiu um completo sentimento de pertença, mas que lhe trouxe liberdade. E mesmo que diga adeus para o espaço que um dia esteve, reflete que, sim, voltará, por aqueles que deixou para trás e que não podem sair. Eysturoy (2021, p. 79) aponta que essa promessa de retorno funciona no texto como uma simbologia que transcende uma perspectiva pessoal e se torna um processo comunitário, essencial para a formação de uma identidade Chicana autêntica:

O significado comum da construção educativa de Esperanza é mais enfatizado pelo fato de que, enquanto sua primeira preocupação é por mulheres que não podem escapar da marginalização, o texto vai além de um retrato exclusivo da opressão de Chicanas para nomear e dar voz a outros imigrantes da comunidade. *A casa na Rua Mango*, portanto, exemplifica como a construção educativa de Esperanza envolve uma compreensão de seus próprios relacionamentos para toda a comunidade Chicana e essa compreensão é essencial para o processo de uma construção educativa de uma verdadeira Chicana (Tradução nossa).<sup>2</sup>

Aqui lembramos de Rajagopalan (2003) quando afirma que, quando pessoas – línguas e culturas – entram em contato, uma espécie de processo de renegociação de suas próprias identidades entra em jogo. Os sujeitos são uma extensão das línguas, já que quem fala mais de uma delas redefine sua própria cultura, arquitetando e fazendo uma troca dinâmica entre saberes e costumes. As identidades, portanto, não são fixas e imutáveis, uma vez que as pessoas estão em constante mudança e descobrimento de diferentes línguas e perspectivas culturais. Ao voltar o olhar para a casa na Rua Mango, as pessoas que lá viviam faziam parte de uma espécie de entrelugar composto pela cultura Chicana e americana – uma dessas evidências é o uso do *Spanglish* (espanhol e inglês). Essa característica exemplifica a complexidade de perceber o inglês como Língua Franca (Jenkins, 2021), já que não apenas a gramática da língua é negociada, mas, também, a própria identidade dos sujeitos falantes.

“Uma Casa Toda Minha” é o penúltimo capítulo de *A casa na Rua Mango*, antecedendo “Às Vezes a Mango Diz Adeus” (Cisneros, 2020). Utilizando a parataxe, a narradora convida o leitor a construir, junto a ela, as relações entre aquilo que rejeita: “não uma kitnet, não um apartamento de fundos, não a casa de um homem, nem a de um pai<sup>3</sup>” (p. 141, tradução nossa). Em inglês, flat<sup>4</sup> e back<sup>5</sup> formam uma rima assonante que, em seguida, se rompe, mas a repetição do som /s/ no trecho “Not a man’s house. Not a daddy’s.”<sup>6</sup> cria um efeito de aliteração sibilante, evocando o silvo de uma serpente.

Essa escolha sonora remete ao simbolismo da serpente apresentado por Glória Anzaldúa em *Borderlands/La Frontera* (2021), que a associa a um conhecimento ancestral anterior às

---

<sup>2</sup> The communal significance of Esperanza’s *Bildung* is further underscored by the fact that, while her primary concern is for the women who cannot escape marginalization, the text goes beyond an exclusive portrayal of the oppression of Chicanas to name and give voice to other outsiders in the community. *The house on Mango Street* thus exemplifies how Esperanza’s *Bildung* involves an understanding of her own relationship to the entire Chicano community and that such understanding is essential to a true Chicana *Bildung* process.

<sup>3</sup> No original: “Not a flat. Not an apartment in back. Not a man’s house. Not a daddy’s”.

<sup>4</sup> Aqui traduzido como “kitnet”

<sup>5</sup> “fundos” no contexto.

<sup>6</sup> “Não a casa de um homem. Não a de um pai”.

categorias psicanalíticas e de gênero. Para a autora, a Víbora, ou Mulher Serpente, encarna a própria Terra, um ser em espiral que carrega uma sabedoria antiga. O processo de “entrar na serpente” (p. 48) representa a aceitação do corpo e da identidade, um reconhecimento da corporeidade e da alma animal. A serpente, simultaneamente temida e reverenciada, sugere uma relação ambígua entre medo e êxtase, conectando o sagrado à materialidade do ser.

Da mesma forma, Esperanza entra simbolicamente na casa que imagina, um espaço que materializa sua subjetividade para além das imposições patriarcais. Se, em Anzaldúa, a serpente simboliza o ingresso em uma consciência corporal e espiritual ancestral, em Cisneros, a cadência da repetição sibilante reforça a recusa de um lugar que não seja seu, reiterando sua busca por autonomia. Essa interpretação se fortalece com a imagem dos dois sapatos ao lado da cama, pois, em inglês, a expressão "to walk in someone's shoes"<sup>7</sup> significa colocar-se no lugar do outro. Ao posicionar seus próprios sapatos, Esperanza verbaliza o desejo de habitar plenamente seu corpo.

Outro trecho que reforça essa construção identitária é a expressão idiomática "nothing to shake a stick at"<sup>8</sup>, traduzida como “ninguém para ameaçar com um pedaço de pau” (p. 141). Em inglês, "more than you can shake a stick at" denota algo tão numeroso que não pode ser contado (*Cambridge Dictionary*). No contexto do capítulo, a frase pode indicar que não há ninguém mais a ser contado além dela mesma. Em seguida, “As tralhas de ninguém para recolher” (Cisneros, 2020, p. 142) subverte o papel tradicionalmente atribuído às mulheres no espaço doméstico, afirmando uma postura de resistência contra a tirania cultural que Anzaldúa descreve como um sistema de opressão que impõe papéis fixos e perpetua a subordinação feminina. Para ela, mulheres que recusam esse destino são vistas como “mulheres malas<sup>9</sup>” (Anzaldúa, 2021, p. 17), transgressoras da norma patriarcal.

Ao longo do capítulo, a narradora-personagem reafirma essa libertação por meio das imagens que compõem sua casa idealizada. A varanda com ares de liberdade contrapondo-se à clausura imposta pelo domínio masculino. O travesseiro, por sua vez, representa mais do que conforto físico: simboliza o direito ao descanso e à existência para si, sem o compromisso com o serviço doméstico subserviente. Esse aspecto dialoga com a crítica de Anzaldúa à cultura que desencoraja as mulheres a pensarem em si mesmas, ensinando-as desde cedo a priorizar os

---

<sup>7</sup> “andar nos sapatos de alguém”, tradução nossa.

<sup>8</sup> Ao pé da letra “nada para sacudir um bastão/um pedaço de pau”, tradução nossa.

<sup>9</sup> “mulheres más”, tradução nossa.

outros. Para a autora, o sacrifício feminino é uma exigência cultural que visa à coesão comunitária, mas restringe a autonomia e a autorrealização. Ao reivindicar um espaço próprio, Esperanza desafia essa lógica, permitindo-se existir além das expectativas impostas por seu meio.

Todavia, a interpretação desses elementos pode variar conforme o referencial simbólico adotado. Em uma primeira leitura, baseada no Dicionário de Símbolos (Chevalier e Gheerbrant, 1996), as “lindas petúnias púrpuras<sup>10</sup>” (Cisneros, 2020, p. 141, tradução nossa) poderiam ser associadas à passividade, funcionando como receptáculos da energia celeste, remetendo à chuva e ao orvalho. O crescimento da flor a partir da terra e da água evocaria a manifestação de uma substância passiva, vinculada à virtude da alma e à inocência. Em tradições tântricas e taoístas, flores também podem representar o “elixir da vida” (Chevalier e Gheerbrant, 1996, p. 437).

Entretanto, a leitura proposta por Anzaldúa (2021) ressignifica esse simbolismo. Na tradição asteca, a flor possui um caráter ambivalente, associado tanto à fertilidade e renovação da terra quanto aos rituais de guerra e sacrifício. As guerras das flores, por exemplo, eram batalhas ritualizadas em que o derramamento de sangue era visto como essencial para a manutenção da ordem sagrada. Para ela, as flores não apenas adornam, mas encarnam o ciclo contínuo de nascimento, morte e renascimento, evocando uma terra que “um dia foi mexicana, sempre foi índia e voltará a ser<sup>11</sup>” (Anzaldúa, 2021, p. 91, tradução nossa). Mais do que elementos decorativos, elas reverberam os Chicanos que cultivam flores em “pneus de carros, potes, latas, caixas de sapato” (p. 90-91), performando o cultivo e a ligação com a terra.

Diferente da leitura eurocentrada proposta por Chevalier e Gheerbrant (1996), a flor aqui está ligada ao ato criativo como um processo dinâmico, em constante expansão e reinvenção. Sua relação com a etnopoética e a performance do xamã (Anzaldúa, 2021, p. 66) remete à Coaxihuitl, a “Árvore em Flor”, em torno da qual poetas astecas se reuniam para celebrar a arte em sua forma mais ampla: música, dança, canto e poesia. Nos Cantares Mexicanos, as flores aparecem como metáfora da construção estética e da elaboração de experiências. A autora enfatiza que, para os povos indígenas, não há separação entre arte e vida cotidiana, nem entre sagrado e secular. Esse pensamento rompe com a dicotomia fundante do pensamento ocidental e reafirma a visão de mundo em que a existência se entrelaça em um tecido múltiplo e contínuo.

---

<sup>10</sup> No original: “my pretty purple petunias”.

<sup>11</sup> No original: “This land was Mexican once/was Indian always/and is./And will be again.”

O espaço íntimo simbolizado pela casa, descrita como “silenciosa como a neve” ou “limpa como papel antes do poema” (Cisneros, 2020, p. 141), não se reduz à reivindicação de um teto físico como condição para a criação, mas assinala a necessidade de um espaço onde a voz possa emergir sem ser sufocada pelo ruído alheio. Tal silêncio não é vazio, mas fértil: nele, a narradora encontra a possibilidade de se elaborar, de tecer suas experiências e construir novas narrativas, ampliando não apenas suas formas de expressão, mas também suas formas de existir.

Se a leitura intertextual com *Um teto todo seu* (Woolf, 2014) evidencia a relação entre gênero e intelecto – já que, para Woolf, sem um espaço próprio e uma renda, a mulher estaria privada de sua liberdade intelectual –, Anzaldúa leva essa reflexão adiante. Sua escrita não apenas denuncia a exclusão feminina da tradição hegemônica, mas inscreve no próprio corpo da língua essa ruptura, criando um idioma mestiço que desafia fronteiras coloniais. Sua língua de serpente desliza entre códigos e discursos, reivindicando um modo de existência que escapa às dicotomias ocidentais. É nesse gesto que Cisneros e Anzaldúa se encontram: ambas fazem da linguagem um território de enunciação, onde hibridez e deslocamento se tornam potências criativas.

A construção de sentidos em “Uma Casa Toda Minha” articula múltiplas camadas de significados, explorando a língua como espaço de elaboração identitária e ressignificação cultural. A evocação da serpente não apenas desestabiliza fronteiras linguísticas, mas também amplia as possibilidades de enunciação e expressão. No ensino de inglês, essa perspectiva desloca a visão da língua como um sistema estático, ressaltando seu caráter dinâmico e seu potencial como território de negociação de sentidos.

## **DUAS PROPOSTAS DE INTERAÇÃO**

A seguir, serão apresentadas as duas propostas elaboradas e, em seguida, comentários sobre elas.

### **Proposta 1 – A simbologia que edifica uma casa para si**

O principal objetivo desta proposta é que os estudantes sejam capazes de refletir acerca do espaço estrutural e social representados em “A House of My Own” (2020), além de reelaborar os símbolos e suas significações individuais/coletivas contidas no texto. Sugere-se a

duração de cerca de três aulas para a articulação das discussões.

A primeira aula é composta pelo primeiro contato dos alunos com o texto, quando o leem individualmente em inglês. Após esse momento, o professor pode atentar o olhar da classe para o tamanho do capítulo em contraste com sua densidade, já que a autora se vale de várias figuras e imagens para a construção de sentido.

Para ilustrar esse caráter da obra, o mediador pode usar o exemplo da figura do pai, que pode representar uma figura autoritária e de poder nas dinâmicas familiares, além de indicar os padrões de tal figura na sociedade, como em padres, governantes e deuses – além de que se pode valer da análise do capítulo presente no artigo. Então, os estudantes são orientados a selecionar os símbolos que eles consideram mais pertinentes no texto, para que realizem, a partir deles, uma primeira interpretação. O restante da aula é reservado para que eles, com o auxílio do professor, elaborem essas significações.

Na segunda aula, o professor apresenta mais sobre a autora, relacionando-o com o poema “Una Lucha de Fronteras”, de Glória Anzaldúa (2021) e com a vídeo-palestra “Moving Beyond the Chicano Borderlands”, de Michelle Navarro (2021). Essa sequência de introdução da autora, assim como a apresentação dos dois textos, serve para que o estudante amplie seu repertório acerca de contextos Chicanos e algumas de suas dinâmicas:

“*Una lucha de fronteras/A Struggle of Borders*”  
Because I, a *mestiza*,  
continually walk out of one culture  
and into another,  
because I am in all cultures at the same time,  
*alma entre dos mundos, tres, cuatro,*  
*me zumba la cabeza con lo contradictorio.*  
*Estoy norteadada por todas las voces que me hablan*  
*simultaneamente.*<sup>12</sup> (ANZALDÚA, 2021, p. 77)

O docente pode destacar o caráter híbrido das identidades Chicanas, evidenciando como

---

<sup>12</sup> Porque eu, uma *mestiza*  
continuamente saio de uma cultura  
e entro em outra,  
porque eu estou em todas as culturas ao mesmo tempo,  
*alma entre dois mundos, três, quatro,*  
*minha cabeça zune com o contraditório.*  
*Estou norteadada por todas as vozes que me falam*  
*Simultaneamente* (tradução nossa).

se manifestam material e metaforicamente, e discutir a contraposição entre as múltiplas vozes que permeiam o eu-lírico do poema e o desejo de Esperanza por uma casa silenciosa. Além disso, a experiência de “não pertencer”, relatada pela palestrante, pode ser analisada em termos de identidade cultural e autoimagem, considerando os processos involuntários de assimilação e a pressão social para a integração – especialmente na decisão de não transmitir a língua de origem aos filhos. Também é possível examinar a fronteira cultural descrita por Gloria Anzaldúa (2021) e suas implicações para descendentes de imigrantes, bem como debater os impactos da repressão ao espanhol nas escolas e as consequências de políticas que desvalorizam a língua materna. Ademais, pode-se abordar a reconstrução da identidade cultural por meio da arte, música e culinária, destacando o papel dos espaços de representatividade nas instituições educacionais. Por fim, é relevante refletir sobre a ressignificação do termo “Chicano” como símbolo de resistência e como a experiência da palestrante desafia a noção de cultura fixa e homogênea.

A partir desse esquema montado pelo professor, assim como a atenção voltada para os pontos de encontro entre os três discursos e das discussões resultantes, os estudantes são orientados a fazerem uma segunda leitura de “A House of my own” e reelaborarem o significado dos símbolos selecionados. Essa reelaboração permite que os alunos questionem suas primeiras impressões do capítulo a partir de reflexões da análise realizada junto ao professor.

O movimento de olhar e refazer os sentidos antes construídos é materializado, também, nas referências que os estudantes acrescentam. Isso quer dizer que eles, para cada símbolo, realizam uma seleção de outros textos, imagens, música, assim como outras formas de linguagem, para realizar a representação do seu sentido individual. Ao realizarem essa atividade em casa, para a terceira aula, eles são indicados a fazer uma apresentação de suas construções, sejam elas em forma de colagens ou mídias no vídeo-projetor. Ao expressar suas significações e referências pessoais, com respeito aos Direitos Humanos, os estudantes são capazes de compreender, junto ao moderador, como os discursos individuais contribuem para o coletivo, de modo a preservar sua importância. Do mesmo modo, o docente pode concluir junto à turma a relevância de refletir acerca das perspectivas de mundo dos mais diversos indivíduos e grupos, e, como essa construção é feita baseada em símbolos, como pôde-se perceber junto à obra de Cisneros (2020).

## Proposta 2 – Além das fronteiras: identidade

A segunda proposta visa aprimorar a criticidade dos estudantes frente a questões socioculturais. Seu objetivo é desenvolver a capacidade de interpretação de textos literários, reportagens e palestras em língua inglesa, além de ampliar o vocabulário dos estudantes a partir dos textos apresentados. A partir dos textos trabalhados, previu-se que o estudo do *simple past* e *present perfect* poderia auxiliar no aprofundamento das nuances de significado por parte dos estudantes.

A princípio, são realizadas cinco aulas utilizando o capítulo “A House of My Own” de Sandra Cisneros, junto com textos de apoio como o TED Talk “Moving Beyond the Chicano Borderlands”, de Michelle Navarro e “Una Lucha de Fronteras” de Glória Anzaldúa, os mesmos textos da Proposta 1.

Na primeira aula, são formuladas questões como: "Quando você pensa na relação entre os Estados Unidos e o México, o que vem à sua mente?", "O que você sabe sobre a imigração do México para os EUA?", "Você sabe o que é xenofobia?" e "Já ouviu falar em 'Chicano'?". Após a participação dos estudantes, o professor apresenta um quadro com duas colunas que relacionam vocabulário e seus significados, após palestra que será exibida. O objetivo é facilitar a compreensão dos alunos e ativar seu conhecimento prévio, bem como construir coletivamente vocabulário. Caso haja acesso a computadores, os alunos poderão procurar e anotar o significado das palavras por conta própria. Abaixo o quadro é apresentado com três colunas por apresentar também a tradução dos termos e de suas definições:

**Quadro 1:** Exercício de preparação para o vídeo

<b>Termo</b>	<b>Definição em inglês</b>	<b>Tradução/definição em português</b>
(1) Chicano	( ) an American and especially a man or boy of Mexican descent	Chicano: um americano e, especialmente, um homem ou menino de ascendência mexicana.
(2) Borderland	( ) territory at or near a border; a vague intermediate state or region	Território limítrofe/terra fronteiriça: território situado em ou próximo a uma fronteira.

(3) Belong	( ) to be an attribute, part, adjunct, or function of a person or thing	Pertencer: ser um atributo, parte, complemento ou função de uma pessoa ou coisa.
(4) Marginalized	( ) relegated to a marginal position within a society or group	Marginalizado(s): relegado a uma posição marginal dentro de uma sociedade ou grupo
(5) Rights	( ) fundamental freedoms and protections that every individual is entitled to, simply by virtue of being human.	Direitos: Liberdades e proteções fundamentais a que todo indivíduo tem direito, simplesmente por ser humano.

Fonte: as autoras.

Então, o professor reproduz a vídeo-palestra “Moving Beyond the Chicano Borderlands”, que oferece uma discussão inicial do entrelugar de Chicanos na cultura americana (até a minutagem 03:04). O trecho do vídeo tem como objetivo introduzir a temática de maneira que os estudantes se sintam intrigados a saber mais do assunto. Após, o professor apresenta o poema de Anzaldúa (2021) para completar a ideia do problema de identidade enfrentado por Chicanos nos Estados Unidos. Os estudantes podem ler o poema individualmente ou em pares/grupos e são chamados a compartilhar suas visões iniciais acerca do tema e discutir relações entre o poema e o vídeo. A seguir, sugestões de perguntas motivadoras:

**Quadro 2:** Perguntas motivadoras para discutir a relação entre o vídeo e o poema e suas respectivas traduções para o português.

Pergunta em inglês	Tradução
1. What is the main similarity between the video and the poem?	1. Qual a principal semelhança entre o vídeo e o poema?
2. What makes that text a poem?	2. O que faz com que esse texto seja um poema?
3. Have you ever heard about a case like the talk?	3. Você já escutou algum caso parecido com o apresentado pela palestra?
4. Write about some struggles that Mexican descents suffer in the U.S. according to the talk.	4. Escreva sobre os desafios/dificuldades que descendentes de mexicanos sofrem nos EUA de acordo com a palestra.

5. What would be the social borderlands that the speaker talks about?	5. De que fronteiras sociais você acha que a palestrante está falando?
---	--

Fonte as autoras.

A turma pode assistir novamente ao vídeo, com legendas em português, e refletir sobre as afirmações da palestrante sobre seu passado, a partir do estudo das diferenças entre o *simple past* e o *present perfect*, em conjunto com o professor.

**Quadro 3:** Excertos do vídeo para análise linguística e suas traduções.

Afirmações de Michelle Navarro em inglês	Tradução
1. I have never really belonged there	1. Eu nunca realmente pertenci àquele lugar/lá.
2. She wrote a watershed work	2. Ela escreveu uma obra fundamental
3. I grew up in an affluent home in North Dallas	3. Eu cresci em uma casa de classe alta no norte de Dallas
4. I knew we were always suspect	4. Eu sabia que sempre fomos suspeitos
5. In the 80's my dad had those ostentatious Cadillacs	5. Nos anos 80 meu pai tinha um daqueles Cadillac ostentosos

Fonte: as autoras.

Na segunda aula, os estudantes pesquisam na internet sobre o movimento Chicano e criam um mural colaborativo com seus pontos principais, tais como a história, organização do movimento, demandas, impacto social, entre outros. O mural pode ser digital, como no *padlet*, ou em papel Craft para ficar exposto na sala ou na escola.

Para retomar os temas e ideias das aulas anteriores, na terceira aula os alunos farão uma atividade de ‘palavra-sensação’, em que refletem sobre os textos que viram até o momento a partir de uma combinação de 3 conjuntos de significados, em que se seleciona três palavras e descreve cada uma com outras duas palavras que são relacionadas. O docente pode abrir para que eles reúnam os significados e serem descritos, ou pode sugerir o conjunto pronto, como *identity*, *borderlands*, *Spanglish*. Os alunos compartilham com a classe suas combinações de palavras, e, então, começa-se os passos da introdução e leitura da obra. O professor introduz Sandra Cisneros aos alunos. Ao circular o exemplar de *The house on Mango Street* pela sala,

ele distribui cópias do capítulo A “House Of My Own” (Cisneros, 2020), que será lido pelos alunos.

Após a leitura individual, todos se posicionam em uma grande roda, e são incentivados a expressarem suas impressões sobre o capítulo. O docente interliga as contribuições dos estudantes a aspectos de cunho artístico, social e histórico da obra. É importante que alguns pontos não fiquem de fora, como o gênero romance e as aproximações ou distanciamentos do gênero presentes no capítulo, a linguagem, o simbolismo dos objetos do texto, as dinâmicas de gênero na América Latina, entre outros aspectos que venham a surgir durante a discussão, podendo ter como base a análise realizada no artigo. É relevante também, que a classe compartilhe a relação do texto com suas experiências, de modo a enriquecer suas contribuições.

Por fim, o professor solicita que os alunos comecem a produção final em casa. Os estudantes terão a opção de escrever uma resenha crítica de até sete linhas, representar artisticamente o capítulo de Cisneros (com título) ou de criar um poema acerca da temática. Para a parte que desenvolverão em casa, devem anotar aquilo que lhes chamou a atenção no texto e como querem representar isso (por exemplo, que adjetivos/imagens/metáforas representam sua opinião).

Na aula seguinte, eles trabalham em grupos conforme os gêneros que escolheram. Nesse momento, irão retomar características estruturais do formato escolhido pelos estudantes e discutir quais dessas características querem manter em seu texto. O professor pode disponibilizar listas dessas características, exemplares do gênero já produzidos com a turma, e outros recursos que julgar relevantes.

A quinta e última aula, então, é dedicada para que os estudantes completem a atividade final. Após a reunião de todas as produções, o professor permite que aqueles alunos que quiserem realizar uma pequena apresentação de sua atividade, o façam. Então, elas são destacadas no mural da classe, para que os alunos entrem em contato com as produções dos colegas.

### **Discussão crítica das propostas**

Em um primeiro momento, as propostas foram elaboradas com base nos pressupostos de Cosson (2016) e Brown (2001). O primeiro enfatiza a importância de sequências didáticas bem estruturadas – que envolvem momentos de motivação, introdução, leitura e interpretação

–, enquanto este último propõe uma organização pré-aula que define objetivos claros, seleciona materiais de forma criteriosa e adota uma avaliação flexível e crítica. Contudo, à medida que foram aprofundadas, emergiram novos caminhos teórico-metodológicos que ampliaram nosso aporte. Por exemplo, a integração das quatro habilidades, conforme defendida por Brown, pressupõe a hierarquização da comunicação em quatro habilidades principais e sua existência “desintegrada”. Essa perspectiva revelou-se limitada diante do conceito de multiletramentos, conforme apresentado por Duboc e Menezes de Souza (2021), que propõe a compreensão da linguagem como um fenômeno social dinâmico, onde os múltiplos modos de significação se articulam de forma interdependente. Os autores apontam que o conceito, introduzido pelo New London Group na década de 1990, ampliou o escopo das práticas de letramento ao reconhecer a diversidade cultural e a multiplicidade de modos de comunicação. No entanto, sua apropriação em contextos educacionais frequentemente se restringiu à incorporação de tecnologias digitais, negligenciando outras formas de produção de sentido. Para os autores, é necessário desvincular os multiletramentos dessa visão hegemônica e reafirmar sua dimensão social e cultural, pois "não são necessariamente digitais, mas sim um fenômeno social que envolve a multiplicidade de modos de significação e a diversidade cultural" (Duboc, Menezes de Souza, 2021, p. 16).

Assim, a Proposta 1 busca atender às demandas decoloniais por práticas de significação que rompem com paradigmas eurocêntricos e valorizam a construção de sentidos em suas multiplicidades. Nesse contexto, compreender “Uma Casa Toda Minha” como uma prática que articula múltiplos modos semióticos—texto, imagens, metáforas—para elaborar o mundo de Esperanza, requer um olhar que vá além do conteúdo verbal, reconhecendo a materialidade dos símbolos presentes no capítulo e suas potencialidades de interpretação como um processo dinâmico e multimodal de negociação de sentidos entre os estudantes e o texto literário.

Na atividade final, por exemplo, ao mobilizarem diversos modos de significação para a interpretação dos símbolos do capítulo, os estudantes expandem as possibilidades expressivas para além da linguagem verbal e escrita. A apresentação das colagens ou mídias pode ser compreendida como uma manifestação corporal e afetiva, na qual a materialidade dos signos desempenha um papel fundamental na construção de sentidos. Propor "trazer o corpo de volta" (Duboc, Menezes de Souza, 2019, p. 22) para o processo de significação é essencial para uma compreensão mais profunda das práticas multiletradas. Tal perspectiva reforça a ideia de que a comunicação não deve ser reduzida à mera transmissão de mensagens, mas entendida como um processo dinâmico e multifacetado, no qual diferentes formas expressivas—visuais, táteis,

sonoras e gestuais — se entrelaçam na produção de significado. Ademais, a discussão sobre a identidade Chicana pode ser profundamente enriquecida pela noção de desvinculação decolonial, proposta por Mignolo (2011) e discutida no artigo de Duboc e Menezes de Souza (2021), que destacam que a desvinculação decolonial envolve romper com as limitações impostas pelas ideias dominantes do Ocidente, favorecendo o reconhecimento e a valorização de práticas locais e saberes historicamente marginalizados. Essa ideia é fundamental para compreender a experiência de "não pertencer" relatada por Navarro (2021) e a luta de Anzaldúa (2021) por uma identidade híbrida, que transcende as fronteiras culturais e linguísticas impostas pelo colonialismo e que ampliam as percepções dos estudantes sobre os símbolos presentes em “Uma Casa Toda Minha”.

Tal noção encontra eco na reflexão de bell hooks (2024) sobre a centralidade da língua na luta contra a opressão, que critica como debates sobre diversidade e multiculturalismo frequentemente negligenciam as questões linguísticas, tomando como pressuposto a primazia do inglês padrão. Ao desafiar essa hegemonia, propõe a criação de espaços onde diferentes vozes possam se expressar em suas próprias línguas, inclusive em formas híbridas e vernaculares, sem a necessidade de completa inteligibilidade por parte da audiência. Para a autora, "mudar a maneira como nós pensamos sobre linguagem e como nós a usamos necessariamente altera a maneira como nós sabemos o que nós sabemos" (hooks, 2024, p. 831). Isso desafia a lógica colonial de domínio e traduz a experiência Chicana, na qual o *Spanglish* emerge como um discurso de resistência, recusando-se a se submeter à dicotomia entre espanhol e inglês. Ao invés de aceitar a suposta inferioridade de sua fala, a comunidade Chicana ressignifica sua prática linguística, criando uma identidade que transita entre fronteiras e desafia a normatividade imposta. hooks argumenta que, ao acolhermos formas não hegemônicas de expressão, aprendemos "com os espaços de silêncio tanto quanto com os espaços de fala", subvertendo a lógica capitalista e colonial que exige compreensão total e imediata. Essa resistência linguística, como exemplificada por Anzaldúa (2021), não apenas desafia a supremacia do inglês padrão, mas também afirma modos alternativos de conhecimento e pertencimento.

Já em relação à Proposta 2, desde o início ela se propunha como mais estruturada, especialmente por haver sido elaborada com a intenção de dialogar com competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nesse sentido, Duboc e Siqueira (2024) analisam criticamente a BNCC, destacando um conflito epistemológico no ensino de inglês. Embora o

documento introduza uma perspectiva de inglês como língua franca, enfatizando a fluidez e hibridez da língua, sua estrutura curricular permanece normativa, com conteúdos rigidamente prescritos e os autores apontam que essa contradição é evidente na abordagem da gramática, onde a noção de inteligibilidade convive com a exigência de correção. Apesar dessa inconsistência, sugerem que os professores podem explorar a abertura teórica da BNCC para transformar suas práticas pedagógicas e adotar abordagens mais críticas e decoloniais.

Diante disso, a mudança de perspectiva em relação ao ensino de gramática aponta como um elemento-chave nessa transformação. Uma metáfora que nos ajuda a compreender isso é a de perceber tempos verbais, por exemplo, como os materiais que estruturam uma casa. Construimos casas para habitá-las e, idealmente, os materiais se relacionam com o tipo de terreno onde são construídas, com o clima, as preferências dos moradores, seu orçamento, etc. Não habitamos casas para poder empregar determinados tipos de materiais. Da mesma forma, não falamos sobre experiências passadas para poder utilizar o *simple past* ou *present perfect*, mas a compreensão dos usos de cada um – muitas vezes intercambiáveis – estabelecem relações de sentido importantes, informam nuances, os estudamos para poder construir sentidos com as histórias que escutamos da infância de alguém ou de um tempo histórico. Assim, ao reler e reestruturar a proposta 2, percebemos que dialoga com o que Jordão e Marques (2018) apontam sobre o letramento crítico.

Os autores defendem uma abordagem crítica do ensino de inglês como língua franca, na qual a ênfase se desloca das normas gramaticais institucionalizadas para a negociação de significados em contextos comunicativos específicos, moldado pelas interações sociais e históricas dos falantes. É possível que a presença da proposição de análise linguística na Proposta 2 seja lida como normativa ou prescritiva, e a linha entre localizar as práticas e abordá-las de forma normativa é mesmo tênue. No entanto, em nossa percepção, precisamos escolher bem os materiais de nossas casas para habitá-las conforme nossas necessidades e a pesquisa sobre o movimento Chicano, a história de Michelle Navarro (2021), o poema de Anzaldúa (2021) e a casa descrita por Esperanza se situam em relação a histórias passadas, a lutas e a atravessamentos de fronteiras que “não se cruzam a pé<sup>13</sup>” (Frohman, 2024 s/p, tradução nossa).

Ao longo desse percurso, observamos que as produções de saberes no Sul Global têm apontado para abordagens mais abrangentes na educação linguística. Ao questionar as

---

<sup>13</sup> No original: “but borders you can’t cross by foot”.

hierarquias linguísticas e valorizar a multiplicidade de modos de expressão, o ensino de inglês deixa de ser visto como a transmissão de um código fixo e passa a ser entendido como um espaço dinâmico de negociação de sentidos, no qual se entrelaçam identidades, culturas e histórias, promovendo um aprendizado mais reflexivo e contextualizado que por vezes é mais estruturado e, em outras, mais livre.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma imagem apresenta uma ilustração colorida de uma casa de três andares, além de um porão e um sótão, com sua estrutura cortada ao meio para exibir os cômodos internos e seus móveis. No topo, há o título *My house*, seguido de um pequeno texto descritivo e uma legenda que relaciona os números da imagem aos nomes dos cômodos e móveis em inglês. O sótão (*attic*) é apresentado como o espaço onde uma pessoa mora, enquanto no terceiro andar encontram-se o quarto dos pais (*parents' bedroom*), um banheiro (*bathroom*) e uma varanda (*balcony*) decorada com flores. No segundo andar, há uma cozinha (*kitchen*), uma ampla sala de estar (*living room*) e uma sala de jantar (*dining room*) com uma mesa. O primeiro andar inclui o escritório do pai (*father's work office*), um corredor (*hall*) e uma garagem (*garage*) onde há um carro estacionado. No subsolo, há um porão (*cellar*), descrito no texto como grande, e, na área externa, um pequeno terraço (*terrace*) com uma mesa e cadeiras, além de uma escada lateral que leva ao jardim.

A casa descrita no parágrafo anterior aparece desconectada de seu contexto social e de seus moradores, apresentando-a como uma estrutura autônoma, sem referência a dinâmicas familiares, hábitos cotidianos ou às relações sociais que se desenvolvem nesse espaço. Além disso, representações estereotípicas de gênero habitam esse espaço representado, mas são disfarçadas por uma falsa universalização e neutralidade, ocultando as formas como certos papéis sociais são reforçados na disposição dos cômodos e na maneira como os espaços são ocupados. No entanto, essa é a descrição comum de casas em livros didáticos de língua inglesa. Esperanz, por sua vez, localiza sua casa em um bairro, na fratura fronteira que representa identidades que desafiam a ótica hegemônica de falantes de inglês estadunidenses brancos, que habitam casas de múltiplos andares, como quem sempre esteve ali ou “como se seus ancestrais

irlandeses nunca tivessem atracado em Ellis Island<sup>14</sup>” (Frohman, 2024, s/p, tradução nossa). Localizar as vozes que falam nas aulas de línguas, então, abre caminho para que os sujeitos repensem as políticas de subserviência que permeiam não apenas os materiais didáticos, mas também estruturam as relações sociais em diversos contextos, como nos alerta Rajagopalan (2003).

Se a subjetividade se constrói pela linguagem, a repetição incessante de um único modelo de ser e estar no mundo pode ter dois efeitos: reforçar a ideia de que esse é o único modo legítimo de existência ou sugerir que outras formas de subjetividade são inadequadas. O pensamento decolonial nos alerta para a necessidade de um compromisso crítico com as vozes que escolhemos para o ensino de línguas. Como evidenciado nesta pesquisa, esse compromisso se manifesta de forma multifacetada, mobilizando diferentes modos de significação e convocando múltiplas formas de participação. Isso implica, também, superar o logocentrismo nas aulas de línguas. Letrar os estudantes é educar para os diversos modos de significação presentes nos discursos, nas práticas multiletradas e multiculturais.

Kilomba (2021) destaca que a colonialidade vai além das estruturas políticas e econômicas, enraizando-se nas dimensões subjetivas e culturais por meio dos modos de conhecimento, das práticas linguísticas e dos discursos identitários que perpetuam a marginalização dos grupos racializados. Ao incorporar narrativas plurais – como as apresentadas nas duas propostas –, os critérios que legitimam determinadas práticas e conhecimentos são questionados, abrindo espaço para transformações. Essa abordagem configura uma pedagogia engajada com o multiculturalismo (hooks, 2013), em que o compromisso com a multiplicidade de vozes assegura uma alteridade genuína, em vez de mera outremização. Em outras palavras, reconhece-se que existem múltiplas “casas” e diversas visões sobre elas, contrapondo a hegemonia da universalização e evidenciando que todas as práticas são inerentemente localizadas. Essa mudança de perspectiva ressignifica o ensino de línguas, deslocando os discursos – como propõe Mignolo (2000) – ao substituir a aprendizagem de palavras isoladas sobre espaços desconhecidos pelo entendimento localizado dos ambientes, suas dinâmicas e os desejos de seus habitantes. Procuramos, neste trabalho materializar essas

---

<sup>14</sup> No original: “as if their Irish ancestors never walked through Ellis Island”. Ellis Island foi, entre 1892 e 1954, o principal ponto de entrada para imigrantes nos Estados Unidos e está localizada no porto de Nova Iorque. Imigrantes advindos da Europa passavam pela ilha para serem inspecionadas e registradas antes de receberem permissão para entrar no país. (National Park Service, 2024)

contribuições, de forma que os professores possam subvertê-las também para suas próprias localizações.

## AGRADECIMENTOS

Agradecemos às valiosas contribuições dos avaliadores *ad hoc* que nos mobilizaram a estabelecer novas conexões de sentido no artigo, em especial à sugestão de incorporar de forma mais explícita o pensamento de fronteira a partir de Mignolo.

## REFERÊNCIAS

ANZALDÚA, Gloria. *Borderlands: the new mestiza = La Frontera*. San Francisco: Aunt Lute Book, p. 77, 1987. Disponível em: <http://users.uoa.gr/~cdokou/TheoryCriticismTexts/Anzaldua-borderlands-la-frontera.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2021.

BROWN, H. Douglas. *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. White Plains, NY: Pearson, p. 149-162, 2001.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: \_\_\_\_\_. *Vários escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/ São Paulo: Duas Cidades, 2011.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. *The Penguin Dictionary of Symbols*. Tradução de Cristina Rodrigues e Artur Guerra. Lisboa: Editorial Teorema, 1996.

CISNEROS, Sandra. *A casa na Rua Mango*. Porto Alegre: Dublinense, p. 141-142, 2020.

CISNEROS, Sandra. A house of my own. In: *The house on Mango Street*. New York: Vintage Contemporaries, p. 108, 1984.

COSSON, Rildo. *Letramento Literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, p. 9-73, 2016.

DUBOC, A. P.; MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Delinking Multiliteracies and the Reimagining of Literacy Studies. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 21, n. 2, p. 547-576, 2021.

DUBOC, A.; SIQUEIRA, S. ELF feito no Brasil: expanding theoretical notions, reframing educational policies. *Studies in Question*, v. 19, 2020. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/directbitstream/e73acd94-76b3-45c0-886a-5d851a94a88d/ELF%20feito%20no%20Brasil%20%282020%29.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2024.

EYSTUROY, Annie O. The House on Mango Street: A Space of Her Own. In: BLOOM, Harold. *Sandra Cisneros's The House on Mango Street*. Nova York: Infobase, 2010, p. 61-79. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=RocyMvMgf44C&oi=fnd&pg=PA61&dq=the+house+on+mango+street&ots=HmYIheawLp&sig=96nXdoCUcfX-MQeVQwbBtJ3auT8#v=onepage&q=the%20house%20on%20mango%20street&f=false>. Acesso em: 23 mai. 2021.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. *Letramento Racial Crítico através de narrativas autobiográficas*. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2015, p. 21-50.

FROHMAN, Denice. *Borders*. Button Poetry, 2014. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=CNK7Hn5\\_hLQ](https://www.youtube.com/watch?v=CNK7Hn5_hLQ). Acesso em: 4 out. 2024.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013, p. 51-63, 83-104.

HOOKS, bell. *Linguagem: ensinar novas paisagens/novas linguagens*. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 16, n. 3, p. 857-864, set./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/GWcB7QS3ZNxr3jn6qj6NHHw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 ago. 2024.

JENKINS, Jennifer. English as Lingua Franca: interpretations and attitudes. In: BOLTON, Kingsley; DAVIS, Daniel. *World Englishes*. Wiley, 2009, p. 200-207. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/227663650\\_English\\_as\\_a\\_Lingua\\_Franca\\_interpretations\\_and\\_attitudes](https://www.researchgate.net/publication/227663650_English_as_a_Lingua_Franca_interpretations_and_attitudes). Acesso em: 24 mai. 2021.

JORDÃO, Clarissa Menezes. EAL-ELF-EFL-EGL: same difference?. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 14, p. 13-40, 2014.

JORDÃO, Clarissa Menezes; MARQUES, Anderson Nalevaiko. English as a lingua franca and critical literacy in teacher education: Shaking off some “good old” habits. In: RONDÃO, Karine; WESTPHAL, Erik (orgs.). *English as a lingua franca in teacher education: A Brazilian perspective*. 1. ed. São Paulo: Editora XYZ, 2018. p. 53-68.

KACHRU, B. B. Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle. In: QUIRK, R.; WIDDOWSON, H. G. (Ed.). *English in the World: Teaching and Learning in the Language and Literatures*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985, p. 11-30.

KILOMBA, Grada. *Descolonizando o conhecimento: uma palestra-performance de Grada Kilomba*. 2016. Tradução: Jessica Oliveira. Disponível em: <http://www.goethe.de/mmo/priv/15259710-STANDARD.pdf>. Acesso em: 24 mai. 2021.

MIGNOLO, Walter D. Coloniality-The Darker Side of Western Modernity. *The Darker Side of Western Modernity: Global Futures, Decolonial Options*, p. 1-26, 2011.

MIGNOLO, Walter D. *Local Histories/Global Designs: Coloniality, Subaltern Knowledges, and Border Thinking*. Princeton University Press, 2000.

NAVARRO, Michelle. Moving Beyond the Chicano Borderlands. *TED Talks*. Monterey (Califórnia), fev. 2018. Disponível em: [https://www.ted.com/talks/michelle\\_navarro\\_moving\\_beyond\\_the\\_chicano\\_borderlands](https://www.ted.com/talks/michelle_navarro_moving_beyond_the_chicano_borderlands). Acesso em: 05 ago. 2021.

NATIONAL PARK SERVICE. *Ellis Island chronology*. Disponível em: <https://www.nps.gov/elis/learn/historyculture/ellis-island-chronology.htm>. Acesso em: 4 out. 2024.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. *Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales*. Buenos Aires, 2005. Disponível em: [http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12\\_Quijano.pdf](http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf). Acesso em: 30 set. 2021.

RAJAGOPALAN, R. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003, p. 68-70.

SEGADE, Gustavo. Toward a Dialectic of Chicano Literature. *Mester*, Los Angeles, v. 4, n. 1, p. 61-65, 1973. Disponível em: <https://escholarship.org/uc/item/5hx300p0>. Acesso em: 5 mar. 2021.

SEIDLHOFER, Barbara. English as a Lingua Franca. *ELT Journal*, Oxford, v. 59, n. 4, p. 339-341, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/elt/cci064>. Acesso em: 5 mar. 2024.

WOOLF, Virginia. *Um teto todo seu*. São Paulo: Tordesilhas, 2014, p. 147-152.