



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA



JAQUELINE SANTOS DE SOUZA

**NOSSA BÚSSOLA APONTA PARA O NORDESTE:
O ENSINO DE INGLÊS EM ESCOLAS PÚBLICAS BAIANAS
SOB ORIENTAÇÃO DENDÊCOLONIAL**

Salvador – BA
2024



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA



JAQUELINE SANTOS DE SOUZA

**NOSSA BÚSSOLA APONTA PARA O NORDESTE:
O ENSINO DE INGLÊS EM ESCOLAS PÚBLICAS BAIANAS
SOB ORIENTAÇÃO DENDÊCOLONIAL**

Tese apresentada à banca examinadora como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Língua e Cultura do PPGLINC, vinculado ao Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia.

Orientador: *Prof. Dr. Julio Neves Pereira*

Salvador – BA
2024

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Universitário de Bibliotecas (SIBI/UFBA),
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Santos de Souza, Jaqueline

Nossa bússola aponta para o Nordeste: o ensino de inglês em escolas públicas baianas sob orientação decolonial. / Jaqueline Santos de Souza. -- Salvador, 2024.

334 f. : il

Orientador: Julio Neves Pereira.

Tese (Doutorado - Língua e Cultura) -- Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, 2024.

1. Decolonialidade. 2. Formação Docente Continuada. 3. Língua Inglesa. 4. Escola Pública. 5. Crenças. I. Neves Pereira, Julio. II. Título.



Universidade Federal da Bahia

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA (PPGLINC)

ATA Nº 27

Ata da sessão pública do Colegiado do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA (PPGLINC), realizada em 05/12/2024 para procedimento de defesa da Tese de DOUTORADO EM LÍNGUA E CULTURA no. 27, área de concentração LINGUAGEM E INTERAÇÃO / LINHA - LINGUÍSTICA APLICADA, da candidata JAQUELINE SANTOS DE SOUZA, de matrícula 2020100651, intitulada NOSSA BÚSSOLA APONTA PARA O NORDESTE: O ENSINO DE INGLÊS EM ESCOLAS PÚBLICAS BAIANAS SOB ORIENTAÇÃO DENDÊCOLONIAL. Às 09:00 do citado dia, ILUFBA, foi aberta a sessão pelo(a) presidente da banca examinadora Prof. Dr. JULIO NEVES PEREIRA que apresentou os outros membros da banca: Prof^ª. Dra. FERNANDA MOTA PEREIRA, Prof^ª. Dra. ANA LUCIA SILVA SOUZA, Prof^ª. Dra. GLENDA MELO e Prof^ª. Dra. KASSANDRA DA SILVA MUNIZ. Em seguida, foram esclarecidos os procedimentos pelo presidente que passou a palavra à examinada para apresentação do trabalho de Doutorado. Ao final da apresentação, passou-se à arguição por parte da banca, a qual, em seguida, reuniu-se para a elaboração do parecer. No seu retorno, foi lido o seguinte parecer final a respeito do trabalho apresentado pela candidata:

A banca considerou o trabalho de excelência teórica e metodológica, configurando o que temos de melhor no gênero textual-discursivo tese. Demonstra um atitude decolonial que é coerente com as escolhas teóricas feitas ao longo da tese. A banca recomenda a tese para publicação e também para concorrer ao prêmio Tese-CAPES.

Tendo a banca examinadora aprovado o trabalho apresentado, sendo esta aprovação um requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor. Em seguida, nada mais havendo a tratar, foi encerrada a sessão pelo presidente da banca, tendo sido, logo a seguir, lavrada a presente ata, abaixo assinada por todos os membros da banca.

Dra. GLENDA MELO, UNIRIO

Examinadora Externa à Instituição



Documento assinado digitalmente
Glenda Cristina Valim de Melo
Data: 06/12/2024 00:16:38-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dra. KASSANDRA DA SILVA MUNIZ, UFRPE

Examinadora Externa à Instituição



Documento assinado digitalmente
KASSANDRA DA SILVA MUNIZ
Data: 05/12/2024 15:29:09-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dra. ANA LUCIA SILVA SOUZA, UFBA

Examinadora Externa ao Programa



Documento assinado digitalmente
ANA LUCIA SILVA SOUZA
Data: 05/12/2024 15:39:39-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dra. FERNANDA MOTA PEREIRA, UFBA

Examinadora Interna



Documento assinado digitalmente
FERNANDA MOTA PEREIRA
Data: 07/12/2024 07:04:10-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dr. JULIO NEVES PEREIRA, UFBA

Presidente



Documento assinado digitalmente
JULIO NEVES PEREIRA
Data: 05/12/2024 14:02:22-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

JAQUELINE SANTOS DE SOUZA

Doutoranda



Documento assinado digitalmente
JAQUELINE SANTOS DE SOUZA
Data: 07/12/2024 08:49:12-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

a Benjamin e a Marcus :
Minhas Enormes Paixões!

AGRADECIMENTOS

Muito além de elencar nomes, agradecer é um ritual que nos faz revisitar uma longa jornada, voltar aos caminhos que me conduziram até aqui. Ser grata, nesse momento, é a tentativa de somente com palavras poder expressar que, na escrita solitária de uma Tese de Doutorado, havia diversas pessoas, ao seu modo, torcendo para que tudo desse certo e eu chegasse neste ponto da vida lembrando que nunca estive sozinha. Em só duas páginas, não sou capaz de agradecer a todo mundo, mas prometo que vou tentar:

A Deus e aos Orixás que me protegem, sou grata por me sustentarem, me conduzirem e me reerguerem sempre;

À minha e ao meu pai, Dina e Cal, meus primeiros professores, meus grandes amores, eu agradeço muito a vocês por tudo. À Dedé, minha vó materna, que sempre me usava como exemplo nos estudos. Também a minha tia Ena, agradeço por todas as vezes que me levou e me buscou na escola;

Às Paixões com P maiúsculo, pois além de um forte sentimento por vocês dois é também o sobrenome de meu filho Benjamin e de meu companheiro Marcus, meus parceiros na vida, minha família. Eu dediquei minha Tese a vocês que têm também o meu coração. Saibam que eu não chegaria aqui, com alguma sanidade, sem tê-los sempre por perto;

À psicóloga Roberta Anjos, pois no momento em que o Doutorado se encontrou com a pandemia fazer terapia com ela foi fundamental, para conseguir me olhar e me enxergar muito além da Tese e, na conclusão deste ciclo, ser ouvida por ti, novamente, fez com que eu me reequilibrasse;

Às professoras Nete, Renata e Crislane da escola de meu filho; à Yasmim, Clarice, Cris e Ana, prós da creche; e à Rosângela, a diretora, sou muito grata por educarem, alfabetizarem e, principalmente, cuidarem do meu Ben com tanta dedicação e amor;

Às amigas Nai e Rafa, que compartilharam risos e choros durante este período acadêmico, ao mesmo tempo em que também aliaram a maternidade, o trabalho, as pesquisas e os surtos, alternadamente. Às amigas que

estiveram comigo, além da profissão que nos une: Thai, Tici, Déa, Paty, Andréa e Nádia, que também sou grata por fazer a arte do meu mapa. Rami, você foi essencial quanto aos cuidados físicos mas por eu ter encontrado escuta e admiração mútua. Às amigas da dança do ventre, Gisele e Angela, por lembrarem da bailarina que se ausentou para a pesquisadora ressurgir. Aos amigos, que têm participações, neste trabalho, pelas motivações, revisões, conselhos e, principalmente, pela amizade: Márcio, Dan, Tom e Jorge;

À Asprolf, pois conquistar uma licença para estudos por 5 anos foi fruto da parceria do Sindicato dos professores junto à Secretaria de Educação de Lauro de Freitas, para a qual eu trabalho 40 horas. Jamais esquecerei as universidades em que fiz morada durante os meus estudos e pesquisas, à UCBAZ e à UFBA sou grata por ter crescido a partir delas;

Às professoras maravilhosas da nossa Pós, cujas aulas inspiraram esta e outras pesquisas: Fernanda Mota, Márcia Paraquetti, Edleise Mendes, Cristiane Landulfo e Lívia Batista. O professor que merece um agradecimento muito especial é Julio Neves, meu orientador, sem o qual esta pesquisa não teria os contornos necessários para se materializar, você é um grande parceiro. À banca, composta por Analú, Nanda, Glenda, Kassandra, Kelly, Gabriel e Lívia que aceitaram nosso convite para ler e avaliar a minha cria;

Às/aos 118 docentes inscritas/os no curso que propus, que abraçaram a ideia, tornando a pesquisa possível, dialogaram comigo e fizeram com que esta Tese fosse uma conquista nossa. Aos colegas da Pós, cuja interação foi mediada através das telas, mas com partilhas essenciais e profícuas. Às/Aos gestoras/es, colegas e, principalmente, estudantes das escolas onde lecionei: Maria Anita, Navarro de Britto, Sesi, Pero Vaz Velho, Manoel de Almeida e Miguel Arraes, agradeço por aprenderem comigo e me ensinarem ao longo desses 20 anos de docência na rede pública;

São muitos agradecimentos e não caberiam todos os nomes em duas folhas, mas no coração estão presentes todas e todos que contribuíram direta ou indiretamente para que eu fechasse esse ciclo, sintam-se abraçadas/os.

Axé pra quem é de Axé! Amém pra quem é de Amém!

Eu sonho mais alto que drones!

Amarelo, Emicida.

SOUZA, Jaqueline Santos de. **Nossa bússola aponta para o Nordeste**: o ensino de inglês em escolas públicas baianas sob orientação decolonial. 2024. 334 f. Tese (Doutorado em Língua e Cultura)–Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2024.

RESUMO

A língua não se limita ao código ou meio de comunicação, é prática social, instrumento de expansão, domínio e poder. É também dispositivo de insurgência, para que através dela possamos existir, resistir, reexistir (Souza, 2011) e não mais sermos excluídas/os ou sub-representadas/os. Lecionar inglês, uma língua ancorada em bases imperialistas (Pereira, 2019), objetivando decolonizar o ensino, consiste grande desafio. Em um contexto no qual estão em disputa língua, linguagens e educação, o aspecto político é inevitável, sendo assim, a neutralidade obviamente é nula. Diante disso, ao propor o suleamento (Freire, 1992; 2001; 2007) das práxis e, especificamente nesta pesquisa, apontar nossa bússola para o Nordeste torna-se demanda urgente. É constante perceber que o ensino de língua inglesa costuma ser reduzido a aplicação de regras, estruturas gramaticais e noções de vocabulário de modo acrítico (Siqueira, 2011), todavia, atender estudantes de escolas públicas que, em sua maioria, é composta por jovens negras e negros de classes populares, alvos das mais diversas formas de opressão, é um fato que confere às/aos docentes um compromisso ético e sociopolítico amparado por bases legais (Brasil, 2003; 2008) para abordar temáticas, não somente àquelas que determinados materiais didáticos invisibilizam, mas também espelhar a realidade além das salas de aula. As discussões pertinentes ao campo da Linguística Aplicada Crítica (Muniz, 2016) subsidiam este trabalho, cujo objeto – a formação docente continuada – pautou-se em diálogos com professoras/es da educação básica, as/os quais participaram do curso *Decolonialidade e Ensino de Inglês na Escola Pública*, que visou à desconstrução de crenças acerca do ensino de língua inglesa e que, metodologicamente, também consistiu no *locus* da pesquisa, onde se constituíram os *corpora*. O curso foi realizado no contexto da pandemia do *Covid-19* e, sendo online, possibilitou que docentes lecionando inglês na rede pública de todo estado Bahia se inscrevessem. Foram recebidas 118 inscrições e, deste quantitativo, 33 colegas participaram dos encontros remotos, sendo assim, os *corpora* foram constituídos a partir das interações promovidas com o intermédio de atividades síncronas e assíncronas, conforme os pressupostos metodológicos de cunho etnográfico e netnográfico (Kozinets, 2014), através de questionários, gravações e materiais didáticos autorais. O cruzamento e a discussão dos dados se deram à luz dos estudos decoloniais, tendo como suporte metodológico a Análise do Discurso Crítica, que subsidiou uma leitura de natureza qualitativa, para investigar quais caminhos as/os docentes percorreram a fim de desconstruir crenças acerca do ensino de língua inglesa em escolas públicas baianas. Os resultados alcançados sinalizaram que a decolonialidade é revelada de formas diversas e que estar a caminho é uma das maneiras de concretizá-la.

Palavras-chave: Decolonialidade; Formação Docente Continuada; Língua Inglesa; Escola Pública; Crenças.

SOUZA, Jaqueline Santos de. **Our compass points to the Northeast: teaching English in public schools in Bahia under a decolonial orientation.** 2024. 334 p. PhD Dissertation (PhD in Language and Culture) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2024.

ABSTRACT

Language is not limited to a code or means of communication; it is a social practice, an instrument of expansion, domination, and power. It is also a device of insurgency, so that through it we can exist, resist, reexist (Souza, 2011) and no longer be excluded or underrepresented. Teaching English, a language anchored in imperialist bases (Pereira, 2019), with the aim of decolonizing education, is an enormous challenge. In a context in which language, languages, and education are in dispute, the political aspect is inevitable, and therefore neutrality is obviously null. In view of this, when proposing the southing (Freire, 1992; 2001; 2007) of praxis and, specifically, in this research, pointing our compass towards the Northeast becomes an urgent demand. It is common knowledge that teaching English is often reduced to the uncritical application of rules, grammatical structures and vocabulary notions (Siqueira, 2011). However, when teaching in public schools, most of whom are young black women and men from poor class backgrounds and who are targets of various forms of oppression, it is required that the teachers commit, ethically, with social political posture and supported by legal bases (Brasil, 2003; 2008) to discuss themes, not only those that certain teaching materials make invisible, but also to reflect the reality beyond the classroom. Discussions pertinent to the field of Critical Applied Linguistics (Muniz, 2016) support this work, whose object – continuing teacher training – was based on dialogues with basic education teachers, who participated in the course Decoloniality and Teaching English in Public Schools, which aimed to deconstruct beliefs about the teaching of the English language and which, methodologically, also consisted of the *locus* of the research, where the *corpora* were constituted. The course happened in the context of the Covid-19 pandemic and being online allowed teachers teaching English in the public school system in Bahia to enroll. A total of 118 applications were received and of these, 33 colleagues participated in the remote meetings. Thus, the corpora were constituted from the interactions promoted through synchronous and asynchronous activities, in accordance with the methodological assumptions of an ethnographic and netnographic nature (Kozinets, 2014), through questionnaires, recordings and original teaching materials. Crossing and discussion of the data were carried out in the light of decolonial studies, with Critical Discourse Analysis as methodological support, which subsidized the qualitative reading to investigate which paths the teachers took in order to deconstruct beliefs about the teaching of English in public schools in Bahia. The results achieved signaled that decoloniality is revealed in different ways and that being on the path is one of the ways to materialize it.

Keywords: Decoloniality; Continuing Teacher Training; English Language; Public School; Beliefs.

SOUZA, Jaqueline Santos de. **Abẹrẹ wa sà fún àríwá: ẹ̀kọ̀ Gẹ̀ẹ̀sì ni àwọn ilé-ìwé baiana ni ìshàláyé dendêcolonial. 2024. Ì. 334. Tẹ̀sì (Dokità ni Èdè oùn Àṣà) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2024.**

ÀKOPO

Èdè kò ni òpin si koodu tabi ònà ibaraenisoro, o je ise awujo, ohun elo imugboroja, agbara ati agbara. O tun je ero kan fun isote, ki nipase re a le wa tele, koju, tun wa tele (Souza, 2011) ati pe ko tun yokuro tabi ni ipoduro. Kiko Geesi, ede ti a daduro ni awon ipile ijoba ijoba (Pereira, 2019), ni ero lati so ikoni kuro, je ipenija nla kan. Ni agbegbe kan ninu eyiti ede, awon ede ati eto-eko wa ni ariyanjiyan, abala iselu je eyiti ko seese, nitorinaa, didoju je asan. Ni wiwo eyi, nigbati o ba gbero gusu (Freire, 1992; 2001; 2007) ti praxis ati, ni pataki ninu iwadii yii, titoka kompassi wa si Ariwa ila-oorun di ibeere iyara. O je igbagbogbo lati mo pe eko Geesi nigbagbogbo dinku si ohun elo ti awon ofin, awon eya girama ati awon imoran ti awon oro ni ona ti ko se pataki (Siqueira, 2011), sibesibe, sese awon omo ile-iwe lati awon ile-iwe gbogbogbo eyiti, fun apakan pupo ju lo, ni a se. soke ti awon odomokunrin dudu dudu ati awon eniyan dudu lati awon kilasi olokiki, awon ibi-afede ti awon ona ti o yato ju lo ti ireje, je otito ti o fun awon oluko ni ihuwasi ihuwasi ati ifaramo awujo ti o ni atileyin nipase awon ipile ofin (Brasil, 2003; 2008) lati koju awon akori, kii se awon nikan. pe awon ohun elo eko kan je ki o je alaihan, sugbon tun digi otito ni ikoja yara ikawe. Awon ijiroro ti o ni ibatan si aaye ti awon linguistik ti a lo ti o se pataki (Muniz, 2016) se atileyin iwadii yii, eyiti ohun elo iwadi re - tesiwaju ikeko oluko - da lori awon ijiroro pelu awon oluko eto-eko ipile, ni ero lati ko awon igbagbo nipa kiko Geesi. Nipase itankale ori ayelujara, tun wa ni aaye ti ajakaye-arun Covid-19, awon iforukosile 118 ni a gba, laarin eyiti, awon oluko ede Geesi 33, ti n sese ni netiwoko gbogbogbo ti Bahia, se ajosepo nipase awon ise amusepo ati kii se amusepo, ti o mu ki iwadi ti corpora ti gbe. jade ni ibamu pelu awon arosinu ilana ti eya ethnographic ati netnografiko iseda (Kozinets, 2014) nipase awon iwe ibeere, awon gbigbasile ati awon ohun elo eko ase. Iwadi alapapo ti agbara yii ni ero lati se iwadii iru awon ona ti awon oluko gba lati le so eko ede Geesi di ijoba ni awon ile-iwe gbogbogbo ni Bahia.

Koko: Decolonialidade; Ikẹkọ Olùkó Tesiwajú; Èdè Gẹ̀ẹ̀sì; Ilé-ìwé Gbangba; Àwọn Igbabọ.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Esquema de Triangulação de Dados.....	63
Figura 2	Primeira Missa no Brasil.....	68
Figura 3	América Invertida.....	68
Figura 4	Linha do Tempo da Formação Docente – Parte I.....	70
Figura 5	Linha do Tempo da Formação Docente – Parte II.....	70
Figura 6	Verbete Dissidente.....	74
Figura 7	Você conhece a Nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC)?.....	112
Figura 8	Comentários em grupo de <i>WhatsApp</i> I.....	133
Figura 9	Comentários em grupo de <i>WhatsApp</i> II.....	134
Figura 10	Inscrições Recebidas	137
Figura 11	Linha do Tempo dos Diálogos e(m) Formação Docente.....	138
Figura 12	Cidades Baianas.....	146
Figura 13	O que você entende por Decolonialidade?.....	159
Figura 14	Notícia do Metro 1.....	175
Figura 15	Destaque da Lei nº 10.639.....	178
Figura 16	Anúncio de aulas inglês para brasileiros.....	186
Figura 17	Comentários em <i>post</i> de professor de inglês nativo.....	188
Figura 18	Ilustração do Morango.....	194
Figura 19	Países Falantes de Língua Inglesa no Livro Didático 1.....	199
Figura 20	Acampamento no Livro Didático 2.....	200
Figura 21	Profissões no Livro Didático 3.....	202
Figura 22	Profissões no Livro Didático 4.....	205
Figura 23	Os Povos Originários no Livro Didático 5.....	207
Figura 24	<i>Bentô Cake</i> no Recurso de Aula 1.....	211
Figura 25	<i>Island Tales</i> no Recurso de Aula 2.....	212
Figura 26	<i>Who has a friend, has everything</i> no Recurso de Aula 3.....	217
Figura 27	<i>Medida Provisoria's News</i> no Recurso de Aula 4.....	218
Figura 28	<i>Adversiting Campaign</i> no Recurso de Aula 5.....	219
Figura 29	<i>Rainbow Game</i> no Recurso de Aula 6.....	220
Figura 30	Quem é sua/seu estudante da escola pública?.....	236

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Estrutura do ‘Curso’ – Modalidade Síncrona.....	56
Quadro 2	Estrutura do ‘Curso’ – Modalidade Assíncrona.....	56
Quadro 3	Cronograma de Ações.....	57
Quadro 4	<i>Feedbacks</i> do Grupo de Testagem.....	59
Quadro 5	Matriz de Língua Estrangeira de Universidades Públicas Baianas.....	74
Quadro 6	Descrição dos Lugares Discursivos.....	81
Quadro 7	Esquema Conceitual.....	95
Quadro 8	Dificuldades na Produção Autoral dos Materiais Didáticos.....	121
Quadro 9	Temáticas do Material Didático Autoral.....	123
Quadro 10	Recursos Digitais.....	132
Quadro 11	Questionário Inicial – Formulário de Inscrição.....	139
Quadro 12	Sugestões temáticas das/os inscritas/os nos encontros.....	141
Quadro 13	As verdades por trás dos pseudônimos.....	152
Quadro 14	Códigos e Realces nas Transcrições.....	154
Quadro 15	Time Correria	223
Quadro 16	Time Acarajé Sem Pimenta.....	225
Quadro 17	Time Ó Paí Ó.....	227
Quadro 18	Time Tamo Junto.....	229
Quadro 19	Time Sabadou.....	232
Quadro 20	Time Oxe, <i>Girls</i>	234
Quadro 21	Respostas do Questionário Inicial I: Foco das Aulas.....	242
Quadro 22	Respostas do Questionário Inicial II: Foco dos MDs Autorais.....	243
Quadro 23	Crenças desconstruídas.....	244
Quadro 24	Entendimento sobre decolonizar as práxis docentes	245
Quadro 25	Decolonialidade na prática	246
Quadro 26	<i>Feedback</i> sobre as atividades coletivas.....	247
Quadro 27	<i>Feedback</i> sobre a mediação	248
Quadro 28	Caminhos para aulas decoloniais.....	249
Quadro 29	Pontes entre a universidade pública e a escola pública.....	250
Quadro 30	<i>Feedback</i> sobre o ‘curso’	251
Quadro 31	Depoimento pós-elaboração do Material Didático Autoral.....	252

Quadro 32	<i>Biography</i>	254
Quadro 33	Lugar de mulher é onde ela quiser mesmo?.....	261
Quadro 34	<i>My Hair, My Identity</i>	265
Quadro 35	<i>How to build an identity?</i>	273
Quadro 36	<i>Learning English with a Brazilian Coach</i>	279
Quadro 37	<i>Regional Identity</i>	284
Quadro 38	<i>Gifted Hands</i>	290
Quadro 39	<i>Gathering The World</i>	294
Quadro 40	Povos Indígenas: Identidade, Diversidade e Cultura.....	301

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Raça.....	50
Gráfico 2	Gênero.....	50
Gráfico 3	Orientação Sexual.....	51
Gráfico 4	Orientação Religiosa	51
Gráfico 5	Idade.....	51
Gráfico 6	Pós-Graduação	52
Gráfico 7	Regime de Trabalho.....	53
Gráfico 8	Modalidade de Ensino	53
Gráfico 9	Turmas de Inglês.....	53
Gráfico 10	Carga Horária	54
Gráfico 11	Reserva de Carga Horária.....	54
Gráfico 12	Formato de Ensino.....	54
Gráfico 13	Estudou ou estuda em cursinho de idiomas?.....	115
Gráfico 14	Fez ou faz intercâmbio para estudos na área de Língua Inglesa?.....	115
Gráfico 15	Como você avalia sua proficiência em Língua Inglesa?.....	116
Gráfico 16	Você se considera fluente?.....	116
Gráfico 17	Participação Docente na Escolha do Livro Didático.....	118
Gráfico 18	Livro Escolhido X Livro Recebido.....	118
Gráfico 19	Temáticas do Livro X Perfil das Turmas.....	118
Gráfico 20	Produção Autoral de Materiais Didáticos	121
Gráfico 21	Dificuldades na Produção Autoral dos Materiais Didáticos.....	123
Gráfico 22	Temáticas do Material Didático Autoral.....	126
Gráfico 23	Respostas ao TCLE.....	136
Gráfico 24	Horários Disponibilizados.....	137
Gráfico 25	Distribuição das Sugestões Temáticas por Perfil	143
Gráfico 26	Bairros Soteropolitanos.....	147
Gráfico 27	Como soube do ‘curso’?	239
Gráfico 28	Alinhamento das indicações para estudo com a proposta do ‘curso’	240
Gráfico 29	Ciclos X Módulos.....	240
Gráfico 30	Atividades decoloniais pré-‘curso’	241
Gráfico 31	Parceria Universidade & Escola Pública.....	241
Gráfico 32	Dificuldades na elaboração de materiais didáticos.....	303

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABL	Academia Brasileira de Letras
ABNT	Associação Brasileira de Normas e Técnicas
ABPN	Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as)
AC	Atividade Complementar
ACD	Análise Crítica do Discurso
ALAB	Associação de Linguística Aplicada do Brasil
ANATEL	Agência Nacional de Telecomunicações
ASPROLF	Associação de Professores de Lauro de Freitas – Sindicato
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
CEO	<i>Chief Executive Officer</i>
CF	Constituição Federal
CFP	Centro de Formação de Professores
CONEP	Comitê Nacional de Ética em Pesquisa
CPMs	Colégios da Polícia Militar
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
EF	Ensino Fundamental
EM	Escola Municipal
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ILE	Inglês como Língua Estrangeira
ILF	Inglês como Língua Franca
ILUFBA	Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia
ITA	Instituto Tecnológico de Aeronáutica
LA	Linguística Aplicada
LAC	Linguística Aplicada Crítica
LDs	Livros Didáticos
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LE	Língua Estrangeira
LGBTQIAP+	Lésbicas, Gays, Bi, Trans, Queer/Questionando, Intersexo, Assexuais/Arromântiques/Agênero, Pan/Poli e mais
LI	Língua Inglesa
MDs	Materiais Didáticos
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MNU	Movimento Negro Unificado
MPB	Música Popular Brasileira
NAFRO	Núcleo de estudos de religiões Afro-Brasileiras
NASA	<i>National Aeronautics and Space Administration</i>
NUPEL	Núcleo Permanente de Extensão em Letras
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEC/BA	Secretaria de Educação e Cultura da Bahia
Sinditelebrasil	Sindicato Nacional das Empresas Operadoras de Serviços de Telecomunicações
SITCOM	<i>Situation Comedy</i>
STEM	<i>Science, Technology, Engineering and Mathematics</i>
TDICs	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
UCSal	Universidade Católica do Salvador
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFSB	Universidade Federal do Sul da Bahia
USA	<i>United States of America</i>

SUMÁRIO

1	BAHIA: TERRITÓRIO DENDÊCOLONIAL.....	21
1.1	OS CONTEXTOS DA TESE.....	23
1.2	COM A PALAVRA, AS MULHERES.....	24
1.3	JUSTIFICATIVAS	31
1.4	OBJETIVOS DA PESQUISA.....	36
1.4.1	Objetivo Geral.....	36
1.4.2	Objetivos Específicos.....	36
1.5	PERGUNTAS DE PESQUISA.....	37
1.6	ORGANIZAÇÃO DA TESE.....	37
2	ENTRELAÇAMENTOS METODOLÓGICOS.....	39
2.1	OS MÉTODOS DA PESQUISA.....	39
2.1.1	Estudo Etnográfico.....	39
2.1.2	Em Tempos de Pandemia, Netnografia.....	41
2.2	A NATUREZA DA PESQUISA.....	46
2.3	A PESQUISA-PARTICIPANTE E A PROFESSORA-PESQUISADORA.....	46
2.3.1	Participantes da Pesquisa	50
2.3.2	Critérios de Participação.....	55
2.3.3	Cenários da Pesquisa.....	55
2.3.4	Estruturação do ‘Curso’.....	56
2.3.5	Cronograma do ‘Curso’.....	56
2.4	OS INSTRUMENTOS DE COLETA E REGISTRO DE DADOS.....	57
2.5	<i>CORPORA</i>	60
2.6	A CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS.....	60
2.7	TÉCNICAS PARA ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	61
2.7.1	As Etapas da Análise de Dados.....	62
3	DIÁLOGOS E(M) FORMAÇÃO DOCENTE.....	65
3.1	FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: UM BREVE HISTÓRICO...68	
3.1.1	O que dizem as Leis? E o que Nós dizemos?	69
3.2	DESNORTEAR O CURRÍCULO, DECOLONIZAR AS FORMAÇÕES, APONTAR NOSSA BÚSSOLA PARA O NORDESTE.....	73

3.3	UMA PRÁXIS PEDAGÓGICA EMPODERADORA, PODE SURGIR DE RAPENTE?.....	79
3.3.1	Epistemologia da Práxis	83
3.3.2	Teoria do Empoderamento	85
3.4	NO MEIO DO CAMINHO TINHA UMA CRENÇA, TINHA UMA CRENÇA NO MEIO DO CAMINHO.....	87
4	DECOLONIALIDADE E O ENSINO DE INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA: TRANÇANDO CAMINHOS	92
4.1	DECOLONIZO, LOGO REEXISTO.....	95
4.2	LINGUÍSTICA APLICADA, EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA E INTERCULTURALIDADE: CRÍTICAS?.....	98
4.2.1	Apontando reORientAÇÕES	98
4.2.2	Turbante-se!	102
4.2.3	Exu matou um pássaro ontem com uma pedra que só jogou hoje	105
4.3	ENTRE O SER E O NÃO SER: QUEM RESOLVE ESSA QUESTÃO?.....	109
4.3.1	O que é que a BNCC tem?	110
4.3.2	Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)	113
4.3.3	O perigo de um livro único	117
5	<i>OK GOOGLE: COMO ESCREVER UMA TESE?</i>	127
6	NOTAS DE UM SÓ DIÁRIO, A BORDO DE DOIS CAMPOS	130
6.1	O DESAFIO.....	130
6.2	A PROPOSTA.....	131
6.3	A CONJUNTURA	133
7	PARA ALÉM DE UMA ANÁLISE DE DADOS: REVISITANDO CAMINHOS DENDÊCOLONIAIS	139
7.1	CARTOGRAFIAS EM DIÁSPORA.....	144
7.2	ENCRUZILHADAS.....	148
7.3	ANCESTRALIDADE & ANÁLISES: “OS PRETO É CHAVE, ABRAM OS PORTÕES”	150

8	ERA SÓ A DECOLONIALIDADE QUE NOS FALTAVA?	239
8.1	QUESTIONÁRIO INICIAL – FORMULÁRIO DE INGRESSO.....	242
8.2	QUESTIONÁRIO FINAL – <i>FEEDBACK</i>	244
8.3	MATERIAIS DIDÁTICOS POTENCIALMENTE DECOLONIAIS.....	252
	<i>TO BE CONTINUED... OXE, E NUM TERMINA NÃO?!</i>	304
	REFERÊNCIAS	308
	APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Online.....	322
	APÊNDICE B – Questionário Inicial – Formulário de Inscrição.....	325
	APÊNDICE C – Questionário Final – <i>Feedback</i>	328
	APÊNDICE D – <i>Template</i> para elaboração da proposta.....	329
	APÊNDICE E – <i>Cards</i> de Divulgação do Curso.....	331
	APÊNDICE F – Glossário Baianês.....	332
	ANEXO ÚNICO – Conto: <i>I have shoes for you</i>	333

1 BAHIA: TERRITÓRIO DENDÊCOLONIAL

Ah, imagina só
Que loucura essa mistura
Alegria, alegria é o estado
Que chamamos Bahia

De todos os santos
Encantos e axé
Sagrado e profano,
O baiano é Carnaval

No Corredor da História
Vitória, Lapinha, Caminho de Areia
Pelas vias, pelas veias
Escorre o sangue e o vinho
Pelo mangue, Pelourinho

À pé ou de caminhão
Não pode faltar a fé
O carnaval vai passar
Na Sé ou no Campo Grande
Somos os Filhos de Gandhi
De Dodô e Osmar

É um verdadeiro chame,
chame, chame gente
Que a gente se completa
enchendo de alegria
A praça e o poeta

Chame Gente – Antonio Pires e Armando Macedo

Antecede a apresentação dos objetivos, justificativas, métodos e questões da pesquisa, a escolha por demarcar social, cultural e geograficamente os caminhos percorridos por mim até chegar neste ponto. Para isso, a criação do neologismo *Dendêcolonial* foi pensado, no intuito de unir os horizontes que conduzem esta Tese: a Decolonialidade ao estado de minha origem, Bahia, a terra do Dendê.

O azeite de dendê é extraído de um fruto de tom laranja ou marrom produzido pela planta dendezeiro. O *Elaeis Guineensis* ou *Igi Opé* em Yorubá é de origem africana, Guineense, e foi introduzido no Brasil no período colonial, que mancha não de dendê, mas de sangue, esse capítulo da história brasileira atrelado à escravidão de mulheres e homens negros sequestrados de África.

Conforme as pesquisas da cientista química Kananda Paixão (2021), o dendê:

[...] movimenta a economia mundial, uma cultura que nossos ancestrais trouxeram para o Brasil e para o mundo, ele é subsistência [...] traz sustento e alimentação pra muitas famílias negras e comunidades quilombolas, além de ser um movimento ancestral, um conhecimento que é passado de geração a geração é também cultural e gastronômico (Paixão, 2021, 0:1:17' - 0:0:56').

Com exceção das/os filhas/os de santo, que seguem as religiões de matriz africana, quem tem Oxalá como seu guia não deve consumir dendê, por outro lado, para quem não é adepto, costuma ser de caráter indissociável a uma das marcas da nossa baianidade, despertar nas sextas-feiras, chegar próximo à hora do almoço e automaticamente desejar as comidas de azeite, azeite de dendê.

Pensar a culinária baiana perpassa pelo acionamento de múltiplos sentidos: os cheiros, os gostos, as cores, as texturas. O prazer incitado pela moqueca, farofa, pelo caruru, vatapá, acarajé, abará, dentre outros pratos tradicionais da Bahia, que carregam, além dessas sensações, uma vasta memória histórica e cultural, um legado trazido pelos povos africanos, de onde se origina a nossa ancestralidade.

O babalorixá, antropólogo e professor da UFBA, Vilson Caetano de Sousa Júnior (2020, n.p.), em entrevista, afirmou que o:

dendê é símbolo de religiosidade negra africana no Brasil, de força, de empoderamento. É símbolo sobretudo de luta e resistência de nós, homens e mulheres negros, que ao longo da história contamos e recontamos a nossa história a partir da presença desses reis e rainhas que nos deixaram vários legados [...] representada por essa planta e que hoje faz parte de nosso cenário nacional e de nossas vidas.

Sendo assim, convido você a caminhar por territórios dendêcoloniais, situados em sua maioria na capital soteropolitana, atravessando a minha história, assim como as origens do dendê atravessam a historicidade da Bahia:

do Pero Vaz ao Curuzu;

da Liberdade ao Jardim das Margaridas;

da Joana Angélica à Milton Santos;

de Colinas de Periperi à Lapinha;

de Cajazeiras à Itinga.

Elencar essas ruas, bairros e avenidas é reviver os momentos que representam as minhas origens; formação acadêmica e atuação profissional. São os lugares onde eu cresci, fui criada, brinquei, corri, me assustei, quis sair, voltei. Em outro local, construí minha família, me recolhi, me orgulhei, sorri, chorei, gritei, calei, amei. É de onde são as escolas e universidades em que estudei, protestei, falhei, dormi, sonhei, reprimi, externei, cresci, me afastei, retornei... Aí estão as instituições públicas nas quais ensinei, há 20

anos, onde me dediquei, criei laços, amores, parcerias, antipatias, aprendi, cansei, mas não desisto porque esperar é verbo ativo!

Cada um desses bairros em Salvador e Lauro de Freitas, ambas cidades baianas, transcendem a localização geográfica, acionam memórias, revelam redes de afeto, marcam os passos dados em uma longa caminhada, que me trouxe até este momento.

Essa é uma parte da minha história.

Esse é um pedaço da Bahia.

Essa pesquisa não começa aqui.

Essa tese já era (pre)vista antes da escrita.

1.1 OS CONTEXTOS DA TESE

Essa pesquisa se situa em contextos por estar inserida em uma pluralidade de situações. **(I)** Uma delas compõe os antecedentes da pesquisa, em que narrei, através de um resgate ancestral, o Dendê, a Bahia e os territórios que compõem a minha história; **(II)** Outro ponto concerne a uma inquietação, pois ao longo do mestrado foi desenvolvido um trabalho *para* e não *com* professoras/es de inglês e, ainda que a intenção tenha sido estabelecer uma parceria, percebi que contribuiriam muito mais com a pesquisa do que a pesquisa com a práxis delas/es, assim sendo, a proposta de doutoramento pretendeu estabelecer uma troca, e essa tese não teria sido construída sem um diálogo; **(III)** Ao longo das leituras e discussões a respeito das abordagens e estudos decoloniais, que funcionam como fio condutor deste trabalho, refletir, escrever e pesquisar à luz da decolonialidade construíram outro contexto, que gerou os seguintes questionamentos:

- Como será a escrita acadêmica?

Diante das possíveis indagações que a redação desse texto possa levantar, uma das minhas principais escolhas é a escrita em primeira pessoa do singular, por assumir a autoria desta proposta, demarcando a identidade de uma pesquisa participante. Todavia, motivada por Audre Lorde, entendo que haverá vezes em que a primeira pessoa plural será necessária por ser possível reverberar outras vozes, não como porta-voz, mas por identificação. Os atravessamentos de gênero, raça, origem e outros lugares sociais, visto que ser uma mulher negra, nordestina, mãe, pesquisadora, professora, possibilita aproximação às diversas falas das/os docentes envolvidas/os nesta pesquisa, gestando, assim, uma construção coletiva;

- Que gênero utilizar?

Como professora de língua portuguesa também, compreendo o gênero gramatical que engloba masculino e feminino, a exemplo da palavra *todos*, que supõe, normativamente, quaisquer pessoas relacionadas neste pronome indefinido, entretanto, como pessoa comprometida com um discurso, nunca neutro, mas politicamente plural e engajado, opto pelo registro *-os/-as*, sempre que for possível;

- Quais autores citar?

Relativo às citações no corpo do texto, a ABNT institui a indicação do sobrenome das/os autoras/es seguido do ano de publicação, todavia, as imagens mentais que construímos a respeito dos teóricos, acadêmicos, pesquisadores, cientistas são sempre de homens, geralmente brancos, de classe média ou superior, mantendo a propagação e validade hegemônica dos conhecimentos, geralmente euro/nortecêntricos. A fim de romper com essa representação mental androcentrada, toda vez que citar uma autora, seu prenome, às vezes etnia, origem e/ou formação serão referenciados, para que a imagem de uma mulher negra cientista, nem sempre de orientação heteronormativa, que teoriza acerca de suas práticas e saberes seja possível de ser construída, bem como autores negros, trans, indígenas. Ressalto que, nem os conhecimentos, nem o primeiro nome de autores brancos será apagado, o apagamento está na contramão do que proponho aqui. O intuito é sempre o de rasurar, multiplicar, inserir.

Diante do exposto, dou continuidade a escrita deste capítulo introdutório, aliando minha voz à voz de outras mulheres para situar o objeto de pesquisa.

1.2 COM A PALAVRA, AS MULHERES

E nos lugares em que as palavras das mulheres clamam para ser ouvidas, cada uma de nós devemos reconhecer a nossa responsabilidade de buscar essas palavras, de lê-las, de compartilhá-las e de analisar a pertinência delas na nossa vida.

Audre Lorde

Mulher preta, lésbica, mãe, guerreira e poeta, assim se autodefinia Audre Lorde (2020). Posso ainda acrescentar: inspiradora. É também, sob inspiração Audrelordiana, essencial sublinhar que “o fato de estarmos aqui e de eu falar essas palavras é uma tentativa de quebrar o silêncio e de atenuar algumas das diferenças entre nós, pois não são

elas que nos imobilizam, mas sim o silêncio. E há muitos silêncios a serem quebrados” (Lorde, p. 55, 2020). Diante das várias vezes em que fomos silenciadas, neste momento, somente nós, mulheres, estaremos com a palavra.

As historiadoras Cristiane Rocha e Silvia Santos (2021) ao organizarem a obra *Bahia das Mulheres* reuniram pesquisas de autoria feminina, cuja introdução denuncia os silenciamentos no campo dos estudos científicos, reforçando ser “[...] possível dizermos que produções de mulheres escrevendo sobre mulheres é recente, e que, culturalmente, há uma escrita feminina criando seus espaços em diferentes áreas”, portanto, consoante às vozes destas autoras, reconheço o aspecto fundamental daquelas que: “[...] cotidianamente subvertem, resistem e enfrentam a realidade das desigualdades de raça, gênero e as desigualdades de classe. Porque o silêncio e o não dito de múltiplas formas de opressão são questões públicas que precisam ser problematizadas” (Rocha; Santos, 2021, p. 15-17).

Pensar em uma pesquisa científica cuja decolonialidade tem sido acionada como artéria faz com que a todo instante haja questionamentos do conteúdo ao método; das normas técnicas às teorias; dos ritos acadêmicos às epistemologias. Na condução deste pensamento, a minha própria escrita e o objeto da pesquisa – a formação docente continuada – vêm sendo constantemente repensados.

É no intuito de decolonizar essa escrita, muitas vezes emaranhada por obstáculos que nos impedem de acessar conhecimentos diversos, que pesquisei um leque de vozes femininas, de várias origens, etnias, sexualidades e classes, as quais serão apresentadas ao longo da tese, mas que nessa seção introdutória estarão preponderantes, pois como citado pela filha de Osun e linguista Kassandra Muniz (2021, p. 275), também:

estou celebrando as mulheres que têm me ajudado a desenrolar essa linha e construindo um fio diaspórico que tem me permitido mandar epistemologicamente [...], para elas que com suas “escrivências” têm me feito entender o poder da linguagem para quem sempre foi silenciado.

É inconcebível fazermos parte de um mundo social, sendo atravessadas/os por uma diversidade de histórias e culturas, indissociáveis às línguas, e não estarmos comprometidas/os com uma educação linguística crítica, que extrapole a análise gramatical, a leitura instrumental e a produção de textos desvinculados de uma pauta política ou que não desperte o pensamento crítico-reflexivo. A fim de nos esquivarmos de uma lógica afastada desses aspectos e de romper com determinados padrões que

importa sublinhar a ação de mandigar instrumento teórico “[...] um conceito negro-epistemológico. A mandinga tem a ver com estilo, ginga, com as feitiçarias do corpo quando se pensa, por exemplo, o jogo da capoeira” (Muniz, 2021, p. 281).

A professora e autora afro-americana bell hooks¹ (2017, p. 251) detalha que:

Todo professor comprometido com a pedagogia engajada reconhece o quanto é importante confrontar construtivamente as questões de classe. Isso significa acolher a oportunidade de alterar nossas práticas de sala de aula criativamente, de tal modo que o ideal democrático da educação para todos possa se realizar.

O ato docente pedagogicamente engajado preconiza a assunção de uma postura ética, abordando temáticas que visem ao antirracismo, antissexismo e anti-imperialismo, possibilitando, assim, o direito às existências, o direito à vida.

A respeito dos direitos humanos, a filósofa e ativista Sueli Carneiro (2011, p. 15) denuncia que um fato permanece: “[...] a prevalência da concepção de que certos humanos são mais ou menos humanos do que outros, o que, conseqüentemente, leva à naturalização da desigualdade de direitos”. O ato de resistir é inerente a determinada raça, gênero e classe, todavia, alerta para a urgência em tão-somente existir, pois ter esse princípio fundamental é condição fundamental a quaisquer pessoas, ainda que não seja assegurado a todas.

Gayatri Spivak (2010, p. 67-85), teórica e filósofa indiana, aponta em seu artigo que “[...] o sujeito subalterno não tem história e não pode falar, o sujeito subalterno feminino está ainda mais profundamente na obscuridade [...] Evidentemente, se você é pobre, negra e mulher, está envolvida de três maneiras”. Tais passagens são determinantes para reforçar que resistir é um processo ainda mais árduo para determinadas pessoas. Mas pretendemos construir múltiplos caminhos, frente às lutas contra as inúmeras formas de opressão, descortinando-as, questionando-as e enfraquecendo-as.

No âmago desta pesquisa está a/o docente de inglês que leciona em escolas públicas baianas. Há uma multiplicidade de aspectos que perpassam esse sujeito, desde o ensino de uma língua estrangeira (LE) que, por carregar o status de língua da comunicação global, por si só, já determina a grande responsabilidade em fazer com que suas/seus estudantes a dominem; passa pelo descaso com a educação pública (envolvendo governo, estudantes, famílias e, por vezes, os próprios profissionais); e chega na localização

¹ bell hooks é o pseudônimo de Gloria Jean Watkins, que optou por grafar com letras minúsculas este nome e sobrenome, a fim de reforçar que seu texto é mais importante do que quem o escreveu, portanto, conservarei sua escrita.

geográfica, pois o nordeste e a sua variedade de sotaques e diversidade cultural não devem estar à margem de uma educação linguística crítica, bem como a sua permanência como foco de constantes ataques xenofóbicos.

O perfil destas/es professoras/es é demarcado por essa gama de atravessamentos, logo, as produções didáticas e discursivas serão diretamente influenciadas por todos esses aspectos. Vivemos num mundo em que por conta da difusão rápida de informações por meio das mídias sociais e redes de comunicação, é possível acessar um leque de discursos reprodutores de violências através das língua(gens).

Para as autoras Helena Salles e Eloise Dellagnelo (2019, p. 417),

situar o discurso com um momento de qualquer prática social tem, pelo menos, três implicações. Primeiro, significa assumir que a linguagem não é uma atividade puramente individual, mas que os indivíduos realizam ações por meio da linguagem, ou seja, através da linguagem as pessoas agem sobre o mundo, e sobre as outras pessoas. Segundo, existe uma relação bidirecional entre discurso e estrutura social, o que faz com que alguns discursos sejam aceitos em determinados contextos e rejeitados em outros, por exemplo. Por fim, a terceira implicação, de conceber o discurso como um elemento da prática social é reconhecer que não são apenas os recursos cognitivos dos indivíduos que atuam na elaboração ou apreensão de textos, mas, sobretudo, os sociocognitivos.

Portanto, os contextos, as identidades e as ideologias atuam sobre a construção dos discursos que, diversas vezes, fortalecem opressões por meio das língua(gens) e tais elementos serão relevantes nas leituras dos *corpora* levantados, bem como as crenças que incidem nas produções discursivas. Consoante às falas do professor e pesquisador da UFBA, Dr. Julio Pereira (2023, p. 138), é relevante acrescentar que “o Discurso, assim, pode criar, reforçar, ou até mesmo desafiar as formas de conhecimento ou crenças; desafiar relações sociais; identidades ou posições sociais estabelecidas”.

As concepções formadas sobre grupos sociais marginalizados e seus movimentos políticos tendem a contribuir com as violências de ordem moral, física, emocional e/ou epistemológica. As raízes dessas opressões se alimentam do ódio contra grupos postos à margem – mulheres, mulheres e homens negros, povos indígenas e pessoas cuja orientação sexual integra o grupo LGBTQIAP+², as quais são materializadas por meio das língua(gens). A esse respeito, a filósofa e escritora Djamila Ribeiro (2017, p. 28) é bastante assertiva ao expor que:

² LGBTQIAP+ é uma sigla que significa Lésbicas, Gays, Bi, Trans, Queer/Questionando, Intersexo, Assexuais/Arromântiques/Agênero, Pan/Poli, e mais. Disponível em: <https://orientando.org/o-que-significa-lgbtqiap/> Acesso em: 15 jul. 2018.

A linguagem, a depender da forma como é utilizada, pode ser uma barreira ao entendimento e criar mais espaços de poder em vez de compartilhamentos, além de ser um – entre tantos outros – impeditivos para uma educação transgressora.

O ensino-aprendizado de línguas na educação básica, em esfera pública, não pode mais conceber uma pedagogia, no contexto atual, que não contemple o rompimento das barreiras que transcendam as discussões gramaticais destituídas das culturas, fomentando aulas acrílicas. Suscitar nas/os estudantes questionamentos que não se encerram nas possíveis respostas, mas que geram muito mais inquietações, a partir da realidade por elas/es vivenciada, é tarefa fundamental. Sendo assim, é urgente a demanda por práticas de ensino pautadas em abordagens crítico-reflexivas, que extrapolem a esfera analítico-linguística. Segundo a professora e pesquisadora Aparecida Ferreira (2012, p. 25-26):

a questão da prática pedagógica é crucial, pois é o que tornará a interação em sala de aula possível [...] é um dos aspectos importantes que contribuem para a educação dos/as alunos/as para que eles/as possam tornar-se pensadores críticos [...].

Então, mirar na formação de sujeitos-agentes capazes de multiplicar discursos críticos, elaborando e reelaborando suas próprias falas, ideologias e posturas, diante dos contextos vividos em seus bairros, na Bahia e, no mundo, faz parte da essência das aulas de línguas.

O inglês é a língua das relações políticas, econômicas, comerciais e isso se justifica desde a expansão colonial. Fernanda Mota Pereira (2019, p. 217), professora e pesquisadora baiana, afirma que: “o predomínio do inglês e, em especial, do inglês padrão também figurou como um aliado crucial para a consolidação do imperialismo”.

Diante disso, uma pesquisa que propõe uma relação dialógica, no âmbito da escola pública, tendo como recorte a área de línguas, assume uma tarefa árdua. Isso porque não é fácil romper com determinadas crenças envolvendo as aulas de línguas, cujas influências de nações imperialistas reforçam a consolidação de determinados padrões em torno do ensino-aprendizado de Língua Inglesa (LI).

Tendo isso em vista, tratar da construção e desconstrução das crenças acerca do ensino de inglês, através de diálogos e(m) formação docente continuada, é um desafio, pois a todo instante concepções sobre falares, perfis de falantes, abordagens de ensino e formas de aprender são fortalecidas em torno de estereótipos, pois diversas vezes as/os estudantes

[...] fazem uma imersão em um universo moldado pela mídia, incluindo as mídias sociais, que apresentam informações e ideologias manipuladas de uma maneira convencional e que não favorece uma avaliação crítica do que está sendo propagado. Ademais, essas mídias geralmente apresentam uma visão parcial que não representa as minorias (Pereira, 2019, p. 160).

A respeito do conceito de crenças, Ana Barcelos (2007, p. 113) apresenta como definição: “[...] uma forma de pensamento, construções da realidade, maneiras de perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação”.

Algumas dessas crenças que envolvem a aprendizagem do inglês se estabelecem porque a língua carrega a imagem de nações supervalorizadas no cenário global, já que

*[...] in most cases English is a foreign and dominant language, although still related to the power-negotiation process between languages, critical English teaching/learning nowadays cannot avoid reflecting on identity and citizenship discussions as related to regional, national, international and transnational spheres. [...] Is it possible to empty English of all these connotations and of its cultural roots and use it as a decontaminated tool for our immediate purposes and for translating our cultures?*³ (Guilherme, 2007, p. 74).

O questionamento levantado pela linguista Manuela Guilherme (2007) desperta outra inquietação, a qual se apresenta como problema de pesquisa: *É possível que, ao participar de um curso de formação continuada, discutam-se pautas relevantes para a (re)construção de uma práxis pedagógica em que se privilegia a participação docente ativa, através de suas demandas e anseios, a fim de promover a desconstrução de ideias pré-concebidas acerca do ensino de inglês?*

Atentar para esta indagação é alertar para que crenças segregadoras e padrões homogeneizantes sejam descortinados, e discursos que violentam determinados corpos não sejam mais reverberados, bem como se tornem visíveis os porquês de serem tão fortalecidos.

No bojo dessa discussão, Letícia Nascimento (2020, p. 135), mulher travesti, pesquisadora e pedagoga piauiense destaca que:

³ [...] na maioria dos casos o Inglês é uma língua estrangeira e dominante, embora ainda relacionada ao processo de negociação de poder entre línguas, o ensino / aprendizagem crítico de inglês hoje em dia não pode evitar refletir sobre as discussões de identidade e cidadania relacionadas ao regional, nacional, internacional e esferas transnacionais [...]. É possível esvaziar o inglês de todas essas conotações e de suas raízes culturais e usá-lo como uma ferramenta descontaminada para nossos propósitos imediatos e para traduzir nossas culturas? (Guilherme, 2007, p. 74, tradução nossa).

é preciso entender que a diversidade não precisa nos dividir, nem criar hierarquias, na verdade pensar deste modo constitui-se em uma astuta estratégia usada desde a colonização, dividir, classificar, hierarquizar e governar. O homem colonizador cis, ocidental, branco, cristão, heterossexual entendeu a si mesmo como universal, transformou suas singularidades em padrões universais e subjugou as demais identidades.

Assim sendo, as diferenças não têm que ser apenas respeitadas, mas devem coexistir enquanto representação do diverso, afastando-se da lógica dicotômica, em que há diferentes em oposição aos iguais. Essa pode ser premissa fundamental para subsidiar uma práxis de ensino capaz de influenciar posturas que questionam e subvertam esse cenário.

Ao focar as atenções na escola pública, nota-se que há um histórico de descasos das instâncias governamentais mantenedoras dessa esfera de ensino, que perpassam pelo escasso investimento na formação docente continuada para subsidiar a prática; a distribuição insuficiente de materiais para suporte pedagógico; a inviabilidade de acesso a recursos digitais e conectividade; a estrutura física deficitária das unidades de ensino, bem como as políticas públicas que visam assegurar as condições básicas de vida no entorno das escolas.

Mas, se por um lado pode ser escassa a oferta de aperfeiçoamento profissional e valorização docente, por outro também pode haver desinteresse na procura ou escolha por sustentar um ensino desvinculado das pautas em questão. Nesse contexto, temos a universidade pública, a qual precisa criar elos com as escolas, percebendo-as não somente como cenários e objetos de pesquisa, mas parceiras em movimentos que viabilizem transformações necessárias aos seus contextos, na medida em que se encurtem as distâncias, muitas vezes, estabelecidas desde a formação inicial.

Vale ressaltar que, na graduação, programas como a Residência Pedagógica; o PIBID e o componente curricular Estágio Supervisionado são direcionados aos licenciandos, visando a parceria com instituições públicas da educação básica e, em virtude disso, estudantes colocam a docência em prática, possibilitando diálogos com o que tem sido investigado no ensino superior. Uma vez que tenham finalizado os estudos na Licenciatura, há também os cursos de aperfeiçoamento continuado oferecidos (nas modalidades presencial e remota) por universidades baianas e direcionados, preferencialmente, a docentes de escolas públicas, a exemplo do NUPEL e do Curso para Egressas/os de Letras (UFBA); das *Conversation Sessions* (UNEB); do *English Conversation Course* e do Centro de Formação de Professores (CFP-UFRB).

1.3 JUSTIFICATIVAS

A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar.

Paulo Freire

É por essa ética que não me permito escrever essas justificativas sem considerar a conjuntura do país nos anos recentes. Em que momento se encaixam os porquês de uma pesquisa destinada ao ensino-aprendizado de inglês, quando milhares de pessoas, durante a pandemia ocasionada pelo *Covid-19*, tiveram suas vidas interrompidas, também por negligência do poder público, quando a ciência foi amplamente negada?

Situar a formação docente continuada, quando diversas/os estudantes pretas/os, pobres, LGBTQIAP+ permanecem sendo constantemente violentadas/os por causa de seus corpos, religiões, raízes e moradias em um país que naturaliza as opressões é uma das possíveis respostas. Ademais, na busca por outras justificativas é preciso pensar que se há algo que vem dando certo no Brasil, estes últimos anos, são os insucessos voltados à escola pública da educação básica, não por acaso.

Tendo em vista que este é um projeto muito bem estruturado, pois há um histórico de descasos, desvios de dinheiro público, funcionários de áreas distintas ocupando cargos do setor pedagógico, além de escândalos e processos envolvendo ministros e secretários com interesses pessoais, partidários e religiosos à frente das relações, cuja finalidade principal deveria ser a educação de qualidade, laica e plural. Assim como a educação pública, o transporte, a alimentação, a energia elétrica, o gás de cozinha e outras condições básicas de subsistência da população carente têm sido cada vez mais negligenciadas.

Milton Santos (2001, p. 72), geógrafo brasileiro, já alertava a respeito de uma

[...] espécie de naturalização da pobreza, que seria politicamente produzida pelos atores globais com a colaboração consciente dos governos nacionais e, contrariamente às situações precedentes, com a conivência de intelectuais contratados – ou apenas contatados – para legitimar essa naturalização.

Deste modo, trata-se como mais uma questão a ser discutida e, obviamente, a pauta educacional pode parecer subjacente a outras demandas. Entretanto, não podemos tangenciar o que é caminho para atingir metas essenciais.

Há um tripé fundamental que sustenta a sociedade: saúde – segurança – educação. No tocante a isto, situar o papel social do/a professor/a-pesquisador/a consiste em um dever – a manutenção de um compromisso ético inerente à nossa prática. Pois, ao compreender que somos agentes capazes de fomentar transformações, torna-se tangível a percepção de que salas de aula, livros, ruas, lares e, também, as múltiplas telas com as quais temos nos relacionado, dialogam entre si ininterruptamente.

Somos capazes de fissurar os muros construídos para fortalecer escudos de ignorância e estupidez, a fim de possibilitar uma educação linguística crítica e intercultural. Posto isso, considero de extrema importância a noção de interculturalidade que Catherine Walsh (2009) apresenta, situando o contexto sul-americano:

Hoy, en este continente, la interculturalidad está presente en las políticas públicas y en las reformas educativas y constitucionales, y es eje importante tanto en la esfera nacional-institucional como en el ámbito y cooperación inter/transnacional. Aunque se puede argumentar que esta presencia es efecto y resultado de las luchas de los movimientos sociales-políticos-ancestrales y sus demandas por reconocimiento, derechos y transformación social, también puede ser vista, a la vez, desde otra perspectiva: la que la liga a los diseños globales del poder, capital y mercado⁴ (Walsh, 2012, p. 62).

Diante desse escopo, é notável que a língua não é somente uma ferramenta de diálogo, mas também instrumento de expansão, domínio e poder. Através dela é possível, além de nos comunicarmos, exercermos um papel importante na construção de identidades em níveis local e global. Isso nos leva a crer que, mesmo havendo limites geográficos, é possível transpor barreiras por conta de se dominar a língua do outro, que passa a ser nossa também.

Em um contexto baiano, convém salientar o quanto de dendê nos permitimos colocar nas práxis de ensino e aprendizagem de inglês. hooks (2017) nos convida a refletir acerca da língua inglesa e todo poder que ela carrega em si, mas também alerta a respeito de um contraponto fundamental, situado no contexto dos africanos escravizados que “[...] embora precisassem da língua do opressor para falar uns com os outros, eles também reinventaram, refizeram essa língua, para que ela falasse além das fronteiras da conquista e da dominação (hooks, 2017, p. 226)”.

⁴ Hoje, neste continente, a interculturalidade está presente nas políticas públicas e nas reformas educativas e constitucionais, e é eixo importante tanto na esfera nacional-institucional como no âmbito e cooperação inter/transnacional. Embora pode-se argumentar que esta presença é efeito e resultado das lutas dos movimentos sociais-políticos-ancestrais e suas demandas pelo reconhecimento, direitos e transformação social, também pode ser vista, ao mesmo tempo, desde outra perspectiva: a que a liga aos desenhos globais do poder, capital e mercado (Walsh, 2012, p. 62, tradução nossa).

A autora adicionou que:

aprender o inglês, aprender a falar a língua estrangeira, foi um modo pelo qual os africanos escravizados começaram a recuperar seu poder pessoal dentro de um contexto de dominação. De posse de uma língua comum, os negros puderam encontrar de novo um modo para construir a comunidade e um meio para criar a solidariedade política necessária para resistir (hooks, 2017, p. 226).

Compreendo o contexto da época e concordo que essa língua, cuja representação de poder imperialista está imbricado na dinâmica do expansionismo, funciona como instrumento de opressão. Todavia, a língua é orgânica, e como organismo vivo se transforma, evolui e, enquanto prática social, espelha as relações dos ambientes nos quais seu uso, a exemplo das escolas, pode atender às demandas de um ensino crítico, transgressivo e emancipador. Essa é uma das formas de ressignificação das língua(gens), que preconiza a decolonização no seio da educação linguística crítica.

De acordo com a filósofa Vilma Piedade (2020, p. 19): “Resistir, verbo na sua forma infinitiva, é o que fazemos, todo dia, toda hora, frente ao Racismo – filho dileto do processo escravocrata e da colonização”. Sendo assim, a língua nos instrumentaliza como meio de insurgência, para que através dela possamos existir, resistir, reexistir e não mais sermos excluídos ou sub-representados.

Uma pesquisa situada no campo da Linguística Aplicada Crítica (LAC) deve estar comprometida com essas pautas, consoante aos estudos decoloniais, visto que

[...] todo conceito carrega um mundo de significados e significantes... não é estático... pressupõe... Reflexão... Crítica... Discursos... Significar... Ressignificar... Multiplicidade... Transformação [...] Logo, o conceito não é algo acabado, pronto, imutável e descolado do seu tempo. É circular (Piedade, 2020, p. 16).

No âmago dessas discussões, Muniz (2016) considera os vínculos entre língua, linguagem, linguística e o caráter político inerentes a tais interrelações. São questões essenciais para notarmos as ausências desde o fazer científico até a validação dos conhecimentos produzidos na área. Ao contemplar essas pautas na esfera da LAC, tomamos como base o pensamento que intenta ser decolonial, a fim de que a política esteja contida na Linguística (Muniz, 2016), pois num contexto em que identidades e ideologias estão em disputa, a neutralidade é nula.

Assim, uma práxis que se preocupa com o caráter ideológico extrapola o nível estritamente gramatical e estanque, a fim de conferir sentido e interação com os contextos

em torno da língua. Diante de tal concepção, é também possível concluir que todo discurso é intencionalmente político.

Por essa razão, é também relevante destacar que “[...] o ensino de língua inglesa já não pode mais ser visto como um empreendimento isento de conotações ideológicas e políticas [...] sempre presentes no ensino de *qualquer* língua [...]” (Rajagopalan, 2009, p. 22). É válido considerar que “[...] a linguagem se constitui em importante palco de intervenção política, onde se manifestam as injustiças sociais pelas quais passa a comunidade em diversos momentos da sua história e onde são travadas constantes lutas” (Rajagopalan, 2003, p. 125).

A partir destas implicações, justifica-se um estudo científico desta natureza, pois, direcionar uma pesquisa à formação de professoras/es de línguas supõe pensar, *a priori*, que a aula, cuja Palavra é o cerne do estudo, consiste em um espaço propício para discussão de quaisquer temáticas. Entretanto, é fundamental investigar as condições de formação inicial e os conhecimentos a que frequentemente estamos expostos para assegurar, ou não, o aspecto político tão caro às aulas de inglês, pois “[...] só nos envolvemos na construção do significado quando aquilo do que falamos, lemos ou escrevemos é relevante ou significativo para nós mesmos” (Moita Lopes, 2012, p. 11).

Também influenciada pelas pesquisas de Moita Lopes, a professora Aparecida Ferreira (2012), forte referência nos estudos que se ocupam do ensino de LI, na área da formação de professores, sublinha que:

[...] os cursos de formação de professores/as preparam-nos/as para trabalhar com alunos brancos, classe média, classe média alta e sem problemas sociais. No currículo dos cursos de formação de professores/as de ILE, esse tema de raça/etnia e outros como gênero e sexualidade ainda não são discutidos amplamente de uma forma interdisciplinar, ou como uma questão importante (Ferreira, 2012, p. 25).

É fato que não se deve atribuir somente às/aos docentes de línguas a responsabilidade exclusiva dessa empreitada. Entretanto, não nos cabe mais cruzar os braços e fechar os olhos frente às realidades escancaradas seja nas salas de aula, seja nas telas, pois as vidas e os discursos sobre elas, expostos na velocidade de um *click*, circulam muito mais rápido e assumem proporções bem mais robustas do que as discussões tecidas nas salas de aulas de inglês.

Os *stories*, *reels*, *hashtags* e *posts* carregam, hoje em dia, o poder de instantaneamente manipular, conduzir e cada vez mais homogeneizar corpos e rostos

vistos como padrões ou instagramáveis, assim como multiplicar discursos cujo intuito é rechaçar, oprimir e/ou naturalizar violências. Frente a esse cenário, dialogar com professoras/es em formação continuada nos possibilita

[...] entender que linguagem é prática social. É lugar de fazer e desfazer a vida na interação cotidiana e que, portanto, pensar somente a língua com base em sua estrutura interna ou como espaço de comunicação esvaziado de relevância social é um desperdício educacional e político em tempos em que o gênero, a sexualidade, a raça e a etnia são continuamente politizados, discutidos e desnaturalizados (Moita Lopes, 2012, p. 12).

Além dos estudos analisados nas obras que dão corpo a este capítulo, outras pesquisas foram realizadas⁵ na área de ensino-aprendizagem de línguas, revelando que há diversas investigações direcionadas à formação docente, contudo, inicial (Rocha, 2019), cujos cenários de pesquisa são as Universidades, focando no currículo do curso de Letras ou no componente curricular Estágio Supervisionado, a exemplo dos trabalhos de Uchoa (2020) e Correio (2017), cujo cerne é a prática de ensino voltada aos graduandos.

A formação continuada relativa aos professores de LI também é objeto de estudo, entretanto, as pesquisas encontradas discutem acerca da importância de uma formação contínua, em nível teórico, como identificado na pesquisa de Santos (2011), mas que não apresenta como proposta uma pesquisa participante. Ao ser inserida a palavra-chave *Decolonial*, a maior parte dos trabalhos encontrados nas bases de dados estavam direcionados ao ensino superior, não especificamente na área do ensino de inglês, a exemplo da pesquisa de Sachet (2019), situada no campo das Ciências Exatas; ou quando relacionada ao ensino de línguas, centrou-se nas línguas indígenas (Aires, 2019).

Nos anos mais próximos ao período pandêmico, os temas mais abordados foram: Ensino Remoto, Educação Híbrida, Metodologias Ativas, Gamificação e Multiletramentos, amplamente discutidos em Portugal (2019) e Santana (2019). Poucos foram os trabalhos que discutiram a respeito de questões políticas. Dentre esses, destaca-se o artigo de Gamero e Cristóvão (2015), no qual, por meio das TDICs, abordaram a formação docente continuada como espaço de (re)construção de saberes centrado.

Percebi uma lacuna, em nosso campo de estudo, ao que tange à produção de materiais didáticos à luz dos estudos decoloniais e na esfera da pesquisa-participante.

⁵ O estado da arte teve como base de dados seis plataformas (Google Acadêmico, Periódicos CAPES, Repositório UFBA, Biblioteca Digital USP, Rev. Bra. Ling. Apl. e Periódicos UNB) no período de 1º a 04 Out. 2020, considerando como critério de busca as pesquisas nos últimos 5 anos, cujo resumo abordasse a formação docente continuada no campo do ensino de inglês, em escolas públicas, do ponto de vista decolonial e/ou tendo em vista a desconstrução de crenças.

Sendo assim, destaco a relevância da discussão de temas que as/os professoras/es também consideram importantes na contextualização de suas aulas de inglês, pois são as/os maiores conhecedoras/es das realidades vivenciadas em sala de aula.

Sávio Siqueira (2011), professor e pesquisador do campo da LA, inspirado pelas leituras em Moita Lopes (1996), Cox & Assis-Peterson (1999; 2001) e Leffa (2005), pondera que os docentes: “[...] especialmente de língua inglesa, há muito são criticados e questionados por uma suposta atitude apolítica, acrítica e (neo)colonizada na condição de sua prática docente [...]” (Siqueira, 2011, p. 105), portanto, uma pesquisa que proporcione abordagens de ensino de inglês capazes de aliar a dimensão linguística, cultural e política pode conduzir a um pensar decolonial como ação contínua, visando desarticular o colonialismo, cujas pretensões só fortalecem as bases racistas, sexistas e de dominação capital e epistêmica (Walsh, 2012).

1.4 OBJETIVOS DA PESQUISA

1.4.1 Objetivo Geral

Compreender em que medida o desenvolvimento e implantação de um curso de formação continuada, sob orientação decolonial, pode contribuir com a desconstrução de crenças subjacentes ao ensino de língua inglesa.

1.4.2 Objetivos Específicos

A fim de alcançar o objetivo geral, estabeleço os seguintes objetivos específicos:

I. Construir e oferecer um curso de formação online a partir da perspectiva decolonial, tendo em vista a desconstrução de crenças subjacentes ao ensino de inglês;

II. Observar e discutir acerca de como a participação docente no curso oferecido pode despertar a consciência crítica e promover a construção de discursos reflexivos nas aulas de inglês;

III. Solicitar a elaboração de sequências didáticas que possibilitem o ensino-aprendizado de inglês contextualizado, evitando um ensino restrito à aplicação de regras gramaticais, além de analisar em que medida as temáticas trabalhadas sob orientação decolonial passam, ou não, a orientar a práxis docente.

1.5 PERGUNTAS DE PESQUISA

Para alcance dos objetivos supracitados, elenco os seguintes questionamentos:

I. Em que medida a estruturação de um curso em que se alinham orientações decoloniais ao contexto do ensino nas escolas públicas é capaz de promover um ensino de inglês crítico-reflexivo?

II. Que abordagens temáticas são relevantes nas aulas de inglês e quais os efeitos gerados nas crenças estabelecidas, tendo em vista a decolonização de saberes?

III. De que maneira construir caminhos e ferramentas necessárias à produção de um material didático potencialmente decolonial, a fim de transcender o ensino estruturalista da língua?

1.6 ORGANIZAÇÃO DA TESE

A tese está dividida em oito capítulos, além das seções dedicadas às conclusões, referências, apêndices e anexos. O capítulo inicial – *Bahia: território dendêcolonial* – se refere aos antecedentes da pesquisa, situando espaços sócio-históricos, culturais e geográficos, descrevendo minhas trajetórias como professora e pesquisadora na área de língua inglesa, além de apresentar esse neologismo, que intenta contextualizar uma das abordagens que trançam a pesquisa – a decolonialidade. Nesta introdução, também foram apresentados os objetivos e as justificativas em que se alicerça esse estudo.

Essa pesquisa transitou por duas fases. Sua proposta nasceu em 2019, pré-pandemia do coronavírus, mas só foi vinculada ao programa em 2020. Por conta disso, ao ser submetida ao Comitê Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), a metodologia precisou ser adequada aos protocolos de segurança vigentes. Adaptar um estudo, cuja formação docente foi pensada para ser desenvolvida em meio presencial consistiu enorme desafio, pois houve novas exigências desde o formato de interação até os documentos solicitados pelo CONEP⁶, bem como a demanda por um referencial teórico que subsidiasse os estudos na área de línguas, que, naquele momento, era um território

⁶ Através da Plataforma Brasil, site: <http://aplicacao.saude.gov.br>, esta pesquisa foi submetida à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Farmácia da UFBA vinculado ao CONEP em 10 de junho de 2021, inscrita sob o número de registro do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética – CAAE: 41624820.9.0000.8035, logrando o *status* Aprovada.

completamente desconhecido, visto que proceder com as pesquisas ao longo da pandemia do *Covid-19* foi algo inédito a todas/os as/os pesquisadoras/es. Por estas razões, descrever a metodologia não coube em apenas uma seção, mas no segundo capítulo da tese: *Entrelaçamentos metodológicos*.

Ao determinar a perspectiva decolonial como uma das vertentes desta pesquisa, a formação docente continuada foi alvo de questionamentos e ressignificações no terceiro capítulo: *Diálogos e(m) formação docente*. Já no quarto capítulo – *Decolonialidade e o ensino de inglês na escola pública: trançando caminhos* – serão abordados os estudos decoloniais, a sua relação com a interculturalidade e a educação linguística, além de situar, dentro desse debate, o campo da Linguística Aplicada e as Bases Legais da Educação.

O quinto capítulo, *Ok Google: como escrever uma tese?*, dispensa detalhamentos.

Em: *Notas de um só diário, a bordo de dois campos*, descreverei aspectos da investigação etno/netnográfica, expondo os caminhos percorridos do planejamento à certificação do curso, principal meio para levantamento e construção dos *corpora* da pesquisa. O diário de bordo, neste sexto capítulo, foi a ferramenta capaz de reunir os olhares da pesquisadora/professora/participante de modo mais amplo.

No sétimo capítulo – *Para além de uma análise de dados: revisitando caminhos dendêcoloniais* – haverá um aprofundamento das leituras dos *corpora*, considerando as narrativas, as construções e reconstruções enaltecidas ao longo de toda a pesquisa. O oitavo capítulo – *Era só a decolonialidade que nos faltava?* – visa, por meio desta indagação, analisar as produções autorais de materiais didáticos enviadas pelas/os participantes, como atividade que encerrou o curso promovido como ponto central.

E, na seção conclusiva – *To be continued... Oxe, e num termina não?!* – pretendo, além de apresentar possíveis respostas às perguntas de pesquisa, na tentativa de alcançar os objetivos deste estudo, proceder com reflexões e propostas de aperfeiçoamento que não se esgotarão nesta Tese.

2 ENTRELAÇAMENTOS METODOLÓGICOS

Diversos são os fios que se entrecruzam a fim de subsidiar a materialização de uma pesquisa. Os processos que conduzem a um estudo científico e os caminhos percorridos com a finalidade de produzir conhecimentos e aprendizagens, acerca do objeto analisado, integram o escopo metodológico.

Os procedimentos, as etapas, os envolvidos, os contextos, os instrumentos, as teorias de base e as análises são entrelaçados com a pretensão de explicar fenômenos, compreender fatos, promover ações, narrar experiências, interpretar mundos, enfim, buscar respostas para questões previamente elaboradas e até mesmo elaborar novas perguntas. Toda essa engrenagem se movimenta à luz da Ciência, que proporciona o levantamento de dados a partir do objeto de estudo a ser investigado, nesse caso, correspondente à área das Ciências Humanas e vinculado ao campo da Linguística Aplicada.

A demanda por uma abordagem qualitativa de pesquisa surge como alternativa para subsidiar os estudos no âmbito das ciências sociais, distanciando-se de um paradigma positivista baseado em técnicas mensuráveis que se encaixam em estudos pautados em leis gerais, a exemplo da área das ciências exatas e naturais. Tal assunção não presume que dados numéricos não possam estar presentes num estudo qualitativo, mas as leituras a partir dessas informações também serão pautadas pela ótica interpretativista.

2.1 OS MÉTODOS DA PESQUISA

2.1.1 Estudo Etnográfico

Ao situar a pesquisa no contexto educacional, cujo espaço e relações sociais incidem diretamente no objeto analisado, nos encontramos em imersão e em diálogos constantes a esta realidade. A investigação científica que está sujeita ao dinamismo dos acontecimentos, à descrição das culturas e ao foco direcionado no processo em detrimento do produto são características concernentes às pesquisas de natureza etnográfica (André, 2008).

Para compreender de que modo as concepções de ensino-aprendizagem de línguas se constroem em seu próprio nicho, o estudo etnográfico é uma das opções metodológicas

que direciona a investigação. As experiências, visões prévias, as interações e as práticas proporcionam uma aproximação com as situações reais de ensino-aprendizado e, além disso, os diálogos proporcionados incidirão na práxis de cada docente.

Acerca da etnografia, a autora Maria Eliza André (2008, p. 28) descreve-a como:

[...] um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade. Etimologicamente, etnografia significa “descrição cultural”. Para os antropólogos, o termo tem dois sentidos: (1) um conjunto de técnicas que eles usam para coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social; e (2) um relato escrito resultante do emprego dessas técnicas.

[...] Subjacente ao uso dessas técnicas etnográficas existe o princípio da interação constante entre o pesquisador e o objeto pesquisado, princípio esse que determina fortemente a segunda característica da pesquisa do tipo etnográfico, ou seja, que o pesquisador é o instrumento principal na coleta e na análise dos dados.

É de extrema importância ressaltar que mesmo havendo esse contato direto entre a pesquisadora e as/os participantes da pesquisa, o estudo de cunho etnográfico também está apoiado em teorias de base. As perspectivas teóricas subsidiam o olhar das/os cientistas ainda que estejam em imersão, portanto,

o que acontece, geralmente, no estudo etnográfico é uma discussão e um questionamento constantes desse referencial teórico e uma maior ou menor explicitação do mesmo ao longo do trabalho, dependendo do grau de conhecimento já existente a respeito das questões pesquisadas e do que vai sendo “descoberto” durante o estudo (André, 2008, p. 42).

Além da descrição realizada, há outros aspectos que caracterizam a etnografia. Dentre eles, Carmem Mattos (2011, p. 51) destaca três:

[...] a abordagem de investigação científica [que] traz algumas contribuições para o campo das pesquisas qualitativas, em particular para os estudos que se interessam pelas desigualdades sociais, processos de exclusão e situações sociointeracionais [...];

[...] os atores sociais com uma participação ativa e dinâmica no processo modificador das estruturas sociais, e;

[...] as relações e interações ocorridas no interior das escolas, assim como de outras instituições parte dessas estruturas sociais de forma que esta se abra e evidencie os processos por elas engendrados e de difícil visibilidade para os sujeitos que dela fazem parte.

Por esta razão, se valer de um leque diverso de instrumentos para coleta de dados é fundamental para entrecruzá-los e discuti-los à luz das teorias que funcionam como fios, trançando a pesquisa. Nesse ínterim, “a Análise Crítica do Discurso (ACD) é uma

alternativa teórico-metodológica para os estudos organizacionais críticos já que ela contribui para o exame de questões sociais do mundo contemporâneo [...] (Salles; Dellagnelo, 2019, p. 415).

Os caminhos pelos quais este trabalho investigativo transitou foram subsidiados a partir deste tripé, o qual sustenta uma pesquisa orientada pelo olhar etnográfico. Nessa direção, assumo o lugar da pesquisadora que pretende estar em parceria com seus pares – docentes de língua inglesa de escolas públicas baianas – visando a coparticipação entre sujeitos da pesquisa e não objetos, apenas alvos de um estudo, que visa atender demandas acadêmicas, pois um trabalho científico gestado em meio social deve proporcionar compartilhamentos e interações mútuas, a fim de (re)pensar teorias e práticas.

2.1.2 Em Tempos de Pandemia, Netnografia

...soa um alerta!

Deslizo o *Touch Screen* e prorrogo por mais dez minutos o alarme que desperta informando que mais um dia começou. Desbloqueio o celular com a digital e ativo o *Wi-Fi* para me conectar a um mundo virtual que cada vez mais se materializa e faz parte da vida na frente das telas. Após esse *click*, recebo inúmeras notificações advindas do *WhatsApp*, *Instagram*, *Facebook*, *E-mails*, *Google Agenda*, *Calendar*, entre outros aplicativos. Esse dia é de uma Mãe que é Professora de Línguas e Estudante de Doutorado. É necessário usar o *Smartphone*, o *Google Classroom*, o *Google Meet*, o *Zoom*, o *Translator*, o sistema de monitoramento do trabalho cujo *firewall* do meu *laptop* inúmeras vezes dificulta o acesso. No mesmo dia, há diversos *sites* nos quais necessito fazer muitas pesquisas, mas o *login* só é permitido após a criação de uma *password* com 8 caracteres não sequenciais, contendo letras, números e símbolos que certamente vou esquecer, caso precise acessá-los em outro dispositivo. A tarde vai se aproximando, não percebi como o tempo passou tão rápido e junto a ele caminha a preocupação com a *internet*, pois se ela falha, o caderno e a caneta não contemplam mais a quantidade de demandas em que estamos imersos neste momento. Os *apps* dão conta de pagar as contas; de solicitar transporte para pessoas, alimentos, objetos; de nos comunicar com quem está longe, mas também de nos isolar dos que estão perto. A preocupação com o trânsito congestionado nas ruas cedeu espaço à velocidade da conexão; o cuidado com a alimentação ou pratos cheios foi substituído por pacotes de dados mais robustos; a atenção que poderia ser destinada à atividades físicas que fortalecessem o corpo é destinada a procura por

ferramentas de trabalho e estudo mais potentes; as horas de descanso mental foram ocupadas boa parte do tempo pela dedicação às telas do celular e do computador. Meu filho chegou da escola, a noite está caindo, meus olhos estão caindo e a energia do corpo não se recarrega na tomada, é preciso dormir. A bateria dos aparelhos está fraca, é urgente se desconectar e, mais uma vez, deslizo o *Touch Screen* para reativar os alarmes!

Um alerta soou...

“Nossos mundos sociais estão se tornando digitais”, afirmou Robert Kozinets (2014, p. 09) na introdução do seu livro *Netnografia: realizando pesquisa etnográfica online*. Tal assunção representa total consonância com a atual conjuntura, ainda que o primeiro volume deste livro tenha sido publicado há mais de uma década.

O cenário online é cada vez mais real do que virtual em nosso cotidiano. De fato, as ferramentas que utilizamos digitalmente movimentam a nossa vida, conferindo dinamismo, celeridade e inovação. Nesse contexto, a pesquisa científica não estaria à margem deste panorama, haja vista que: “A tecnologia constantemente molda e remolda nossos corpos, nossos lugares e nossas identidades, sendo também moldada para nossas necessidades (Kozinets, 2014, p. 28)”.

A etnografia digital ou netnografia em sua face inicial visou estudar os fenômenos socioculturais e comerciais no mundo *web*, mediada pelo computador como fonte de obtenção dos dados. Também chamada de etnografia online, webnografia, etnografia digital e/ou ciberantropologia, a netnografia é um neologismo derivado dos termos etnografia e internet, consistindo numa opção metodológica que é

[...] uma forma especializada de etnografia adaptada às contingências específicas dos mundos sociais de hoje mediados por computadores [...] as netnografias tornaram-se uma forma de pesquisa amplamente aceita, que têm sido usadas para lidar com uma ampla variedade de tópicos, desde questões aplicadas de publicidade online até investigações mais gerais de identidade, relações sociais, aprendizagem e criatividade (Kozinets, 2014, p. 9-10).

Ao deslocar uma metodologia, idealizada originalmente em ambiente publicitário, para esfera linguística e pedagógica é necessária a ampliação do olhar. A netnografia é realizada em meio digital, mas a percepção das vivências, concepções e práticas que são trazidas do contexto físico, além das possíveis construções e desconstruções gestadas nesse ínterim são fundamentais nessa pesquisa.

Ressalto que não estamos discutindo a respeito de comunidades pré-existentes no mundo virtual, que debatiam sobre determinado tópico, mas de um grupo formado a partir

de afinidades e também de múltiplas diversidades. A metodologia etno/netnográfica realizada neste estudo considerou os encontros virtuais iniciados em um contexto pandêmico, e os efeitos das discussões acerca do ensino de inglês remoto e, posteriormente, presencial.

Kozinets (2014) afirma que o mundo virtual tem estreita relação com a realidade, tendo em vista que as formas de interação, expressão e compreensão estão sendo cada vez mais mediadas pelas tecnologias. A exposição dos participantes de uma pesquisa a abordagens coletivas e individuais, visando a interação, o diálogo e a reflexividade proporciona um ambiente singular, cujo método netnográfico se direciona ao estudo das especificidades de uma comunidade docente forjada nesse contexto.

O autor destaca que a etnografia digital está voltada à área de estudos concernentes às comunidades e culturas desenvolvidas em meio online. E, ainda que esteja saliente no termo, “Comunidades online *são* comunidades; não há mais espaço para discutir este tema. Elas nos ensinam sobre linguagens reais, causas reais, significados reais, causas reais (Kozinets, 2014, p. 22, grifo do autor)”.

Tendo em vista que neste estudo não haverá uma comunidade a ser pesquisada na internet como fonte de obtenção de dados, mas uma comunidade que será formada a partir da interação virtual, é relevante destacar que os efeitos das demandas exigidas pelos contextos físicos as quais também geram efeitos nos contextos online. Conforme o autor, as relações em meio virtual são tão complexas quanto no modo presencial e proporcionam uma diversidade de reações, relações, revelações, identidades, limites ou libertações que a pesquisa possibilitou através de registros, levantamentos, leituras e análises.

Segundo Kozinets (2014), há um leque de métodos capazes de proporcionar técnicas e procedimentos distintos, cujas abordagens podem coexistir de modo complementar. Diante do exposto, percebemos um distanciamento da representação de uma metodologia em detrimento de outra por ineficácia ou desprestígio, haja vista que “[...] um método de pesquisa não pode ser inerentemente superior a outro. Ele só pode ser melhor para estudar um determinado fenômeno ou responder a determinados tipos de questões de pesquisa” (Kozinets, 2014, p. 47).

Sendo assim, reforço a contextualização das escolhas metodológicas que se afinam aos estudos de natureza etnográfica e que, para se adaptar a esta pesquisa, realizada durante a pandemia, assumiu os contornos da netnografia, não só pelos instrumentos pensados para proporcionar a interação entre as/os participantes, mas

também pelo levantamento dos *corpora* e da formação de uma comunidade em espaço virtual.

Corrêa e Rozados (2017, p. 2) afirmam que: “[...] a netnografia é uma adaptação da pesquisa etnográfica que leva em conta as características dos ambientes digitais e da comunicação mediada por computador”. Conforme os autores, a netnografia não surge como metodologia inédita, mas como uma extensão ao estudo etnográfico adaptada às particularidades inerentes ao campo digital.

Logo, diante do cenário no qual a população atravessou uma crise sanitária, em escala mundial, ocasionada pelo *Covid-19*, o isolamento social foi uma das medidas previstas, visando conter a propagação do vírus. Todavia, enquanto o distanciamento foi proposto em meio físico, reduzindo o contato presencial, aumentou-se exponencialmente a interação virtual, fazendo com que essa metodologia tenha sido a opção mais adequada ao contexto vigente, nesse período.

Através dos recursos digitais, as pessoas têm estado cada vez mais conectadas via online. Segundo pesquisa⁷ realizada com base nos dados do Sindicato Nacional das Empresas Operadoras de Serviços de Telecomunicações (Sinditelebrasil), Agência Nacional de Telecomunicações (ANATEL) e Operadoras que prestam serviços de internet, o tempo dedicado a estar presente na rede digital aumentou 30% no período da Pandemia do Coronavírus, haja vista que estar em *home office*, *homeschooling*, acessar plataformas de *streaming*, acompanhar a profusão de *lives* e optar por serviços *delivery*, via *apps*, tornaram-se as melhores e, muitas vezes, únicas opções para promover o contato e acesso a diversos serviços, como alternativa que visou frear a transmissão do vírus.

A pesquisadora Christine Hine (2004, p. 10) traduz a internet, sua função e modos de operação de modo elementar como:

[...] una forma de transmitir datos o bits de información de un ordenador a otro u otros. La arquitectura de Internet provee formas de dirigir la información que se envía, de modo que pueda dividirse en paquetes, enviarse a lo largo de la Red y combinarse con otros recipientes. Así toda la información es, en teoría, igual: bien sea un texto, un archivo de audio, una imagen o un vídeo, los bits se transmiten siempre del mismo modo. Sus significados provienen de los patrones que expresan, del software que se emplea para interpretarlos y, por supuesto, de quienes los envían y reciben. La capacidad para enviar información de un ordenador a otro puede, por tanto, ser utilizada en diversas formas de comunicación como, por ejemplo, sincrónica o asincrónica, en

⁷ Informações contidas no site: <https://ndmais.com.br/noticias/consumo-de-internet-no-brasil-aumentou-30-durante-quarentena/> Acesso em: 02 jul. 20 às 18:29.

*mensajes privados entre personas conocidas o en discusiones entre grandes públicos em foros relativamente abiertos, textual, en forma de audio o visual*⁸.

Hine (2004) adiciona que certos autores teorizam acerca dos riscos que a internet proporciona às relações sociais, entretanto, a autora também defende que essa rede de contato online amplia as possibilidades de reestruturação espaço-temporal, ainda que certas preocupações da vida em meio físico possam se estender ao campo virtual.

Prosseguir com as pesquisas acadêmicas, que se alicerçam no estudo etnográfico, as quais muitas vezes demandam ir à campo, torna-se mais viável por meio da internet, que propicia o encurtamento das distâncias, ressaltando que “a aplicação de uma abordagem sistemática de métodos mistos pode revelar muitas facetas de uma cultura, tais como suas estruturas sociais ocultas” (Kozinets, 2014, p. 169).

Optar por essa metodologia viabilizou uma pesquisa em caráter interdisciplinar, pois conferiu uma multiplicidade de instrumentos de geração de dados. Através do meio digital, as ferramentas para coleta e comunicação como: e-mails, formulários, enquetes, fóruns, gravações e questionários alcançaram de modo mais ágil e dinâmico o público-alvo, garantindo a interatividade síncrona e assíncrona. Os registros visuais e as transcrições dos áudios também integraram a variedade deste aparato instrumental.

Suelen Silva (2015) aborda um importante aspecto do trabalho orientado pela netnografia. Conforme pesquisa, aprofundada em Kozinets (2010), a autora ressalta que tal abordagem metodológica é oriunda dos postulados do estudo etnográfico, estando sob influência dos moldes de: “[...] coerência, rigor, conhecimento, ancoramento, inovação, ressonância, verossimilhança, reflexividade, práxis e mistura” (Silva, 2015, p. 341).

Ainda, segundo a autora, estes padrões compõem um “kit de ferramentas” que subsidiam o trabalho mediado pela abordagem netnográfica, cuja alternativa metodológica nos conduziu por um caminho que viabilizou a pesquisa acadêmica em tempos de pandemia. Uma vez que o distanciamento físico não configurava uma opção, mas uma ação eficiente quanto a preservação da vida, o método netnográfico de pesquisa permitiu que os estudos científicos envolvendo pessoas continuassem fluindo.

⁸ [...] uma forma de transmitir dados ou bits de informação de um computador para outro ou outros. A arquitetura da Internet fornece maneiras de direcionar as informações enviadas, para que possam ser divididas em pacotes, enviados pela rede e combinados com outros destinatários. Assim, todas as informações são, em tese, iguais: seja um texto, um arquivo de áudio, uma imagem ou um vídeo, os bits são sempre transmitidos da mesma forma. Seus significados vêm dos padrões que expressam, do software usado para interpretá-los e, claro, de quem os envia e recebe. A capacidade de enviar informações de um computador para outro pode, portanto, ser usada em várias formas de comunicação, como, por exemplo, síncrona ou assíncrona, em mensagens privadas entre conhecidos ou em discussões entre grandes públicos em fóruns textuais relativamente abertos, em forma de áudio ou visual (Hine, 2004, p. 10, tradução nossa).

2.2 A NATUREZA DA PESQUISA

Prodanov e Freitas (2013) inspirados por Silva (2004) estabelecem alguns critérios para a classificação dos tipos de pesquisa. Tendo-os como base, do ponto de vista da natureza, essa pesquisa é aplicada, pois “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 51).

Já do ponto de vista dos procedimentos, essa pesquisa perpassa pelo estudo bibliográfico e documental, sendo também categorizada como pesquisa participante, visto que atuou como mediadora no curso implementado como principal meio de interação na pesquisa. Logo, o diálogo e o intercâmbio de conhecimentos são aspectos fundamentais nessa modalidade que “[...] aceita a ideologia como parte das ciências sociais e a controla via enfrentamento aberto, ou seja, discutindo-a” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 68).

Os autores adicionam que:

A metodologia desse tipo de pesquisa está direcionada à união entre conhecimento e ação, visto que a prática (ação) é um componente essencial também do processo de conhecimento e de intervenção na realidade. Isso porque, à medida que a ação acontece, descobrimos novos problemas antes não pensados, cuja análise e consequente resolução também sofrem modificações, dado o nível maior de experiência tanto do pesquisador quanto de seus companheiros da comunidade (Prodanov; Freitas, 2013, p. 69).

Desta maneira, os contextos da pesquisa e as demandas sociais e políticas demandam pensar em uma metodologia específica para o grupo de participantes envolvidas/os. As estratégias previamente definidas foram flexíveis, já que as condições de realização do estudo exigiram adaptações, pois à medida em que ocorreram intervenções na realidade investigada, situações não previstas aconteceram.

2.3 A PESQUISA-PARTICIPANTE E A PROFESSORA-PESQUISADORA

É fundamental ao ato de fazer pesquisa ter que alternar os papéis de professora e pesquisadora? ou, de fato, a melhor indagação consiste em: Como articular os caminhos percorridos pela professora e pela pesquisadora para proceder uma pesquisa científica?

Maria Amélia Franco (2012, p. 127-128), assertivamente, pondera que se:

considerarmos a prática docente uma prática social, historicamente construída, condicionada pela multiplicidade de circunstâncias que afetam o docente, a instituição, o momento histórico, o contexto cultural e político, ela se realizará como práxis, num processo dialético que, a cada momento, sintetiza as contradições da realidade social em que se insere e, assim, diferencia-se de uma prática que se organiza de forma a-histórica, como sucessão de procedimentos metodológicos. Essa prática, como práxis, traz em sua especificidade a ação crítica e reflexiva do sujeito com as circunstâncias presentes, e para essa ação a pesquisa é, inerentemente, um processo cognitivo, que subsidia a construção e a mobilização dos saberes, construídos ou em construção. Esse sentido lato da pesquisa é, portanto, inerente à prática docente.

Desenvolver uma pesquisa de caráter participante supõe estar envolvida com meus pares – docentes de língua inglesa de escolas públicas baianas – ao longo do processo. O olhar, a fala e a escuta serão influenciados pelos lugares da pesquisadora bem como da professora, pois os participantes se mantêm partilhando ideias, conhecimentos e experiências. É um ato de intercâmbio, principalmente quando temos em vista que “[...] o pesquisador atua, também, como mediador, como aquele que intervém intencionalmente na dimensão teórico-metodológica da profissão docente, de modo que a formação de professores seja também uma formação de pesquisadores” (Araujo; Moura, 2012, p. 99).

No âmbito das Ciências Humanas, o estudo científico de natureza etnográfica nos coloca em imersão no contexto pesquisado, eliminando ou reduzindo a distância entre uma observadora passiva e sujeitos analisados. Em contrapartida, também possibilita a participação de uma professora-pesquisadora e de professoras/es-parceiras/os ativas/os na realização desta pesquisa.

Acerca disso, Gil (2008, p. 31) também salienta que na pesquisa participante há “[...] um envolvimento dos pesquisadores e dos pesquisados no processo de pesquisa. [...] o observador e seus instrumentos desempenham papel ativo na coleta, análise e interpretação dos dados”. O envolvimento da professora-pesquisadora que propõe uma pesquisa participante transcende o lugar de observadora de um objeto de estudo, pois estando em imersão no contexto-alvo da análise, os resultados obtidos geram efeitos tanto na (re)elaboração de teorias quanto no repensar da própria práxis.

Retomando as bases que alicerçam o escopo metodológico, a abordagem etnográfica consiste também em um instrumental da pesquisa participante, com normas e parâmetros específicos a serem aplicados conforme às interações desenvolvidas em meio online (Kozinets, 2014).

Kozinets (2010) *apud* Corrêa e Rozados (2017, p. 4-5), em outro estudo, destaca cinco aspectos que aproximam netnografia da etnografia, ressaltando mais uma vez a convergência dessas abordagens metodológicas, já que esta:

- a) é **naturalista**, pois possibilita o estudo das manifestações sociais que surgem espontaneamente no ambiente virtual;
- b) é **imersiva**, pois proporciona ao pesquisador uma compreensão profunda de seu objeto de estudo;
- c) é **descritiva**, pois busca retratar uma determinada realidade, com os seus significados culturais ocultos e artefatos relacionados (elementos gráficos, desenhos, símbolos, sons, fotos e vídeos);
- d) é **multimétodos**, pois pode combinar diferentes instrumentos e técnicas de pesquisa, possibilitando novos insights através da triangulação;
- e) é **adaptável**, pois pode ser empregada no estudo de diferentes ferramentas de comunicação mediada por computador, tais como fóruns de discussão, *blogs*, *wikis*, mundos virtuais, *sites* de redes sociais, *podcasts*, entre outras.

A partir da assunção desta vertente de pesquisa, como professora-pesquisadora pretendo desempenhar cinco tarefas essenciais:

- a produção de conhecimentos acerca do objeto de pesquisa, respeitando a realidade observada;
- o fortalecimento desse campo de estudos que a todo o momento demanda por mais reflexões críticas sobre as teorias e práticas referentes à língua(gem);
- o comprometimento com os envolvidos no processo, assegurando uma parceria e não a entrega de um produto pronto e impassível de adaptações, o que confrontaria com as premissas dos estudos no âmbito da LAC;
- a devolução à sociedade dos resultados e contribuições dos sujeitos da pesquisa, e;
- O amadurecimento de um olhar capaz de refletir sobre a própria postura, ao analisar como a pesquisa desenvolvida contribui com as práticas de ensino-aprendizado de línguas.

Nesse ponto, é relevante fazer uma alusão a autora Bortoni-Ricardo (2008, p. 46) ao pontuar que,

o professor pesquisador não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática. O que distingue um professor pesquisador dos demais professores é seu compromisso de refletir sobre a própria prática [...].

Essa possibilidade de autorreflexão que a pesquisa-participante proporciona é o que aproxima as/os envolvidas/os, até o momento em que seja perceptível uma relação horizontal entre a pesquisadora e demais participantes.

Roberta Bartelmebs (2012, p. 61) apresenta os pressupostos teórico-metodológicos concernentes à pesquisa participante e, dentre eles, a autora discorre a respeito das Comunidades de Prática, como

[...] espaços de discussões, construções e desconstruções onde a prática é concebida como o produto das interações entre os membros da comunidade [...] parte da ideia de que a aprendizagem se dá enquanto participação social, isto é, o sujeito como participante ativo nas práticas das comunidades sociais construindo identidade com relação a essas comunidades.

Sendo assim, a proposta se concentrou em estabelecer diálogos entre docentes, cuja premissa visou assegurar espaços de fala e de escuta, objetivando trocas e partilhas. Ademais, estar em processo de aprendizagem e repensar caminhos que apontem para um ensino de inglês orientado pelos estudos decoloniais são aspectos que representam um exemplo de comunidade de prática, “[...] na medida em que seus saberes serão tecidos em discursos coletivos, construindo e reconstruindo significados para suas práticas, seus saberes e suas teorias” (Bartelmebs, 2012, p. 62).

A respeito da abordagem metodológica voltada à pesquisa participante, Brandão e Borges (2007) defendem a não existência de apenas um padrão que se encaixe a quaisquer estudos dessa natureza. Logo, podemos pré-estabelecer caminhos para este percurso mas, na prática, os participantes, os contextos e a diversidade dos saberes partilhados também conduzirão os rumos da pesquisa durante o seu curso e para além do seu desenvolvimento, haja vista que

a pesquisa participante tende a ser concebida como um instrumento, um método de ação científica ou um momento de um trabalho popular de dimensão pedagógica e política, quase sempre mais amplo e de maior continuidade do que a própria pesquisa (Brandão; Borges, 2007, p. 53).

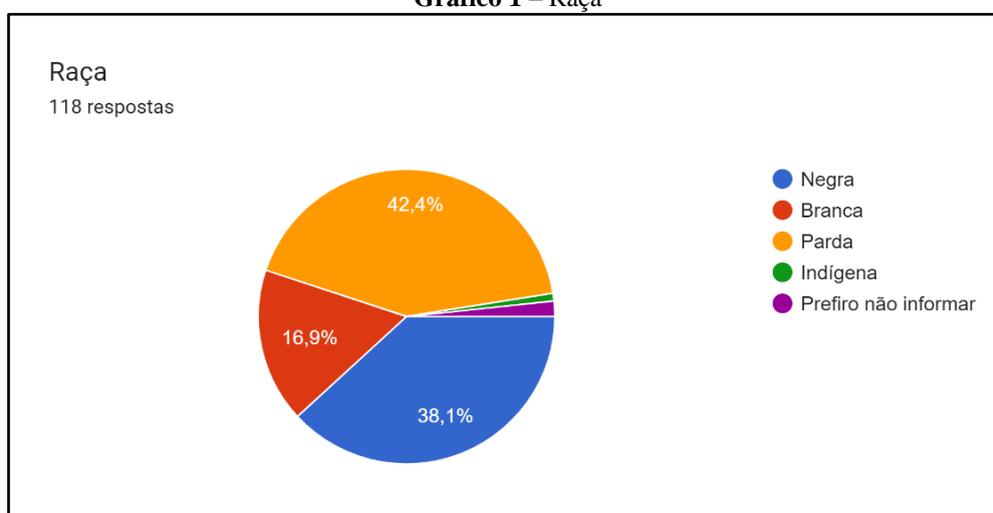
Ao detalhar as bases que fundamentam a pesquisa participante, os autores, seguindo os postulados Freireanos, discutem acerca de uma metodologia que visa ao processo dialógico, no qual: “deve-se partir sempre da busca de *unidade entre a teoria e a prática*, e construir e re-construir a teoria a partir de uma sequência de práticas refletidas criticamente” (Brandão; Correa, 2007, p. 54, grifos dos autores). Nesse sentido, é salutar uma epistemologia que se debruce sobre a práxis.

2.3.1 Participantes da Pesquisa

Docentes licenciados em Letras com Inglês ou Língua Estrangeira – Inglês, que atuam como professores de Língua Inglesa em escolas públicas baianas da educação básica, podendo ser em esfera municipal, estadual ou federal, modalidade regular, EJA ou profissionalizante, sob formato presencial, remoto ou híbrido.

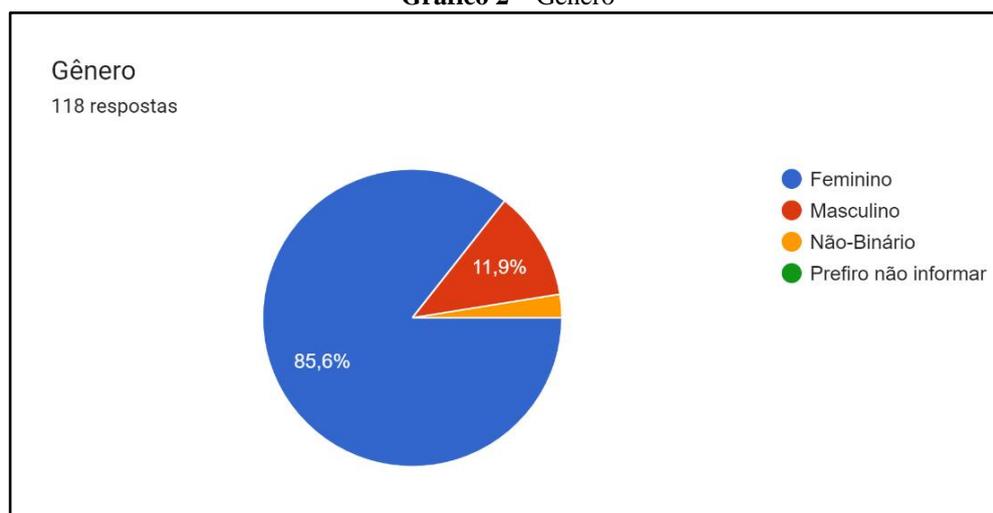
Foram 118 inscrições e os gráficos seguintes delineiam o perfil destas/es participantes:

Gráfico 1 – Raça



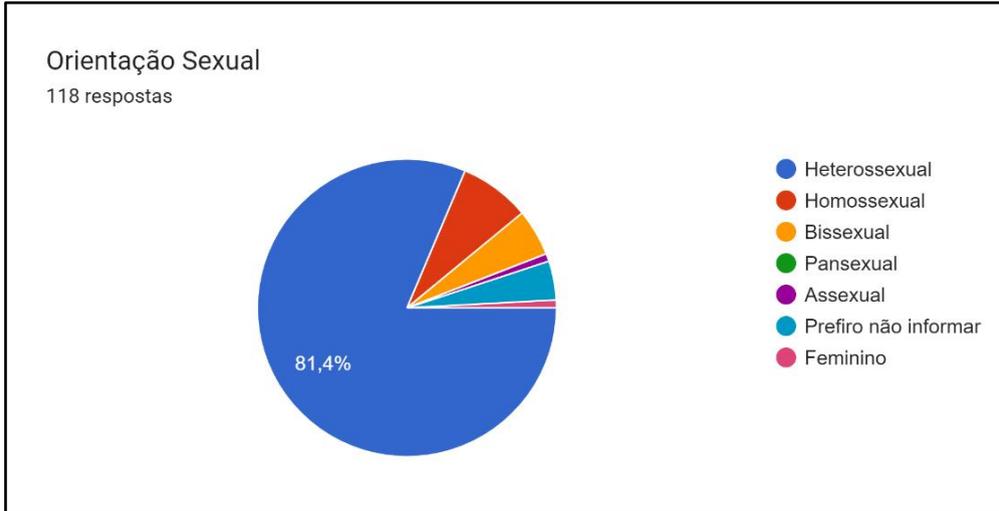
Fonte: *Google Forms*.

Gráfico 2 – Gênero



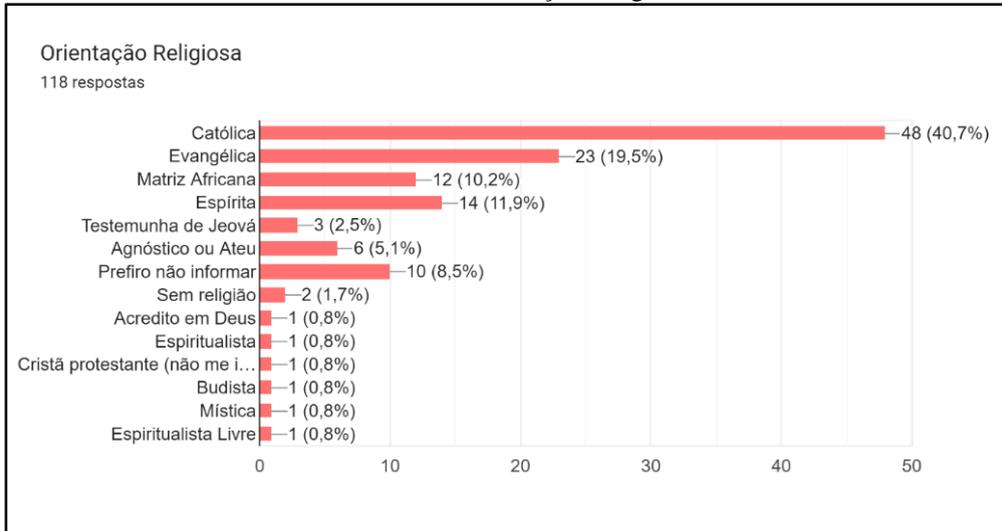
Fonte: *Google Forms*.

Gráfico 3 – Orientação Sexual



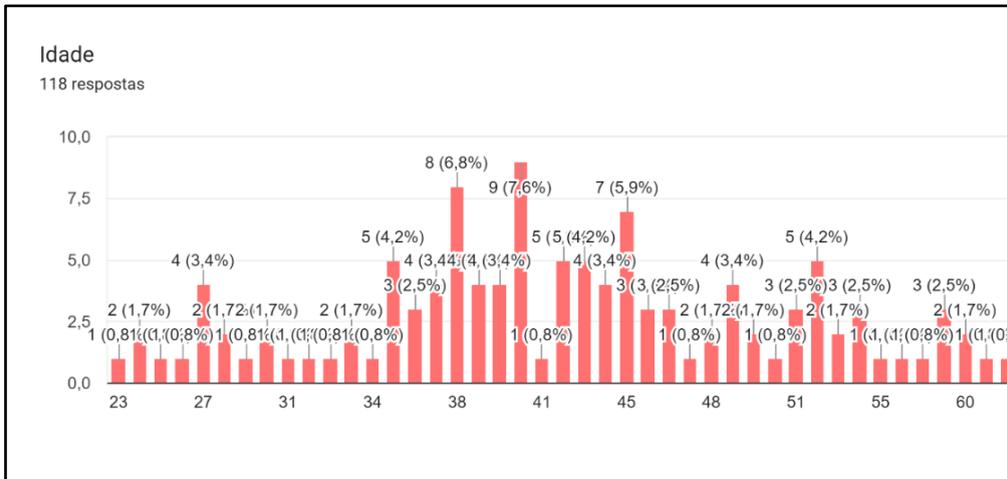
Fonte: Google Forms.

Gráfico 4 – Orientação Religiosa



Fonte: Google Forms.

Gráfico 5 – Idade



Fonte: Google Forms.

Houve uma incorreção quando foram elencadas as opções para indicação da raça, pois já que foi inserida a alternativa Negra, dispensaria a inclusão do termo Parda, visto que o IBGE considera pretos e pardos integrantes à raça negra, mas durante a revisão do questionário esse equívoco não foi identificado, entretanto, foi corrigido no primeiro encontro. Em virtude disso, o quantitativo de 85,5% é a soma de quem se autodeclarou nessas duas categorias, representando uma maioria de participantes negras/os.

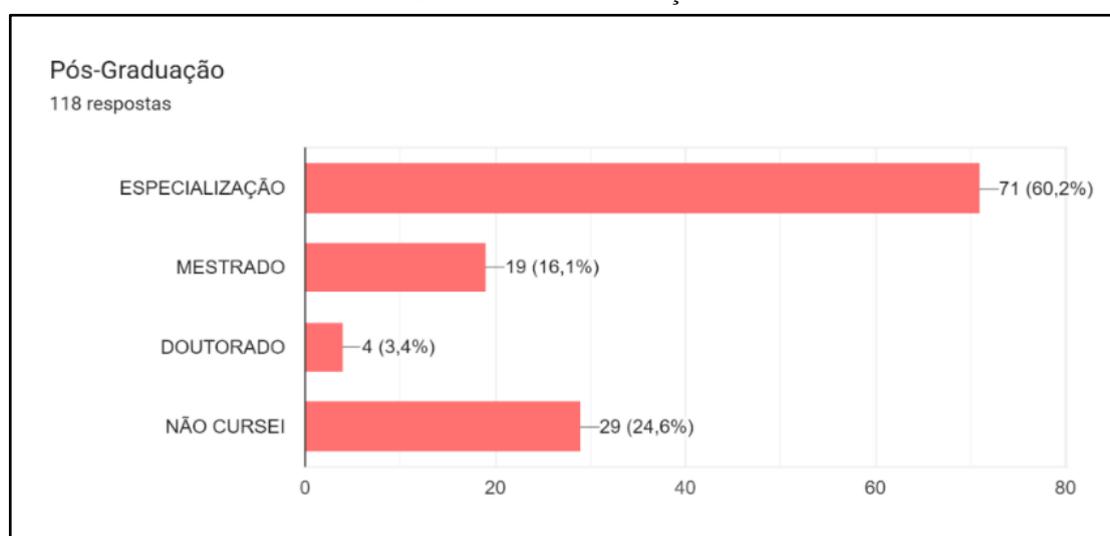
A faixa etária foi dos 23 aos 66 anos, o gênero feminino e a orientação heterossexual predominaram. A respeito da orientação religiosa, o questionamento permitiu múltiplas respostas, pois havia espaço para registrarem outras doutrinas, revelando a diversidade de segmentos religiosos ou espirituais, contudo, os adeptos ao catolicismo lideraram o ranking.

Na esfera acadêmico-profissional, 60% das/os inscritas/os possuem Especialização e, junto às demais formações, os cursos transitam pela Metodologia do Ensino de Língua Inglesa e Portuguesa; Educação Inclusiva; Estudos Linguísticos e Culturais; Gestão Escolar e Educação Profissional.

As escolas de atuação destas/es professoras/es, em sua maioria, estão localizadas na capital, Salvador e em regiões periféricas das cidades baianas onde lecionam, sob o regime de trabalho efetivo, na modalidade de ensino regular, para uma média de 6 a 12 turmas com carga horária de 20 a 40 horas e 1/3 destinada ao planejamento pedagógico dentro da unidade escolar. No período de participação nos encontros, 78% das/os participantes já estavam em atividades semi ou totalmente presenciais.

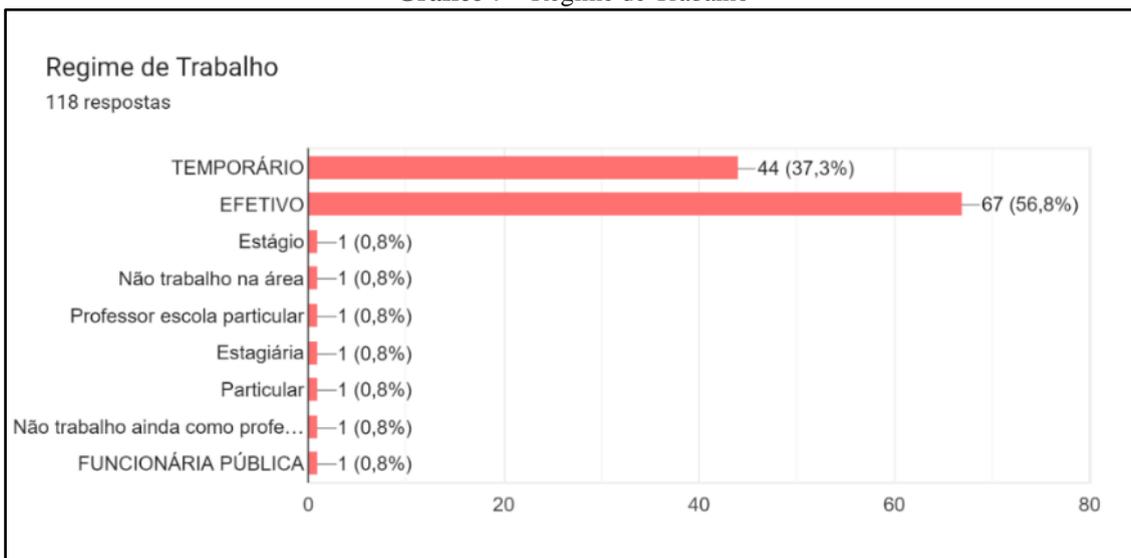
Os gráficos seguintes detalham os dados citados acima:

Gráfico 6 – Pós-Graduação



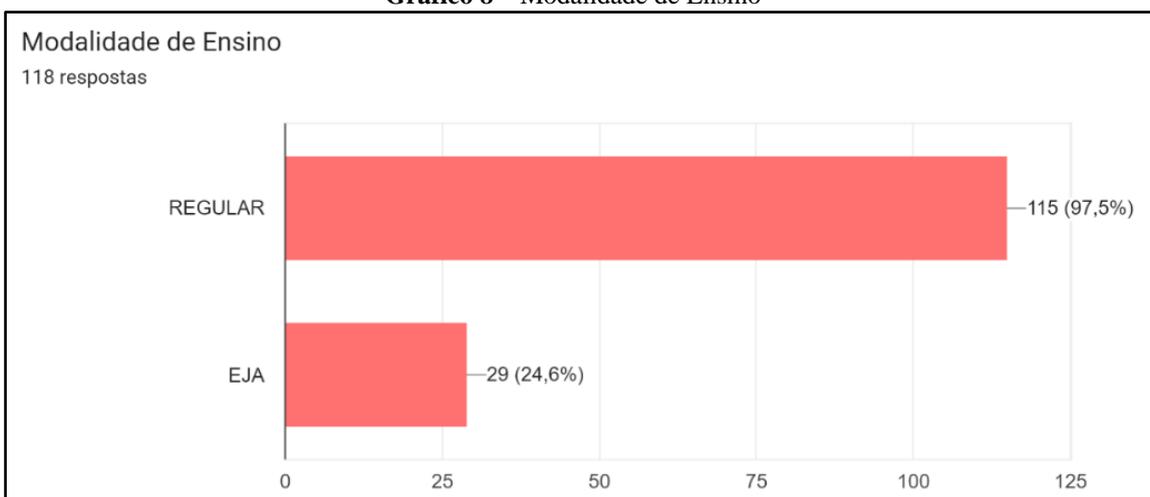
Fonte: *Google Forms*.

Gráfico 7 – Regime de Trabalho



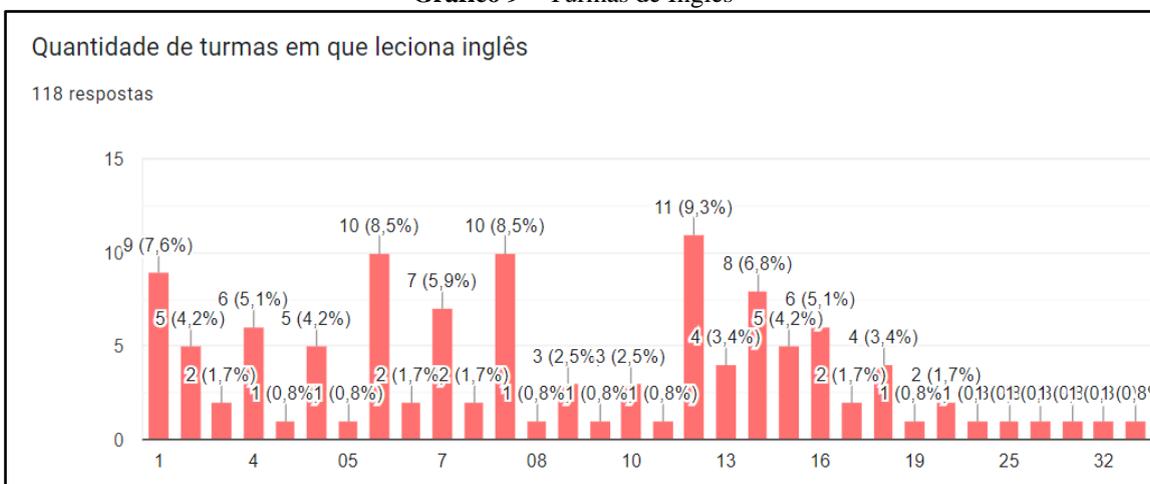
Fonte: Google Forms.

Gráfico 8 – Modalidade de Ensino



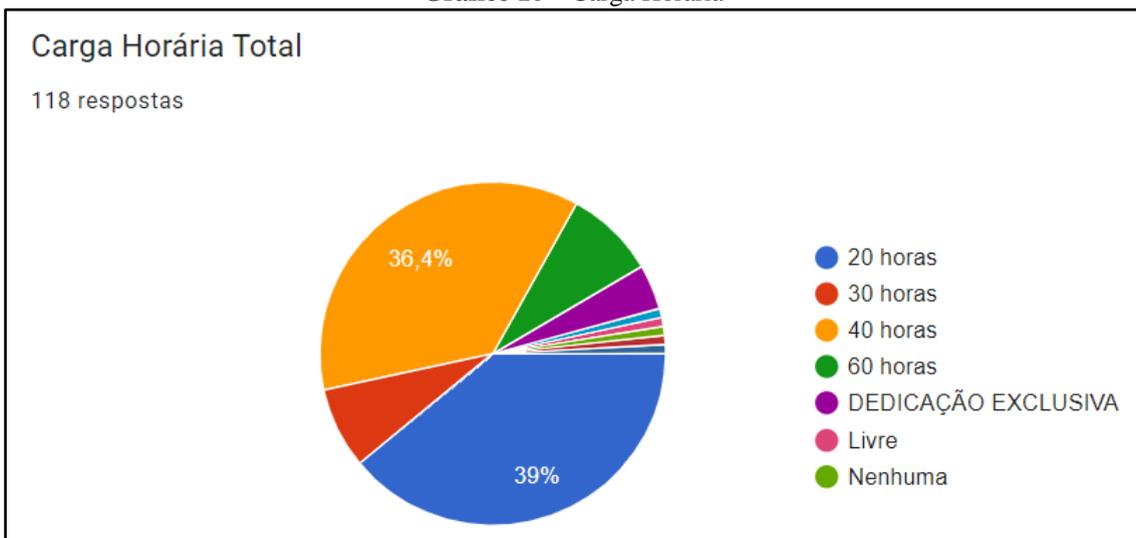
Fonte: Google Forms.

Gráfico 9 – Turmas de Inglês



Fonte: Google Forms.

Gráfico 10 – Carga Horária



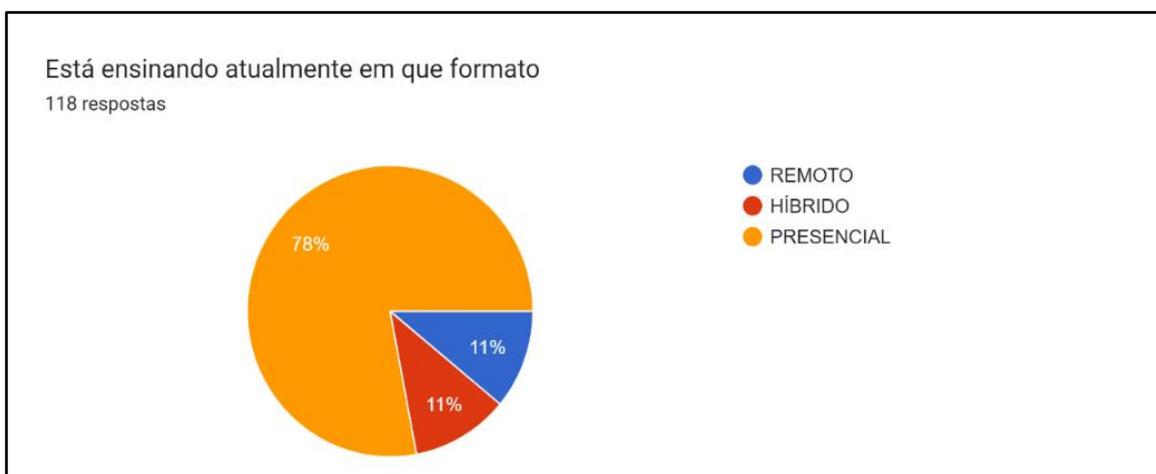
Fonte: *Google Forms*.

Gráfico 11 – Reserva de Carga Horária



Fonte: *Google Forms*.

Gráfico 12 – Formato de Ensino



Fonte: *Google Forms*.

2.3.2 Critérios de Participação

Como critério para ingresso no curso foi requerida a formação em Letras com Inglês ou Língua Estrangeira com habilitação em Língua Inglesa de docentes que atuassem na rede pública da educação básica, no estado da Bahia. Também foi desejável possuir domínio dos recursos tecnológicos e acesso à internet, que viabilizassem a participação síncrona e assíncrona no curso oferecido, além de ter previamente concordado com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice A, p. 322), o qual detalhou que o curso seria um meio de estudo concomitante ao levantamento dos dados da pesquisa.

A quantidade de vagas foi inicialmente limitada a 100 participantes, mas as inscrições foram reabertas por ainda haver demanda nos meios em que foi feita a divulgação. Também foi informado que as/os interessadas/os deveriam dispor de 30 horas para dedicação ao curso e aceitassem que os encontros fossem gravados, além de haver registros acerca da participação e da análise dos materiais didáticos produzidos, resguardados tanto o anonimato⁹ na publicação dos resultados oriundos da pesquisa, quanto a desistência em qualquer momento, sem que houvesse quaisquer prejuízos entre as partes envolvidas, como previsto no TCLE.

2.3.3 Cenários da Pesquisa

A formação foi realizada 100% online, através da plataforma digital *Zoom*, que permitiu a interação entre todos os participantes, via recurso audiovisual, nos 5 encontros síncronos, através do qual foram compartilhados questionários, materiais e listas de frequência. Também considero como cenário da pesquisa o grupo criado no *WhatsApp*, cuja participação foi opcional e permitiu a socialização de informes, links de acesso e arquivos pertinentes ao curso, assim como quaisquer assuntos da área, não apenas ligados à pesquisa, mas de interesse coletivo. Por fim, ainda que não estivessem presentes em suas respectivas escolas, as experiências em sala de aula, corredores e entorno das instituições também foram cenários relevantes à pesquisa.

⁹ É válido destacar que após identificação para ingresso no ambiente virtual, foi facultado às/aos participantes, durante os encontros, ocultar a imagem nas câmeras ou utilizar pseudônimos após o *login*.

2.3.4 Estruturação do ‘Curso’

Houve ampla divulgação através das redes sociais, e-mails institucionais e outros canais de comunicação online. A proposta de aperfeiçoamento continuado – *Diálogos e(m) formação docente: Decolonialidade e Ensino de Inglês na Escola Pública* – foi dividida em cinco¹⁰ ciclos¹¹, cuja carga horária para fins de certificação correspondeu a 30 horas, distribuídas na modalidade síncrona e assíncrona:

Quadro 1 – Estrutura do ‘Curso’ – Modalidade Síncrona

CICLO	TEMÁTICA	DATA
I	Decolonialidade na escola pública	2h – 09 de abril de 2022
II	Interseccionalidade nas práxis docentes	2h – 16 de abril de 2022
III	Crenças sobre o ensino de inglês	2h – 23 de abril de 2022
IV	Materiais didáticos autorais	2h – 30 de abril de 2022
V	Materiais didáticos autorais	2h – 07 de maio de 2022

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 2 – Estrutura do ‘Curso’ – Modalidade Assíncrona

ETAPA	AÇÃO	CARGA HORÁRIA
1	Preenchimento do questionário inicial	30 min
2	Leitura/escuta de textos teóricos	9 h
3	Elaboração de material didático	12 h
4	Preenchimento do questionário final	30 min

Fonte: Elaborado pela autora.

2.3.5 Cronograma do ‘Curso’

O cronograma previu desde a fase de elaboração, cujo aporte teórico-metodológico foi construído a partir de pesquisas no campo do ensino-aprendizado de língua inglesa; perspectivas interculturais e decoloniais; além das sugestões enviadas pelas/os inscritas/os, até o momento de envio dos certificados:

¹⁰ Embora na proposta inicial constassem 4 encontros, devido aos feriados em abril e sábados letivos, foi proposto um encontro extra para contemplar quem se ausentou em algum sábado.

¹¹ A proposta dos *Diálogos e(m) formação docente* foi desenvolvida em ciclos, cujas temáticas se atravessaram à medida em que as conversas evoluíram, a despeito de uma demarcação temporal.

Quadro 3 – Cronograma de Ações

FASE	PERÍODO
Estruturação	Janeiro / 2021 – Fevereiro / 2022
Divulgação e Inscrições	Março / 2022
Execução	Abril – Maio / 2022
Recebimento das Produções	Maior – Junho/2022
Certificação	Julho / 2022

Fonte: Elaborado pela autora.

2.4 OS INSTRUMENTOS DE COLETA E REGISTRO DE DADOS

Bortoni-Ricardo (2008, p. 38) explica que a pesquisa de natureza etnográfica demanda de um longo tempo para o pesquisador estar imerso no contexto-foco de percepção e análise. Sendo assim:

[...] devemos entender que se trata de pesquisa qualitativa, interpretativista, que fez uso de métodos desenvolvidos na tradição etnográfica, como a observação, especialmente para geração e a análise de dados.

Em adição, sob o olhar netnográfico, Kozinets (2014) expõe que o uso instrumentos de coleta diversos e em profundidade permite uma representação ampla dos participantes, estejam eles inseridos em contexto online ou offline, visto que o levantamento de dados que desvelam camadas intrínsecas auxiliarão, posteriormente, a compreender se as relações estabelecidas em âmbito virtual poderão ser refletidas nas práticas mediadas por tecnologias digitais, ou não.

A diversidade instrumental dentro de uma pesquisa netnográfica e de natureza participante possibilita esse deslocamento do ambiente virtual para o espaço físico, tendo em vista que as ferramentas utilizadas para o levantamento, a exemplo das entrevistas:

[...] permitem aos pesquisadores netnográficos alargarem sua compreensão do que observaram online. Por exemplo, pode-se tentar compreender a situação social do membro da cultura – sua idade, gênero, nacionalidade, orientação étnica, orientação sexual e assim por diante – e como isso influencia sua participação em comunidades online, e de que maneira é influenciado por elas, caso seja (Kozinets, 2014, p. 50).

Sendo assim, esse levantamento amplia a compreensão sobre os aspectos externos às comunidades online que influenciam os discursos oriundos das interações, bem como

a análise do caminho inverso, gerando os seguintes questionamentos: Os diálogos entre docentes propagam reverberações? Em que contextos?

Pautados pelos princípios de ambos os teóricos (Bortoni-Ricardo, 2008; Kozinets, 2014) foram escolhidos três instrumentos visando a coleta de dados: a Observação, o Material Didático Autoral e o Questionário:

- A **observação** costuma ser dividida em **participante** e **sistemática**. A primeira por ser intrínseca a opção metodológica concernente à pesquisa participante, pois se desenvolve em imersão no contexto de estudo, consistindo

[...] na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada. Neste caso, o observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de um membro do grupo. Daí por que se pode definir observação participante como a técnica pela qual se chega ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo (Gil, 2008, p. 103).

Devido à fluência dos acontecimentos em tempo real, a observação participante impossibilita a percepção de todas as ações e discursos engendrados. Por outro lado, a observação sistemática será realizada posteriormente aos encontros (gravados na plataforma digital) para contemplar as interações a partir dos objetivos da pesquisa, que determina o quê, como e quando os fatos serão observados;

- Para André (2008, p. 28), “os documentos são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes”. Diante disso, o segundo instrumento para coleta de dados é o **material didático autoral**, solicitado pós- formação;

- Por fim, o **questionário**, que foi aplicado em duas etapas: o **inicial**, composto por perguntas abertas, fechadas e de múltipla escolha, consistiu no formulário para inscrição no ‘curso’ (Apêndice B, p. 325), cujos objetivos focaram no delineamento do perfil das/os participantes em nível pessoal, acadêmico e profissional; no mapeamento das crenças relacionadas ao ensino-aprendizado de língua inglesa; e na investigação de posicionamentos (preenchimento facultativo) acerca das concepções que subsidiaram os encontros; já o questionário **final** (Apêndice C, p. 328), composto por perguntas escalonadas e de opinião, foi enviado pós- formação, visando uma reflexão acerca das interações realizadas e um *feedback* acerca da mediação, dos encontros e das construções individuais e coletivas, além de considerar os efeitos observados nos contextos reais de ensino.

É válido destacar que, ao utilizar questionários para levantar dados, a realização de um pré-teste com um grupo menor de envolvidos¹² é bem-vinda. Ainda que em uma pesquisa qualitativa, os instrumentos disponibilizados sejam apropriados conforme as subjetividades das/os participantes, essa etapa permite verificar:

- a) **Fidedignidade:** qualquer pessoa que o aplique obterá sempre os mesmos resultados.
- b) **Validade:** os dados recolhidos são necessários à pesquisa.
- c) **Operatividade:** vocabulário acessível e significado claro (Marconi; Lakatos, 2017, n.p.).

A partir dessa testagem, foi possível identificar alguns entraves ou incorreções que poderiam incidir na pesquisa, quanto ao ordenamento das questões; escrita; clareza; aspectos invasivos, dentre outros. O pré-teste do questionário inicial trouxe críticas bastante significativas no que tangem os objetivos deste instrumento que, mesmo sendo extenso, o grupo concordou que as perguntas eram pertinentes.

Elencarei as considerações individuais que possibilitaram realizar adequações necessárias ao levantamento dos dados pretendidos, no quadro a seguir:

Quadro 4 – Feedbacks do Grupo de Testagem

LAURO	INÊS	FRANCISCO	CONCEIÇÃO
Reformular algumas questões para que se tornem abertas e não-diretivas, cujas as respostas são resumidas a <i>Sim</i> ou <i>Não</i> , a fim de ampliar a discussão na análise de dados, evitando reduzi-las apenas a gráficos de porcentagem.	Revisar pontuação, termos deslocados e linguagem não-binária no TCLE; Deletar dados pessoais solicitados em duplicidade; Ampliar o escopo da orientação sexual, no perfil pessoal, para que nenhuma pessoa se sinta excluída.	Inserir no perfil inicial a formação religiosa “ateu/agnóstico”, ainda que haja o campo “outro”; Atualizar o ano inserido em uma questão.	Evitar o detalhamento da pesquisa na introdução do questionário, pois ao caracterizá-la como formação crítico-reflexiva poderá condicionar os participantes a responderem nessa perspectiva, ainda que foquem na gramática como centro estruturante das aulas.

Fonte: Elaborado pela autora.

¹² O grupo de testagem foi composto por 4 colegas professores de inglês. Todos em atuação na rede pública, com diferentes graus de formação acadêmica (um Especialista, duas Mestras e um Doutor) para apontarem possíveis incorreções quanto à escrita, divisão das seções, ordenamento das perguntas e tempo para respondê-lo. Para garantir o anonimato, os nomes das/os convidadas/os foram substituídos por cidades baianas: **Lauro** de Freitas, **Conceição** do Coité, São **Francisco** do Conde e Santa **Inês**.

2.5 CORPORA

Prodanov e Freitas (2013, p. 102) definem os dados como “[...] todas as informações das quais o pesquisador pode se servir nas diferentes etapas do trabalho”. Sendo assim, os *corpora* serão constituídos pelas respostas aos questionários; gravações; observações; bem como a análise dos materiais didáticos elaborados. Outras interações desenvolvidas ao longo do curso, no chat do *Zoom*, no grupo de *WhatsApp*, além das notas registradas em diário de campo também fizeram parte dos *corpora*.

2.6 A CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS

De acordo com Lira (2014), consiste em etapa tão importante quanto a definição dos instrumentos para levantar os dados, poder categorizá-los. Elencar classificações que consistirão no foco do estudo é imprescindível para, em etapa posterior, realizar a leitura e interpretação dos *corpora*, a fim de que prováveis respostas às perguntas de pesquisa e aos objetivos sejam tangíveis.

Para proceder à categorização, é necessário definir os elementos que serão salientados na leitura dos dados gerados pela pesquisa e, para isso, foi imprescindível revisitar as perguntas que orientam esse estudo. A partir dos três instrumentos de coleta anteriormente descritos, foram estabelecidas as seguintes categorias de análise de dados:

dos QUESTIONÁRIOS

A – Questionário Inicial:

- I. Interfaces entre o perfil pessoal, acadêmico e a prática profissional;
- II. Crenças acerca do ensino de língua inglesa na escola pública;
- III. Concepções preliminares a respeito dos estudos decoloniais.

B – Questionário Final:

- I. Ressonância da participação da formação continuada na práxis pedagógica;
- II. Contribuição na desconstrução de ideias pré-concebidas acerca do ensino de inglês na escola pública;
- III. Concepções construídas a respeito dos estudos decoloniais.

das TRANSCRIÇÕES

- I. Concepções sobre o conceito de decolonialidade;
- II. Reconhecimento dos entraves nas escolas, que dificultam o ensino de inglês;
- III. Estratégias curriculares para o ensino de língua inglesa;
- IV. Impressões acerca das influências interseccionais nas aulas de inglês;
- V. Crenças sobre o ensino-aprendizado de língua inglesa (re)construídas na formação inicial e continuada;
- VI. Ressonância do olhar decolonial na elaboração dos discursos;
- VII. Leituras decoloniais nas análises dos LDs;
- VIII. Falas germinadas a partir de MDs potencialmente decoloniais;
- IX. Diálogos que florescem das construções coletivas.

dos MATERIAIS DIDÁTICOS AUTORAIS

- I. Elementos linguísticos (palavras, expressões etc.) e/ou visuais (fotos, vídeos etc.) reunidos nos textos;
- II. Se as temáticas escolhidas apontam, ou não, caminhos pertinentes a uma abordagem decolonial voltada ao ensino de inglês.

2.7 TÉCNICAS PARA ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Embora esses conceitos operem em consonância e encontrem especificações interrelacionadas, ambos os processos apresentam distinções:

A análise tem como objetivo organizar e resumir os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos (Gil, 2008, p. 156).

Nessa direção, as técnicas para análise e interpretação dos dados visam estabelecer interrelações, diálogos e, além da busca por respostas, conduzir a elaboração ou reelaboração das perguntas que nos levam à pesquisa.

A etapa da análise e interpretação de dados se assemelha ao trabalho arqueológico, pois é preciso imergir em diversas culturas, tratar os dados de modo preciso e cuidadoso e “seja qual for a técnica (ou técnicas) de coleta de dados, o objetivo da etapa da análise e interpretação desses dados é responder, do melhor modo possível, ao problema de investigação formulado [...]” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 115).

Analisar dados extrapola o simples ato de ler notas num diário ou ouvir áudios, mas dedicar olhares atentos aos passos que foram percorridos em todas as fases do processo de pesquisa; escutar gravações, falas, discursos, interpretar os silêncios, ler e compreender os materiais produzidos e, até mesmo, captar sensações é tentar extrair da solidez limitante dos quadrados das telas as formas que contornam as vidas além delas.

2.7.1 As Etapas da Análise de Dados

O momento da Análise dos Dados de uma pesquisa demanda rigor científico e um estudo criterioso dos *corpora* levantados. Sendo assim, inspirada pela produção técnica de Marconi e Lakatos (2017) destrincharei essa fase da pesquisa em 3 níveis, dos quais serão originadas 3 sub etapas:

a) NÍVEL INICIAL:

- I. *Coleta* – Levantamento dos dados, a partir dos instrumentos elencados;
- II. *Organização* – Agrupamento dos dados, conforme cada fonte;
- III. *Transcrição* – Registro das falas a partir das gravações.

b) NÍVEL INTERMEDIÁRIO:

- I. *Apresentação* – Representação através de gráficos, tabelas, quadros e figuras;
- II. *Categorização* – Classificação conforme os aspectos previstos para análise;
- III. *Codificação* – Conversão em símbolos e pseudônimos.

c) NÍVEL FINAL:

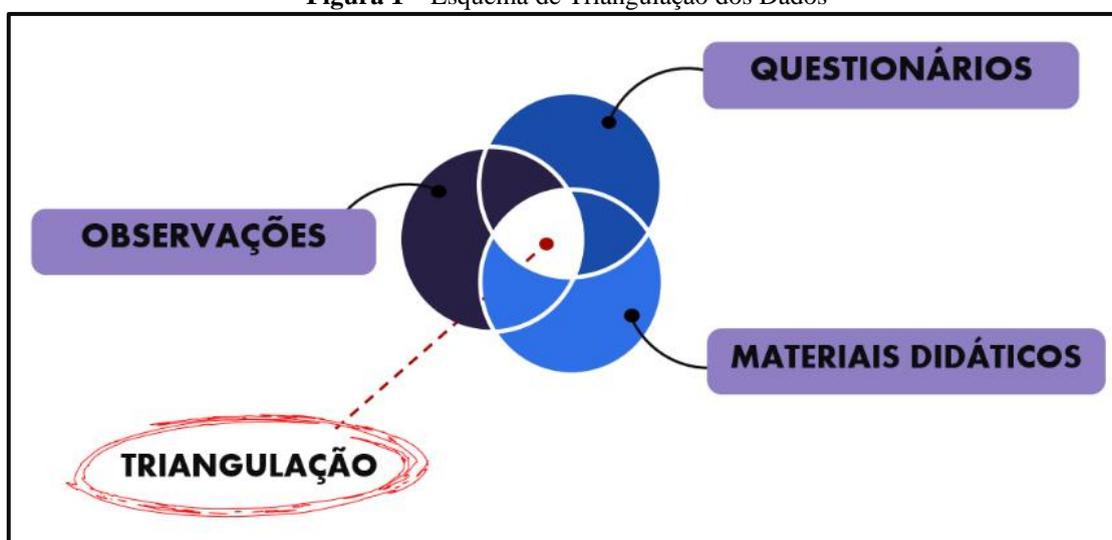
- I. *Revisão* – Verificação se os dados previstos e imprevistos foram elencados;
- II. *Triangulação* – Cruzamento dos dados a partir dos instrumentos de coleta;
- III. *Discussão* – Relação crítico-reflexiva da leitura e explicação dos dados com as bases teórico-metodológicas que sustentam e direcionam a pesquisa.

Analisar dados é estabelecer relações entre o objeto de estudo e os demais fenômenos que nele incidem, cuja interpretação é essencial para elucidá-los de modo acessível, conferindo sentidos (Marconi; Lakatos, 2017). As autoras percebem como é fundamental ter em vista que, para consolidar a fase do trabalho referente ao tratamento dos dados, a pesquisa científica não se resume a elaboração de: “[...] um relatório ou descrição dos dados pesquisados empiricamente, mas relatar o desenvolvimento de um caráter interpretativo no que se refere aos dados obtidos” (Marconi; Lakatos, 2011, p. 272).

Assim, uma importante técnica voltada à análise dos dados consiste na Triangulação, traduzida pela: “[...] combinação de metodologias diversas no estudo de um fenômeno. Tem por objetivo abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do fato estudado” (Marconi; Lakatos, 2011, p. 285).

Triangular dados é prover-se de um leque diversificado de instrumentos de coleta, a fim de delinear tanto os percursos, quanto os resultados da pesquisa o mais fiel possível do contexto em estudo, sem incorrer em análises rasas.

Figura 1 – Esquema de Triangulação dos Dados



Fonte: Elaborada pela autora.

Diante disto, porém não resumido a este esquema, foi realizada uma leitura extensa dos dados, por meio não só da análise das narrativas e produções, mas dos tensionamento ocasionados a partir dos *corpora* gerados. Os frutos das observações, dos questionários e dos materiais didáticos também foram discutidos à luz dos estudos decoloniais. Para consolidação desta etapa, um aporte essencial à análise de dados foram as contribuições da Análise Crítica do Discurso, já que a ACD

é uma alternativa teórico-metodológica para os estudos organizacionais críticos já que ela contribui para o exame de questões sociais do mundo contemporâneo e busca desnaturalizar crenças que servem de suporte às estruturas de dominação (Salles; Dellagnelo, 2019, p. 415).

Ademais, é importante salientar que a intenção de decolonizar um trabalho acadêmico não começa na escrita ou na escolha metodológica e se finda, mas nasce a partir da preocupação em questionar o próprio objeto de pesquisa, a forma como serão lidas e interpretadas as produções decorrentes dela. Há dados que não caberão em triângulos, quadros, tabelas, gráficos ou linhas, pois são dados que pulsam vida e a vida não cabe em caixinhas.

3 DIÁLOGOS E(M) FORMAÇÃO DOCENTE

*O na-ewe obodo izu nwa*¹³

Provérbio Africano

O coração deste estudo é a formação docente. Mas resisto quanto ao uso do termo *formação* desde que os estudos decoloniais vêm atuando como fio condutor nesta pesquisa. Acionar o pensamento decolonial é empreender um projeto que viabilize uma diversidade de caminhos, dentre os quais, não se sustenta a promoção de ainda mais cursos que teorizam sobre métodos de ensino infalíveis e inalteráveis.

Segundo o Dicionário Online de Português (2021) o ato de formar equivale a fabricar, desenvolver, compor, instruir. Em parceria com o pesquisador Daniel Oliveira (2022), concebemos que: “A expressão *formar professores* carrega muito do peso da tradição colonial, uni-epistêmica e eurocentrada, pressupondo cursos hierarquizados com base na transmissão de modelos e teorias pedagógicas “encaixáveis” nas salas de aulas” (Souza; Oliveira, 2022, p. 189, grifo nosso).

Compreendo este processo como dialógico, contínuo, que conduz à reflexão; ao passo que o ato instrucional é demarcado por um ponto de partida e uma finalização, cujo produto é colocarmos em prática o que nos foi treinado. Ou seja, é necessário seguir um modelo único, tendo como alvo a sua reprodução, distanciando-se completamente da proposta de nos manter em constante parceria. E, aludindo ao provérbio africano, na epígrafe, a coletividade ao longo deste processo é essencial.

Os pesquisadores Maria Rosa *et al* (2003, p. 6) apoiam-se em autores que justificam haver uma variedade de influências, as quais condicionaram a formação docente ser esse produto pronto para ser consumido, dentre elas, a

[...] perspectiva de profissionalização com raízes de natureza positivista e, por consequência, na racionalidade técnica [...] que se caracteriza pelo divórcio entre teoria e prática, assentando a primeira em um patamar superior mais respeitado e sofisticado e a última no mundo contaminado pela imprevisibilidade.

Diante desta assunção, considero imprescindível a resignificação do termo ou reconstrução desse caráter formativo previamente consolidado, de modo descontextualizado e tecnicista, visando um estreitamento entre as teorias oriundas do

¹³ É preciso uma aldeia para se educar uma criança (tradução via *google translate*, língua Igbo, nigeriana).

ambiente acadêmico e os conhecimentos trazidos e gerados através de um aperfeiçoamento continuado por meio da escuta e das trocas e partilhas.

As concepções a respeito do termo formação como projeto inconcluso é um dos pilares que consolidam esta pesquisa. Acerca disso, Araújo e Moura (2012, p. 77) assinalam que: “A formação – compreendida como aprendizagem permanente – afigura-se como um processo próprio dos seres vivos. Ocorre sempre, ainda que de diferentes formas, com diferentes intencionalidades e com diferentes qualidades”.

O aspecto da continuidade é fundamental para que os efeitos dessa formação perdurem e influenciem novas reflexões. É essa assunção do ser inconcluso que o filósofo e educador Paulo Freire (2007) concebe em sua obra. A consciência do ser e do pensar inacabados é essencial para perceber que os conhecimentos e as práticas estão em permanente construção e reconstrução. Perceber tais nuances é assegurar a procura (Freire, 2007). Procura por conhecimentos; procura pelo mapeamento das realidades, em que o ato pedagógico está sendo desenvolvido, para poder nela intervir; procura pela autoidentificação das falhas. Enfim, o estado de busca contínua representa um dos aspectos inerentes ao ser professor/a, de nos caracterizarmos no gerúndio, de nos manter sempre em processo, em constante (trans)formação.

Não é recente a necessidade de revisitar conceitualizações reducionistas acerca das pesquisas desenvolvidas, cujo cenário é o ambiente pedagógico e o foco é a formação de professoras e professores. Sobre isso, Rosa *et al* (2003, p. 12-13) acrescentam que:

tomar a formação e a prática docentes como objeto de investigação, implica rever os conceitos de pesquisa, pesquisador, sujeito e objeto de investigação. Os princípios da investigação-ação vão além de encaminhamentos metodológicos, são marcos teóricos que contribuem na construção de processos de investigação educativa politicamente diferenciados. Neles, os professores não são apenas objetos de investigação, instrumentos de coleta de dados ou implementadores de propostas didáticas. Não se espera que eles sejam bons aplicadores de teorias acadêmicas.

Ter essa noção nos leva a perceber o quanto é imprescindível aprofundar os papéis atrelados às/aos docentes, pois estarmos envolvidas/os em um estudo cuja metodologia é uma intervenção participante, configura-nos como *parceiras/os*, transcendendo o caráter simplista, distante e frio de *objetos* de pesquisa. Portanto, vislumbro que esse estudo não seja mais uma oportunidade para levantamento de dados sem relevância substancial às práticas docentes, mas um processo de coconstrução.

Sendo assim, pretendo que os resultados esperados a partir desses encontros se estendam às salas de aulas de língua inglesa, no intuito de transcender os muros das escolas e permearem diversos contextos de ensino-aprendizagem. Possibilitar outros ecos, a partir dessa rede de compartilhamentos, consiste em outra consequência almejada, afinal, a professora e o professor de inglês não são docentes em período integral, nós ocupamos diversos papéis e espaços e, já que a característica do inacabamento é inerente ao ser humano, influenciaremos lugares outros.

Neste ponto, é relevante abordar a questão da identidade, que também está em constante processo formativo, não é inata e sofre influência das culturas locais e globais (Hall, 2020). Somos atravessadas/os por diversas identidades e estamos expostas/os a um vasto escopo de representações, logo, a formação de professoras/es de língua inglesa deve se ater a multiplicidade de contextos em que estamos imbricadas/os.

Esta pesquisa se pauta em diálogos como meio imprescindível para conhecer, compreender e promover caminhos decoloniais, focando em desconstruir crenças que permeiam o ensino de língua inglesa. Opor-se a estrutura de treinamento, bem como da formação centrada em métodos pré-elaborados, cujas teorias partem da professora-formadora e são direcionadas de modo generalista, é fundamental, pois o intercâmbio de conhecimentos é a premissa deste estudo.

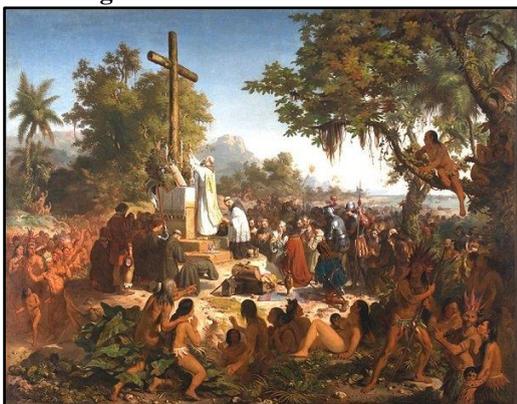
Esse debate nasce da percepção acerca de haver certa incoerência entre o que carrega esse conceito e o que é apresentado à luz da decolonialidade que, enquanto prisma, aponta para caminhos horizontais. Por essa razão, *Diálogos e(m) Formação Docente* se opõe à *Formação Docente* tão somente, já que nessa substituição alude-se a ideia de algo que está sendo constantemente coconstruído, não sendo apresentado como uma proposta fechada, pré-definida, imutável e imposta como modelo ideal.

Frente a isso, o intuito foi proporcionar às/aos docentes serem sujeitos coparticipantes, os quais a partir de seus contextos, conhecimentos, saberes e vivências possam contribuir com o desenvolvimento de uma pesquisa acadêmica.

É importante reforçar que: “na contemporaneidade, a pesquisa reflexiva é considerada mola propulsora para a aprendizagem em geral e para a formação inicial, ou continuada do professor, com vistas à formação do professor crítico, reflexivo e ético” (Miller, 2013, p. 115). A ressignificação de um termo implica não só em romper com o conceito apresentado através de um verbete, mas pretende estabelecer que docentes sejam mais que dados a serem lidos e analisados. Diante tudo que fora exposto, considero a urgência em reposicionar a expressão *Dialogar Com* em vez de *Formar Para*.

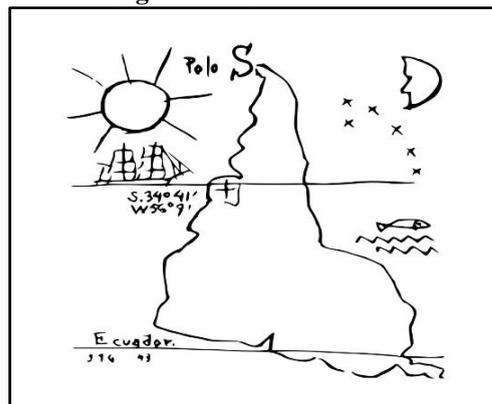
3.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: UM BREVE HISTÓRICO

Figura 2 – Primeira Missa no Brasil



Autor: Victor Meireles

Figura 3 – América Invertida



Autor: Joaquín Torres García

Antes de pesquisar em livros, artigos e outros documentos que pudessem dar corpo a esta subseção, estas foram as primeiras imagens, como fontes de conhecimento, que me vieram à mente. A pintura óleo sobre tela que registra a Primeira Missa realizada em território indígena, no período Brasil-colônia; e um desenho a caneta que representa a América Invertida, cujo objetivo do artista uruguaio Joaquín Torres García (1943) foi expor que *nosso norte é o sul*, não como orientação espacial, mas como referencial que também exprime legitimidade.

No período colonial, sob a égide de um padrão eurocêntrico, verticalizado e acultural, a catequização foi o desenvolvimento de um ensino que visou a subordinação, exploração, negação da cultura do outro e, do ponto de vista dos colonizadores, a salvação de pessoas, por eles, consideradas sem alma – os Indígenas. Os jesuítas, em nome de um Rei e de um Deus cristão, aplicaram esse modelo de ensino desenvolvido sob regras unilaterais, impositivas e repressoras.

É datado de 15 de outubro de 1827, o período em que se iniciam as primeiras escolas direcionadas à formação de professores no Brasil. Baseando-se em padrões europeus, o modelo era fundamentado em doutrinas, nesse caso, extremamente norteadoras, conteudistas e cristãs, totalmente descomprometidas com a formação didático-pedagógica e crítica (Saviani, 2005).

Os efeitos advindos da colonização perduram, de modo impetuoso, na contemporaneidade e, em virtude disso, um dos mecanismos antagônicos a este cenário inicial é a mudança de pensamento e postura, através do olhar dos povos colonizados.

Partindo deste panorama, reconheço o quanto é imperativo DESnortear as nossas pesquisas, não rumo a instabilidade, como linguisticamente, ao longo dos séculos, o termo designa, mas para recorrer a significações outras, imbricadas na ação de *Sulear*¹⁴ as nossas práxis. Esta é uma ação contrária a carga semântica presente nas palavras que apontam para um Norte (nortear, norteamo, norteadores etc.) que inferioriza o que é produzido em outro espaço, em outro polo global.

Evidencio que não é o intuito promover o apagamento de todo conhecimento produzido pelo hemisfério Norte, entretanto, é imprescindível alertar para a legitimidade das epistemologias do Sul, pois esse reposicionamento não só valida saberes, como assegura existências.

Tal (re)orientação atinge múltiplas escalas, pois possibilita a construção de narrativas de um Sul geográfico, sócio-histórico e cultural, já que a proposta consiste em: aceitar a existência da produção de conhecimentos oriundos do Sul; perpassar caminhos que apontem para o Sul; lecionar e nos capacitar a partir de coconstruções com o Sul e também com o Nordeste, pois, no contexto desta pesquisa, que se concentra na formação docente de professoras/es baianas/os, também proponho Nordestear¹⁵ nossos olhares.

3.1.1 O que dizem as Leis? E o que Nós dizemos?

A autora Kátia Silva (2019, p. 9) declara que as reflexões:

[...] sobre o ensino em sala de aula não pode deixar de considerar a formação de professores no Brasil. Assim, compreender as atuais políticas de formação de professores é o primeiro passo para se entender o ensino nas escolas.

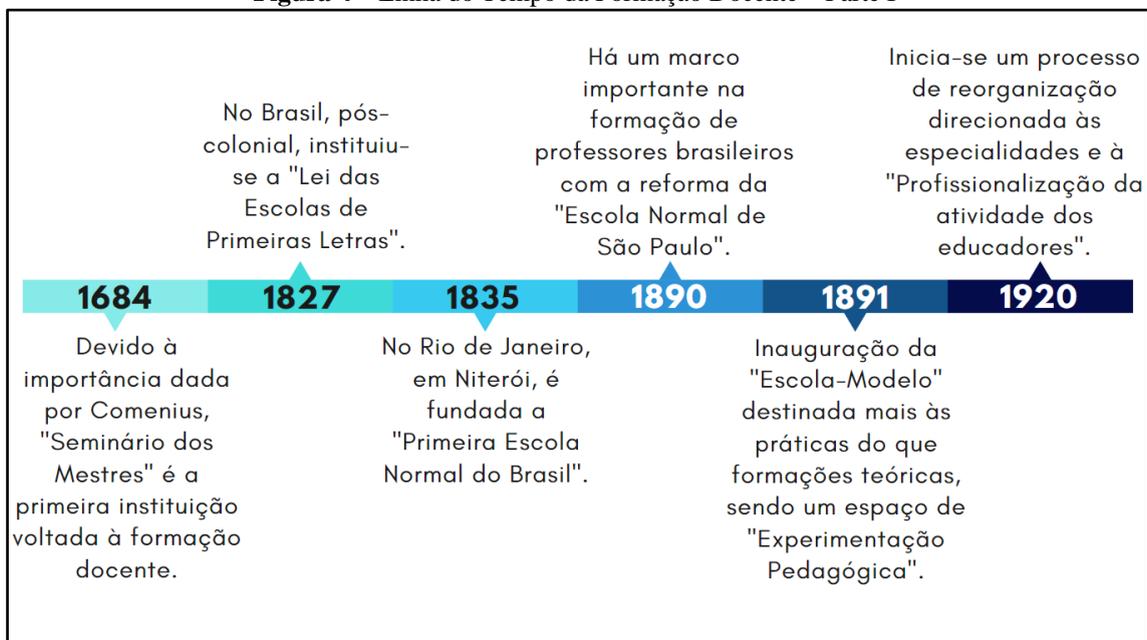
Diante disso, é relevante a este estudo apresentar uma linha do tempo com a demarcação de períodos importantes, direcionados à formação docente, em escala nacional.

¹⁴ O vocábulo *Sulear* foi cunhado pelo físico brasileiro Márcio D’Olne Campos, em 1991, referindo-se à orientação espacial, apontando que o hemisfério Sul permite o *suleamento*, no texto *A arte de sulear-se*. Em 1992, Freire referencia Campos ao utilizar o termo relacionado ao campo da epistemologia do saber, reforçando as práticas emancipatórias oriundas dos povos do Sul. Disponível em: <https://iela.ufsc.br/noticia/origem-do-sulear> Acesso em: 01 Mar. 2022.

¹⁵ Uma vez que pensei nesse jogo de palavras, pesquisei no Google para referenciar autoras/es que já poderiam ter usado, nesse mesmo sentido, o termo *Nordestear* e foi encontrada apenas uma ocorrência na Dissertação de Mestrado: *Análise crítica dos discursos presentes nos documentos que definem a política de educação ambiental no Brasil*, defendida na Faculdade de Educação da UFRJ, pelo pesquisador Leonardo Kaplan, em 2011. Disponível em: https://ppge.educacao.ufrj.br/dissertacoes/leo_kaplan.pdf Acesso em: 01 Mar. 2022.

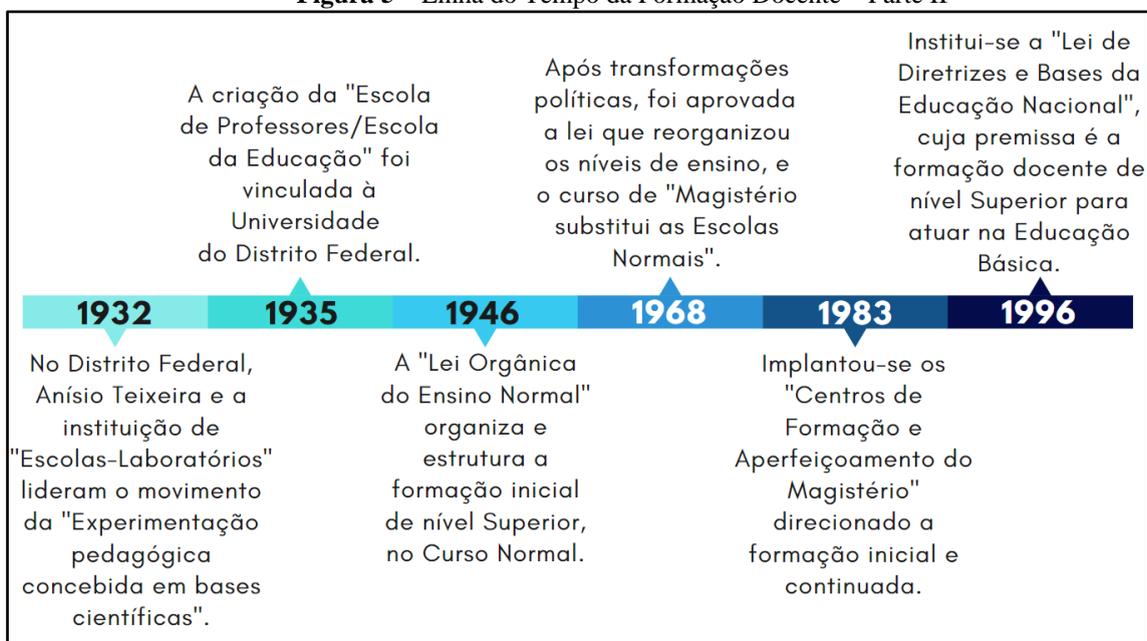
O filósofo e pedagogo Demerval Saviani (2005) acredita no caráter histórico-crítico da educação. Saviani (2005) detalha eventos, ações políticas e dispositivos legais importantes, a serem representados nas próximas imagens:

Figura 4 – Linha do Tempo da Formação Docente – Parte I



Fonte: Diagramada pela autora, a partir do texto do autor Demerval Saviani (2005).

Figura 5 – Linha do Tempo da Formação Docente – Parte II



Fonte: Diagramada pela autora, a partir do texto do autor Demerval Saviani (2005).

Na figura correspondente à Parte I constam influências europeias no padrão de formação docente, caracterizada por ser estritamente teórica, técnica e conteudista. Entretanto, por não ter havido uma consolidação desse modelo, ao final do século XIX, eclodem os movimentos que visam à melhoria da educação, da carreira profissional e, conseqüentemente, da formação de professores, cujo período também foi marcado por greves e mobilizações sindicais.

Em seguida, na Parte II, há renovações, reformas, reformulações de leis e currículos, pois a preocupação com o caráter didático-pedagógico tornou-se uma demanda urgente, principalmente direcionada às especificidades dos níveis de ensino, das disciplinas lecionadas e do aspecto científico da formação de professores.

É fundamental perceber que ainda coexistem padrões de formação de professores de línguas similares às práticas estabelecidas há séculos, em que currículos desconsideram as especificidades locais e os cursos de aperfeiçoamento continuado são pacotes prontos a serem consumidos e replicados.

Adriana Rodrigues e Adão Molina (2015, p. 40229) são pesquisadores que discutem a respeito dos dispositivos legais que dão suporte a formação de professores no Brasil e alertam sobre não haver

uma preocupação completa e rigorosa com a qualificação desse profissional, mas uma formação para atender às necessidades imediatas do mercado de trabalho. Nessa vertente, a educação surge no contexto social como um artefato que mascara o sentido real propagado pelo Estado, que utiliza de forma ideológica o sistema educacional para atender seus interesses econômicos e políticos.

Frente a isso, é evidente que políticas governamentais não se debruçarão em formações, financiadas pela iniciativa pública, que priorizem o aspecto reflexivo, mantendo-se totalmente dispare de capacitação docente que possibilita o fortalecimento de uma educação crítico-emancipatória.

Rodrigues e Molina (2015), de maneira bastante assertiva, criticam a nova LDB no que tange ao aspecto estritamente tecnicista que se atribui à formação docente, configurando deste modo como mais uma demanda de uma sociedade neoliberal.

Concordamos que,

a formação docente é um processo que transpõe os limites das salas de aula das universidades, ela não é composta apenas do arcabouço teórico adquirido durante a graduação, mas fazem parte desse processo todas as experiências e práticas vivenciadas pelo profissional durante a sua prática docente. Deste

modo, tanto o aprender a profissão docente quanto dar continuidade a mesma faz parte da formação do professor (Rodrigues; Molina, 2015, p. 40225).

Quando há nitidamente a isenção ou descomprometimento das esferas governamentais em subsidiar programas de formação continuada que contribuam com a dimensão reflexiva docente, percebe-se que esse é um projeto limitante que poda o aspecto crítico, através de abordagens que promovam mais reflexões do que reproduções. É também uma demanda acadêmica a construção de novas pontes de contato, a fim de alcançar professores que outrora estiveram seus estudantes, nesta ou em outras instituições de ensino superior.

O encurtamento das distâncias entre escolas públicas e universidades ocorre não apenas geograficamente, mas via escuta, para compreensão das demandas das salas de aula da educação básica geradas sejam por questões sociais, sejam por lacunas na formação inicial. Por estas razões, justifica-se a importância estabelecer *diálogos e(m) formação docente*, em processo constante de troca, (re/des)aprendizagens, sendo relevante destacar que:

a utilização do conceito de formação encerra dois momentos, costumeiramente nomeados formação inicial e contínua. Contudo, vale ressaltar que os dois termos trazem em si limitações, uma vez que procuram representar uma ruptura que consideramos não existir (Araújo; Moura, 2012, p. 77).

Ainda que o foco esteja direcionado ao aperfeiçoamento contínuo, essa pesquisa também pretende elucidar questões relativas às práxis que podem estar vinculadas à formação inicial. Rosa *et al* (2003, p. 6) salientam que:

[...] o campo da formação inicial docente – as licenciaturas – tem reproduzido as dinâmicas desse modelo há décadas, separando disciplinas de cunho específico restritas ao mundo da academia de outras que se destinam a aplicações práticas, notadamente, as chamadas Práticas de Ensino.

A pesquisadora Rosane Pessoa (2022, p. 276, grifos da autora) destaca que uma “[...] falta de articulação consistente entre a formação *científica/teórica* e a formação pedagógica ainda prevalece nos cursos de licenciatura, mesmo que esses cursos tenham sido reestruturados”. Logo, dedicar certa atenção ao currículo é fator essencial para compreender práticas, construções didáticas e discursivas que também são reflexos da formação inicial.

3.2 DESNORTEAR O CURRÍCULO, DECOLONIZAR AS FORMAÇÕES, APONTAR NOSSA BÚSSOLA PARA O NORDESTE

A teoria representa, reflete, espelha a realidade. A teoria é uma representação, uma imagem, um reflexo, um signo de uma realidade que – cronologicamente, ontologicamente – a precede. [...] O currículo seria um objeto que precederia a teoria, a qual só entraria em cena para descobri-lo, descrevê-lo, explicá-lo.

Tomaz Tadeu da Silva

A professora e pesquisadora Cristiane Landulfo (2022, p. 95) une pontos essenciais ao tecer discussões acerca da noção de currículo e decolonialidade. Ela introduz seu texto afirmando que:

são muitos os significados atribuídos ao currículo, em seu sentido etimológico oriundo do latim, *scurrere*, significa caminho, jornada, trajetória ou percurso a seguir. Há quem o confira um sentido de programa ou plano de instrução, os que se limitam tão somente a conteúdos e outros que o concebem como um projeto de formação.

Bem como inexistente a práxis pedagógica isenta de comprometimento político, na mesma proporção não há currículo neutro. As construções curriculares atendem às concepções de seus elaboradores, à conjuntura sócio-histórica e, principalmente, às expectativas dos conhecimentos que serão construídos (ou oprimidos) diante das orientações de uma matriz curricular.

Ao relacionar as Teorias do Currículo e Identidade o autor Tomaz Silva (2016, p. 15) declara que:

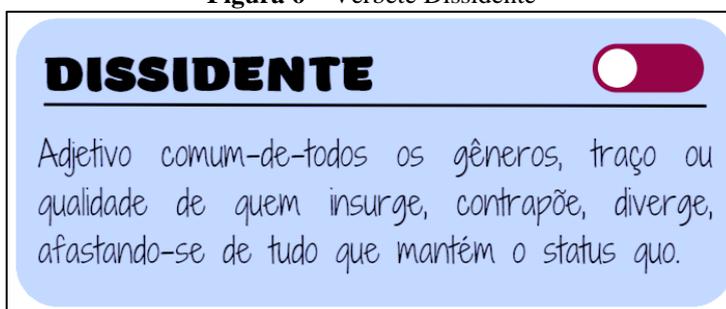
quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. Talvez possamos dizer que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade.

Portanto, além de currículo e identidade, podemos relacionar, também, ideologia e poder. Com isso, o currículo é o espaço no qual as questões suscitadas a respeito dos conhecimentos ali elencados extrapolam os porquês em torno dos que estão presentes, pois alcançam também a indagação dos motivos pelos quais outras temáticas não foram mencionadas.

É perceptível haver uma relação desproporcional ao analisar as ementas gerais dos cursos de Letras, no âmbito da oferta dos componentes direcionados à formação técnica e à didática. Silva (2016, p. 40) determina que “o currículo é visto como experiência e como local de interrogação e questionamento da experiência”, sendo assim, seguirei questionando as ausências.

No quadro a seguir, serão elencadas as disciplinas integrantes à matriz de universidades públicas baianas, que oferecem a graduação em Letras com Habilitação em Língua Inglesa, cujos componentes curriculares podem, em certa medida, contribuir com uma formação inicial em caráter dissidente:

Figura 6 – Verbetes Dissidente



Fonte: Ilustrada pela autora

Quadro 5 – Matriz de Língua Estrangeira de Universidades Públicas Baianas

INSTITUIÇÃO	GRADUAÇÃO	COMPONENTE (S)
1. Universidade Federal da Bahia (UFBA) – 2019.1 –	Licenciatura Inglês	OPTATIVOS <ul style="list-style-type: none"> ▪ Literaturas Africanas de Língua Portuguesa ▪ Poesia Africana em Língua Portuguesa ▪ Narrativas Africanas de Língua Portuguesa ▪ Crítica Literária Africana ▪ Expressões Identitárias e de Gênero na Literatura
2. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) – 2018.2 –	Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa/ Língua Inglesa	OPTATIVOS <ul style="list-style-type: none"> ▪ Culturas e Narrativas Sertanejas ▪ Literatura Afro-Brasileira ▪ Literatura e Religiões Afro-Brasileiras: uma intersecção cultural ▪ Estudos de Gênero e Sexualidade nas Literaturas de Língua Inglesa ▪ Educação e Direitos Humanos ▪ Literatura e Diversidades ▪ Literaturas e Culturas Africanas em Língua Inglesa ▪ Estudos Pós-Coloniais de Literaturas em Língua Inglesa ▪ Educação e Africanidades ▪ Educação Indígena

		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Literatura e Diversidades ▪ Introdução aos Estudos de Gênero ▪ Práticas Educativas: um olhar crítico sobre o exercício da docência <p style="text-align: center;">OBRIGATÓRIO</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Literaturas Africanas de Língua Portuguesa
3. Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) – 2018.1 –	Licenciatura Interdisciplinar em Linguagens Códigos e suas Tecnologias	<p style="text-align: center;">OBRIGATÓRIO</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Autoetnoliteraturas <p style="text-align: center;">OPTATIVOS</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Memória, Identidade e Representação ▪ Narrativas dos Invisíveis ▪ Questões de Identidade na Literatura ▪ Letramento Político
4. Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – 2020.1 –	Língua Inglesa e Literaturas	<p style="text-align: center;">OBRIGATÓRIO</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Culturas e Literaturas Negras e Indígenas
5. Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) – 2017.2 –	Licenciatura em Letras Inglês	<p style="text-align: center;">OPTATIVOS</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Estudos Interdisciplinares de Gênero ▪ Literatura e Cultura Popular ▪ História da Arte Baiana
6. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) – 2015.1 –	Licenciatura em Letras Modernas Português/Inglês	<p style="text-align: center;">OBRIGATÓRIO</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena <p style="text-align: center;">OPTATIVOS</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Tópicos de Literatura Africana de Expressão Portuguesa ▪ Elaboração de Material para o Ensino/Aprendizagem de Língua Estrangeira
7. Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) – 2013.1 –	Língua Portuguesa e suas Literaturas e em Língua Inglesa e suas Literaturas	<p style="text-align: center;">OBRIGATÓRIOS</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Literaturas Africanas de Língua Portuguesa ▪ Literatura Sul-Baiana ▪ Avaliação e Produção de Material Didático em Língua Inglesa

Fonte: Elaborado pela autora a partir das publicações nos sites das universidades¹⁶

¹⁶ As pesquisas foram realizadas em: 06 Mar. 2022:

1. UFBA – Disponível em:

https://colegiadosdeletras.ufba.br/sites/colegiadosdeletras.ufba.br/files/grade_curricular_403200_-_licenciatura_-_ingles_diurno.pdf

2. UFRB – Disponível em: <https://sistemas.ufrb.edu.br/sigaa/link/public/curso/curriculo/3232992>

Neste quadro, há um recorte que se opõe ao cânone que costuma ser institucionalizado nas matrizes curriculares de nível superior, nos levando a algumas reflexões importantes:

- Das graduações em Letras que habilitam o profissional docente a lecionar em duas línguas (Português e Inglês) não há oferta na mesma quantidade de disciplinas cujas ementas se baseiam em estudos étnico-raciais, pois quando elas estão presentes na grade, são direcionadas especificamente à língua materna;

- Embora prevaleçam na parte de Língua Portuguesa, as disciplinas ofertadas que se ocupam da temática africana estão presentes na grade curricular das sete instituições;

- Das sete universidades relacionadas, seis apresentaram uma matriz em que os componentes curriculares são de natureza optativa, deste modo, não se pode garantir que as/os graduandas/os curse essas disciplinas;

- Grande parte das disciplinas oferecidas não tem vinculação com a dimensão linguística do inglês, mas com o aspecto literário, o que é fundamental para diversificar as aulas, entretanto, é sabido que com uma carga horária insuficiente para ensino de LI nas escolas públicas da educação básica (de 50 a 100 min.), além da escassez de recursos literários paradidáticos, muitas vezes, os docentes não dispõem de uma variedade de insumos dessa natureza, esbarrando-se em questões de ordem institucional;

- Somente duas universidades inseriram no currículo o componente avaliação e produção de material didático, o que confere importância a autoria e adequação dos recursos à realidade das turmas atendidas pelas/os futuras/os docentes, já que os livros didáticos pensados para uma coletividade não atendem às demandas locais específicas, e é necessário um olhar sensível a essa percepção;

- A UFRB, ainda que em natureza optativa, apresenta o maior leque de oferta de componentes curriculares que podem contribuir com a formação inicial docente de línguas em caráter potencialmente decolonial, no sentido de ampliar os conhecimentos numa perspectiva interseccional, logo dissidente.

3. UFSB – Disponível em:

https://ufsb.edu.br/ihac/images/arquivos/PPC/PPC_LI_Linguagens_2016_revisado.pdf

4. UNEB – Disponível em: <http://unead.uneb.br/wp-content/uploads/2021/06/MATRIZ-LETRAS-COM-INGLES-2020.pdf>

5. UEFS – Disponível em:

http://www.coling.uefs.br/arquivos/File/RELATORIO_MATRIZ_CURRICULAR_LETRAS_250.pdf

6. UESB – Disponível em:

http://catalogo.uesb.br/cursos/letras_modernas-licvc/20122_vesp_letras_modernas

7. UESC – Disponível em: <http://www.uesc.br/cursos/graduacao/licenciatura/letras/pac-letras2013-1.pdf>

Enquanto essas relações desiguais presentes no currículo não forem corrigidas, desde a formação inicial, ações que geram exclusão e desvalorização não só das pautas, que merecem ser abordadas, mas do distanciamento das/os professoras/es das questões subjacentes à pauta étnico-racial. A professora e pesquisadora negra baiana Joelma Santos, (2021, p. 44) em suas pesquisas acerca da formação docente de língua inglesa, afirma que:

parte deste alheamento se deve à carência de formação para tratar destas questões a partir da apropriação teórica, das estratégias pedagógicas e da consciência racial necessárias para sentirem-se seguros/as diante da abordagem de temáticas tão sensíveis.

Refletir sobre essas questões vai além do exame cuidadoso de documentos que orientam o ensino, mas parte do exercício de debruçar um olhar para si. A professora e pesquisadora Glenda Melo (2015, p. 67-68) explora essa discussão, destacando que:

nas graduações em Letras, currículos e programas de curso se voltam para a construção e formação linguística, literária e pedagógica de alunas/os em pré-serviço; assim, elas/es estariam sendo formadas/os para ensinar o espanhol, o inglês, o português etc. [...] Quando deixamos os espaços de formação e passamos as nossas tarefas cotidianas em salas de aula distintas e complexas, percebemos que não fomos formados para lidar com alunas/os e corpos generificados, sexualizados, racializados etc. que são ignorados, em muitos casos, para não se perder o foco do ensino de línguas.

Se não há nas salas de aula espaço para dialogar a partir dessas pautas, a língua além de ser desvinculada de sua prática social, contribui com os silenciamentos e violências que ocorrem nas e através das língua(gens). O que percebemos diante deste levantamento é que

parece não haver um movimento sistemático para integrar as diretrizes aos cursos de formação de professores, o que impede a articulação do debate sobre raça com as especificidade de cada área de estudo. É importante registrar a urgência da revisão dos currículos universitários quanto à oferta de disciplinas. Em primeira instância, é necessário que as disciplinas voltadas para a temática sejam ofertadas e, sendo ofertadas, deem centralidade ao conteúdo raça/racismo, destoando da abordagem periférica ou em caráter optativo comuns nos currículos dos cursos de Letras atuais (Santos, 2021, p. 44).

Dentre as exigências requeridas pelo ato de ensinar, Freire (2007, p. 38) considera a “reflexão crítica sobre a prática”, um dos pilares essenciais aos docentes que estão em

formação continuada, pois é esta ação que possibilita o redirecionamento dos rumos das práxis, visto que:

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] Por isso, é fundamental que na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador (Freire, 2007, p. 38-39).

Freire, filósofo brasileiro e nordestino de Recife (PE), deixou um enorme legado no campo da pedagogia crítica e influencia, há décadas, pesquisadores das mais diversas áreas de estudos no Brasil e no mundo. bell hooks (2017) referencia a obra Freireana ao longo de seu livro *Ensinando a transgredir*, apontando-o como forte inspiração não somente para sua escrita, como também à prática.

Em seu primeiro capítulo, a autora se dedica às questões concernentes à Pedagogia Engajada e, ao estabelecer vínculos entre essa pedagogia com os objetivos que pretendo atingir, através dos *diálogos e(m) formação docente*, destaco que:

A educação progressiva e holística, a “pedagogia engajada”, é mais exigente que a pedagogia crítica ou feminista convencional. Ao contrário destas duas, ela dá ênfase ao bem-estar. Isso significa que os professores devem ter o compromisso ativo com um processo de autoatualização que promova seu próprio bem-estar. Só assim poderão ensinar de modo a fortalecer e capacitar os alunos (hooks, 20017, p. 28).

Muitas vezes, as relações afetivas consigo são negligenciadas, o que vêm acarretando em distúrbios psicológicos e desequilíbrios emocionais. Estar apto para ensinar o outro é, primeiramente, perceber em que lugar esse/essa educador/a está, pois a pedagogia engajada requer o bem-estar mútuo.

A experiência profissional docente e a curiosidade que instiga o ato de pesquisar sempre atuam como uma lente, ampliando as reflexões sobre a própria prática, que se retroalimentam e que “[...] em qualquer campo, indica atividade; no campo educacional, a essência da prática, ou seja, da atividade do professor, é o processo ensino-aprendizagem (Silva, 2019, p. 59)”. É olhar para o outro e debruçar sobre si mesmo.

Mas e a práxis?

3.3 UMA PRÁXIS PEDAGÓGICA EMPODERADORA, PODE SURTIR DE REPENTE?

O pedagogo Francisco Gutiérrez (1988, p. 17) sustenta que “o sistema escolar, de qualquer sociedade, é o reflexo fiel da política e da ideologia dos grupos governantes e dos partidos políticos no poder”.

A educação, cujo compromisso político é intrínseco, não está pautada na doutrinação de uma ou outra ideologia ou afiliação partidária, mas na função de reconhecer e desestabilizar o controle ideológico exercido por aqueles que detém o poder, a fim de romper com estruturas que segregam, violentam e marginalizam.

Gutiérrez (1988, p. 41) reforça que:

a peça-chave, o instrumento central da ação político-pedagógica na escola, é o docente. Não vale dissimular o problema lançando mão da neutralidade ou da “apoliticidade”. O docente, querendo ou não, consciente ou inconscientemente, exerce uma importante ação política.

Por outro lado, optar por estar isento, neutro ou contra essa determinação é também assumir uma postura política, ainda que esteja atendendo aos interesses de uma ideologia segregacionista.

A filósofa Marilena Chauí (2008, p. 73-85) assevera que

A ideologia não é um processo subjetivo consciente, mas um fenômeno objetivo e subjetivo involuntário produzido pelas condições objetivas da existência social dos indivíduos. [...] A ideologia é o processo pelo qual as ideias da classe dominante tornam-se ideias de todas as classes sociais, tornam-se ideias dominantes.

A ideologia não é um conjunto de quaisquer ideias, como costuma ser utilizada erroneamente, mas é um movimento, cujo conceito demanda complexidade, pois pode ser percebida como instrumento de dominação e alienação, visando o poder. A ideologia da branquitude se constitui desta maneira, no silenciamento da raça negra, através da violação dos direitos humanos e da injustiça social a fim de assegurar que não haja a divisão, tampouco a perda, de privilégios.

O docente precisa, ao se instrumentalizar a partir de bases teóricas e abordagens práticas que despertem a consciência crítico-reflexiva, compreender as relações de poder que incidem dentro e fora das escolas. E, deste modo, será capaz de realizar uma mediação

pedagógica consciente, que promova rupturas necessárias ao que tange a manutenção do *status quo* que fragiliza a educação pública.

Ribeiro (2017, p. 33) fortalece essa discussão apontando ser essencial compreender de que maneira o poder e a identidade se relacionam, pois conforme o cenário sócio-histórico,

[...] o colonialismo, além de criar, deslegitima ou legitima certas identidades. Logo, não é uma política reducionista, mas atenta-se para o fato de que as desigualdades são criadas pelo modo como o poder articula essas identidades; são resultantes de uma estrutura de opressão que privilegia certos grupos em detrimento de outros.

O modo como essa articulação se materializa permite compreender, nos espaços pedagógicos, quem são os corpos autorizados a falar e as razões pelas quais outros são silenciados. Atentar-se a essas nuances nos possibilita intervir nas realidades que fortalecem esses quadros, a fim de romper com práticas segregadoras, permitindo a escuta de diversas vozes.

Ao estabelecer um vínculo entre educação e a práxis política, Gutiérrez (1988, p. 22) destaca que “a escola faz política não só pelo que diz, mas também pelo que cala; não só pelo que faz, mas também pelo que não faz. Calar o que deve ser proclamado aos quatro ventos é uma das formas políticas mais frequentes [...]”.

Inspirada por autoras como a socióloga estadunidense Patrícia Hill Collins (2002) que se apoia na *standpoint theory*, a pesquisadora Ribeiro (2017) conceitua o *lugar de fala* como o lugar social em que todas as pessoas estão situadas. Para compreender as razões pelas quais há vozes que são caladas e outras não, é necessário detalhar conceitos essenciais, a fim de perceber a maneira como eles se cruzam, determinando pontos de vista, ações e posicionamentos.

Ao longo dos trajetos que percorremos nesses caminhos, encontramos três Lugares Sociais:

1. O que todos nós temos – o Lugar de Fala;
2. O que nos é imposto – o Lugar de Silenciamento;
3. O que muitas vezes é extremamente difícil de encontrar – o Lugar de Escuta.

O quadro a seguir apresenta, a partir da ótica de três autoras, fundamentais nesta pesquisa, detalhamentos relevantes para subsidiar esta discussão:

Quadro 6 – Descrição dos Lugares Discursivos

1. LUGAR DE FALA	<p>Expressões como: <i>Esse não é o meu lugar de fala</i> ou <i>Esse é um problema estrutural</i> (logo, não é válido discutir acerca disso) são exemplos de como esse conceito tem sido esvaziado por desconhecimento ou intencionalidade em manter-se distante ou isento perante o que afeta as outras pessoas. Ribeiro (2017, p. 66) assevera que “o falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas de poder existir”.</p> <p>O lugar social ocupado permitiria que quaisquer pessoas pudessem falar, todavia, nem todas têm “autorização” para isso, haja vista que os grupos detentores do poder, consolidado pelas colonialidades, costumam silenciar as vozes que foram/são subalternizadas.</p>
2. LUGAR DE SILENCIAMENTO	<p>Berth (2020, p. 56) denuncia que “o silenciamento é uma prática recorrente das estruturas opressoras que operam neste país [...]”, consistindo no ato consciente de ignorar as vozes provenientes dos grupos que ao longo dos anos vêm sendo excluídos ou minorizados. “Essa ignorância advém do fato de as classes dominantes perpetuarem a manutenção das desigualdades e lutarem de todas as formas contra a perda da hegemonia do discurso único” (Berth, 2020, p. 58).</p> <p>Portanto, o reconhecimento do silêncio dessas vozes ameaça a preservação dos privilégios de um grupo em detrimento ou sob a exploração de outro.</p>
3. LUGAR DE ESCUTA	<p>Todos nós temos voz, o que por diversas vezes e pelos mais variados motivos ansiamos é a possibilidade de sermos ouvidos, de termos espaço para escuta.</p> <p>hooks (2017, p. 58) considera que “ouvir um ao outro (o som de vozes diferentes), escutar um ao outro, é um exercício de reconhecimento. Também garante que nenhum aluno permaneça invisível na sala”.</p> <p>Posicionar-se neste lugar possibilita abalar as estruturas opressivas que nos negam a escuta e impõem um silenciamento sufocante. No contexto de ensino-aprendizagem, o ato de ouvir a diversidade de vozes amplia o diálogo, proporcionando a consciência crítica e o rompimento com o que nos cala.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Neste ponto, é valioso inserir algumas indagações levantadas por hooks (2017), pois quando os docentes estão atentos às vozes das/os estudantes é necessário se questionar: “Quem fala? Quem ouve? E por quê?” (hooks, 2017, p. 57).

Adiciono outras duas perguntas: E quando não há determinada voz em meio às outras: Quem se calou? ou Quem foi calado? Diante disso, é fundamental revisitar Ribeiro (2017, p. 45), haja vista que a autora considera:

[...] urgente o deslocamento do pensamento hegemônico e a resignificação das identidades, sejam de raça, gênero, classe para que se pudesse construir novos lugares de fala com o objetivo de possibilitar voz e visibilidade a sujeitos que foram considerados implícitos dentro dessa normatização hegemônica.

Perceber essas nuances é estar politicamente engajada/o, comprometida/o com uma pedagogia crítica que não se distancia da dimensão política intrínseca à educação, além de que atualmente,

[...] em nosso país, nunca foi tão importante agir na direção de uma formação-cidadã. É preciso que esse engajamento seja possibilitador de mudanças sociais que impliquem um viver mais humano, respeitoso, diligente com as diversidades que são constitutivas do povo brasileiro (Pereira, 2023, p. 131).

A educação, enquanto projeto que reflete e refrata a realidade em que está pautada, nunca é neutra. É preciso reconhecer ou reafirmar que

[...] a educação é uma forma de intervenção no mundo. [...] Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas *reprodutora* nem apenas *desmascaradora* da ideologia dominante. Neutra, “indiferente” a qualquer destas hipóteses, a da reprodução da ideologia dominante ou a de sua contestação, a educação jamais foi, é ou pode ser (Freire, 2007, grifos do autor, p. 98-99).

Toda práxis pedagógica é intencionalmente política, todavia, a busca por transformá-la em instrumento que potencialize a produção de discursos sustentados na reflexividade e crítica é uma ação que depende das concepções de ensino-aprendizagem constituídas ao longo, não só da formação acadêmica, mas da vida.

Freire (2001), em obra anterior, já havia se posicionado a respeito dessa relação, afirmando que: “[...] não pode existir uma prática educativa neutra, descomprometida, apolítica. [e que] a impossibilidade de ser neutra não tem nada que ver com a arbitrária imposição que faz o educador autoritário a “seus” educandos de suas opções” (Freire, 2001, p. 21).

Ao concluir esse posicionamento, o autor salienta o compromisso ético e democrático quanto ao respeito às diversas opiniões, maneiras distintas de pensar e se posicionar, tendo em vista que devido ao aspecto político inerente à prática educativa é fundamental refletir à luz das ideologias e das classes sociais, reforçando que:

Falamos em ética e em postura substantivamente democrática porque, não sendo neutra, a prática educativa, a formação humana, implica opções, rupturas, decisões, estar com e pôr-se contra, a favor de algum sonho e contra outro, a favor de alguém e contra alguém. E é exatamente este imperativo que exige a eticidade do educador e sua necessária militância democrática a lhe exigir a vigilância permanente no sentido da coerência entre o discurso e a prática. Não vale um discurso bem articulado, em que se defende o direito de ser diferente e uma prática negadora desse direito (Freire, 2001, p. 21-21)

Essas exigências compõem o sujeito atuante, que se recusa a consumir teorias pensadas para demandas globais, mas que ao refletir sobre as especificidades de suas turmas e estudantes, de modo localizado, pode adaptar abordagens e estar constantemente em processo de aprendizagem.

Diante disso, é fundamental aludir a Silva (2019, p. 59) por ressaltar que a prática

é também pela sua característica uma atividade intencional e, portanto, uma atividade teórica – de conhecimento e intencionalidade – e uma atividade prática de intervenção e transformação, sabendo que, muitas vezes, não acontece devido aos mecanismos de alienação. Desta forma, a prática docente deveria ser a atividade teórica e prática que o profissional da educação realiza no processo de ensino-aprendizagem.

Por esta razão, discuto sobre a Práxis, o que requer ultrapassar o binômio teoria-prática, afastando-se do paradigma dicotômico para reforçar um tripé de definições que Silva (2016, p. 54, grifos da autora), à luz de Henry Giroux, concebe como fundamentais “[...] a essa concepção emancipadora ou libertadora do currículo e da pedagogia: *esfera pública, intelectual transformador, voz*”.

Para tanto, é preciso elucidar dois conceitos que sustentam essa seção, a Epistemologia da Práxis e a Teoria do Empoderamento.

3.3.1 Epistemologia da Práxis

Ao tomar por empréstimo o conceito de Práxis ou Praxiologias, estas

[...] são nossas epistemologias fundidas com nossas práticas, misturadas de tal forma que não podem ser expressas senão em uma palavra. O termo substitui teorias, pois compreendemos que, pelo menos na nossa área, teorias não podem ser dissociadas da prática (Pessoa; Silva; Freitas, p. 15, 2021).

Na esteira dessa discussão, Collins e Bilge (2021, p. 66) reforçam que:

a práxis entende que o pensar e o fazer, ou a teoria e a ação, estão intimamente ligados e moldam um ao outro. Rejeita concepções binárias que veem os estudos acadêmicos como fonte de teorias e estruturas e relega a prática às pessoas que aplicam essas ideias em contextos da vida real.

Uma vez que possamos pensar a práxis a partir destas concepções, fica nítida a relação entre teoria e prática como esferas não dicotômicas ou isoladas, mas que se retroalimentam. Refletir sobre o caráter epistemológico de modo crítico nos permite

analisar o cenário da vida real sob a ótica do *locus* social ocupado por cada um, pois “[...] quem possui o privilégio social possui o privilégio epistêmico [...]” (Ribeiro, 2017, p. 26).

E, se de um lado há o privilégio epistêmico, do outro coexiste o epistemicídio, o que requer o apagamento, a invisibilização e/ou extermínio de vários povos, pois

com a função de produzir exclusão, as interdições — presentes tanto na produção discursiva quanto nas práticas sociais — promovem a inscrição de indivíduos e grupos no âmbito da anormalidade, na esfera do não ser, da natureza e da desrazão, contribuindo para a formação de um imaginário social que naturaliza a subalternização dos negros e a superioridade dos brancos (Carneiro, 2023, n.p.).

A sociedade fundada em bases coloniais se apoia na segregação que subjuga pessoas negras, mulheres, povos indígenas, latinos, dentre outros. Essa divisão, segundo Santos (2019) é denominada por Linha Abissal, que setoriza

[...] a sociedade entre quem é verdadeiramente gente e quem é sub-humano [...] É a fronteira entre a humanidade e a sub-humanidade, é esta incapacidade do nosso tempo de não permitir que todos sejam humanos, para nós termos humanos, alguns têm que ser sub-humanos (Santos, 2019, 41:35' - 42:44').

Pensar decolonialmente o ensino de inglês na escola pública não é consumir teorias encapsuladas, mas pensar em projetos que confrontem as opressões. É perpassar por questões essenciais, já que nesse contexto, a desvalorização atinge não só a dimensão epistemológica, mas também econômica, cultural, social e, principalmente, racial.

Pereira (2019, 154-155) revela que grande parte do corpo discente das escolas públicas é negro, de classe social desprestigiada e estigmatizado pelo insucesso quanto à aprendizagem de língua inglesa, isso porque:

[...] a maior parte da população mais pobre do Brasil é negra e este fato está intrinsecamente relacionado ao legado do colonialismo e da escravidão [...], principais fatores responsáveis pela discriminação baseada na supremacia dos padrões eurocêtricos.

A autora adiciona contribuições extremamente relevantes a esse estudo, pois suas pesquisas e ensinamentos transitam desde concepções teóricas às práticas concernentes ao ensino do inglês. Pereira (2019, p.155) destaca haver um caráter discriminatório que recai sobre a aprendizagem de língua inglesa, no contexto das instituições públicas de ensino, pois “o bom domínio de uma língua estrangeira está associado a determinadas

classes sociais [...]. [E] ela não é lecionada de forma efetiva em escolas públicas, com algumas exceções”.

Tal entendimento acerca dos porquês desse cenário, consoante às teorias da práxis e do empoderamento, é capaz de nos instrumentalizar no intuito de subverter a lógica da tradição colonial, que determina um padrão ideal de língua, de cultura, de currículo, de abordagem e, principalmente, de falante.

3.3.2 Teoria do Empoderamento

Em linhas gerais, o ato de empoderar é compreendido como dar poder a outrem, quando na verdade este é um processo que ocorre de modo interno, refletindo na coletividade, ainda que condições externas favoráveis à concretização do empoderamento sejam essenciais para viabilizar essa ação.

A escritora e feminista negra Joice Berth (2020, p. 21) detalha que:

Quando assumimos que estamos dando poder, em verdade estamos falando na condução articulada de indivíduos e grupos por diversos estágios de autoafirmação, autovalorização, autorreconhecimento e autoconhecimento tanto de si mesmo quanto de suas mais variadas habilidades humanas, de sua história e, principalmente, de um entendimento quanto a sua posição social e política e, por sua vez, um estado psicológico perceptivo do que se passa ao seu redor [...] [É] criar ou descobrir em si mesmo ferramentas ou poderes de atuação no meio em que vive e em prol da coletividade.

A autora reforça que estas ações se desenvolvem de modo indissociável, tendo como produto reverberações individuais e coletivas, por meio de reconstruções e desconstruções. Ao destacar o pensamento Freireano, Berth (2020, p. 51) ressalta que a consciência crítica baliza este processo coletivo-individual e, o risco de compreender o empoderamento como um ato estritamente individual é seguir

[...] reproduzindo lógicas de opressões com outros grupos, em vez de se pensar no empoderamento como conjuntos de estratégias necessariamente antirracistas, antissexistas e anticapitalistas e como as articulações políticas de dominação que essas condições representam.

Na esteira dessas discussões, em torno da teoria do empoderamento, é imprescindível destacar a importância da articulação entre essas lutas, pois o colonialismo mira na desumanização. Também por essas razões, uma práxis pedagógica empoderadora não surge de repente, ao acaso, por outro lado, o neologismo que nomeia esse subcapítulo

– *RAPENTE* – apresenta um caminho que visa o empoderamento como ferramenta para acionar vozes que tenham a possibilidade de reverberar.

O *Rap* nasce nesse contexto, um gênero que surge da urgência em se fazer uma denúncia a respeito da realidade vivenciada por mulheres e homens negros, a fim de possibilitar a escuta dessas vozes, social e culturalmente silenciadas, ao longo da história. No trânsito das concepções sobre o *Rap* como estilo musical que vocaliza uma denúncia social, é comum haver encontros nomeados como batalhas, com temáticas previamente definidas, ou não, nas quais os cantores rimam para emitir suas mensagens. Esse duelo pode nos aludir ao *Repente* que, em nível regional, também conta com uma poética ritmada e disputas vocais baseados no improviso, daí seu nome.

Na tentativa de responder à indagação intrínseca ao neologismo – *RAPENTE* – a resposta é: Não. Uma práxis pedagógica que preconiza o empoderamento não nasce de repente ou ao acaso, haja vista que o ato de empoderar consiste em,

[...] antes de tudo, pensar em caminhos de reconstrução das bases sociopolíticas, rompendo concomitantemente com o que está posto, entendendo ser esta a formação de todas as vertentes opressoras que temos visto ao longo da História. Esse entendimento é um dos escudos mais eficientes no combate à banalização e ao esvaziamento de toda a teoria construída e de sua aplicação como instrumento de transformação social (Berth, 2020, p. 23).

Além disso, a práxis é desenvolvida a partir da consciência crítica que contempla os campos da História, da Ciência e da Política. São trajetos percorridos de modo individual e coletivo, os quais demandam respeito a um processo inconcluso, sendo assim:

[...] uma práxis emancipadora só pode ser construída se a atividade for modificada em sua forma (aparência) e em seu conteúdo (essência). É uma atividade humana e somente neste âmbito se manifesta. Na formação de professores, necessita ser um projeto coletivo institucional e individual (Silva, 2019, p. 44).

Para que esse movimento seja fluido e gere transformações, é necessário haver o (re)conhecimento das práticas que fortalecem os sistemas opressivos, ainda que tal compreensão não seja percebida facilmente, nem de maneira isolada. Por isso, agir em favor de uma práxis pedagógica empoderadora é pensar, primeiramente, na coletividade.

Pereira (2019, p. 163-164) sugere que:

uma das maneiras de transformar as conquistas individuais em coletivas é contribuir para o desenvolvimento de uma cultura em que a leitura e o pensamento crítico sejam enaltecidos, já que a educação é o caminho mais garantido para que uma sociedade possua consciência social e justiça.

A/O docente de línguas, orientada/o para a construção de um pensamento decolonial, pode conduzir à redução das desigualdades em nível abrangente. Para isso, é necessário compreender os contextos ideológicos que influenciam o ensino-aprendizado e mensurar o quadro em que se encontra a educação baiana e brasileira, ao longo dos últimos anos.

As políticas públicas concernentes à infraestrutura, recursos didáticos, formações continuadas quanto ao modo como são oferecidas e estruturadas, bem como o sucateamento e corte de investimentos destinados às universidades públicas também são mecanismos a serem avaliados. Adiciono que a interação entre professoras/es e pesquisadoras/es e/ou professoras/es-pesquisadoras/es tensiona a relação entre *Ser* docente e o *Devir*, um movimento contínuo, um processo de tornar-se e de estar sendo em constante (trans)formação.

3.4 NO MEIO DO CAMINHO TINHA UMA CRENÇA, TINHA UMA CRENÇA NO MEIO DO CAMINHO...

Parece que a transformação social e o desenvolvimento do pensamento crítico não são os principais objetivos de algumas escolas, especialmente as públicas. Uma das possíveis razões é a crença de que as pessoas não mudam por causa da educação e que os(as) alunos(as) são desmotivados(as) porque nasceram ou foram criados(as) assim.

Fernanda Mota Pereira

Certas visões acerca da aprendizagem e da formação do ser humano são determinantes para desmotivar, ferir ou afastar estudantes, principalmente oriundas/os das escolas públicas, cujas desigualdades, opressões e demais violências, ainda que não sejam percebidas por todas/os, são marcas do cotidiano. Aqueles que fortalecem crenças, como as denunciadas através da epígrafe, naturalizam e/ou anseiam que determinadas pessoas estejam fadadas ao fracasso (Pereira, 2019).

Já sabemos quais são os corpos-alvos de visões reducionistas, estigmatizadas e discriminatórias, no entanto, é preciso, cada vez mais, se atentar às armadilhas impostas pelas colonialidades – heranças trazidas pelo período da colonização (Nascimento, 2019).

Nós percorremos diversos caminhos para encontrar nosso lugar e, em diversos momentos, tropeçamos em algo que pode nos fazer desviar, retroceder, parar ou transpor aquilo que pode ser um obstáculo nessa trajetória. Então, ao nos situar nessa rota, quando transitamos no campo do ensino de língua inglesa, nos deparamos com as Crenças.

Olhares, conceitos, pré-conceitos, ideias, julgamentos, concepções, percepções, ideologias, diversas são as maneiras de nomear as crenças, que o pesquisador Kleber Aparecido Silva (2010, p. 33) também definiu de modo bastante completo como: “[...] socialmente (e, desse modo, também cultural e historicamente) constituídas através da interação, recíprocas, dinâmicas, possuindo uma estreita relação com a ação”. Essa ação é constante e, na condução deste entendimento, acessamos camadas profundas, a fim de compreender sua estrutura e as relações que estabelecem, tornando a definição complexa, o que explica a multiplicidade de terminologias citadas por muitas/os autoras/es.

Ainda conforme Silva (2010, p. 33-34), o autor complementa que as crenças “[...] são marcadas pela diversidade e pelos conflitos. As crenças, nesse viés, “refletem” e “refratam” o mundo, assumindo um caráter multissêmico, em uma sociedade marcada pelas contradições e confrontos de interesses e valores [...]”.

A partir das referências já citadas em Barcelos, 2007; Silva, 2010; e Pereira, 2019 que discutem a respeito de como essas visões são construídas, compreendo também que, “[...] as crenças podem interferir nas ações e essas ações podem (re)criar novas crenças. Todavia, essa é uma prática que produz ciclos, mas também propicia mudanças e rompimentos com paradigmas que circundam a prática pedagógica” (Souza, 2017, p. 52).

As crenças estão situadas em torno da formação docente, bem como envolvem o ensino de línguas. É preciso estar atento que o ensino-aprendizado de uma língua estrangeira requer adentrar territórios políticos e culturais que influenciam nossos modos de pensar, de agir e nos posicionar no mundo, portanto, as representações levadas à sala de aula podem refletir as estruturas de poder, fortalecendo cenários imperialistas ou desestabilizá-los, ao abrir espaço para outras paisagens.

De acordo com o teórico e sociólogo britânico-jamaicano Stuart Hall (2020, p. 25): “falar uma língua não significa apenas expressar nossos pensamentos mais interiores e originais; significa também ativar a imensa gama de significados que já estão embutidos em nossa língua e em nossos sistemas culturais”. Logo, as representações extrínsecas às

línguas carregam enorme peso diante dos discursos e das identidades construídas a partir das culturas que fazem parte delas.

Diversas são as concepções que construímos acerca do ensino-aprendizado da língua inglesa, dentre elas que:

- I. não é possível aprender inglês na escola pública, geralmente focando na impossibilidade de aprender a falar e de se comunicar através dessa LE;
- II. ensinar inglês se resume a explicar todos os anos o verbo *to be*;
- III. é preciso sempre fazer um cursinho de idiomas, pois a escola por si só não dá conta de aprofundar a língua;
- IV. há um sotaque nativo ideal a ser seguido/copiado, geralmente o Estadunidense ou Britânico;
- V. há países destacados como os “detentores” da língua inglesa, comumente os Estados Unidos da América, Canadá, Inglaterra, Austrália;
- VI. professoras/es nativas/os de países falantes de língua inglesa ou não-nativas/os, que fizeram intercâmbio, são mais capacitados para lecionar inglês;
- VII. a presença da língua materna atrapalha a aprendizagem discente;
- VIII. tem que ensinar e aprender a não pensar em português, ou seja, para acomodar uma língua estrangeira é preciso esquecer a língua materna (mas como?);
- IX. os livros didáticos centrados na estrutura da língua contemplam aspectos como cultura, sociedade e política de modo superficial, portanto, focar no sistema linguístico e no vocabulário costumam ser as principais escolhas;
- X. a carga horária destinada ao ensino de línguas estrangeiras é insuficiente para discutir questões socioculturais, identitárias, crítico-reflexivas porque a gramática ocupa grande parte do tempo de aula.

A maioria destas crenças a respeito do ensino-aprendizado de LI são construídas a partir de um projeto de educação que não foi pensado para a/o estudante da escola pública. A grande problemática reside na circulação dessas crenças ano após ano, fazendo com que se consolidem e se tornem verdades.

A frase “*Eu não sei português quanto mais inglês!*” é uma das mais proferidas por nossas/os estudantes. Ela extrapola o desabafo sobre a aprendizagem do inglês ser difícil, ela animaliza, pois não se enxergar capaz de usar sua própria língua é não reconhecer uma

habilidade primária, fundamental e inerentemente humana. E, a partir disso, que outras visões são construídas do ponto de vista discente sobre si e suas potencialidades?

O pesquisador, professor e escritor baiano Gabriel Nascimento (2019) evidencia que os danos causados ao ensino de línguas no Brasil são consequências seculares, efeitos trazidos pela colonização. E, no bojo das discussões entre raça e língua, pondera que:

o ensino de língua inglesa no Brasil permanece, desde 1909, como uma forma de fazer a manutenção do privilégio branco no país [...] O próprio inglês, introduzido aqui como parte do projeto neoliberal da ditadura militar, é uma amostra da variante falada pelos norte-americanos de origem europeia [...] Ou seja, o inglês difundido no Brasil é aquele normalmente falado pelas classes médias estadunidenses e amplamente reproduzido nas redes de TV e séries (Nascimento, 2019, p. 101-103).

Assim como as crenças pairam sobre o ensino e a aprendizagem do inglês, elas também incidem no campo da estruturação de cursos de aperfeiçoamento docente. Logo, pensar em *Diálogos (e)m Formação* é atentar para a reelaboração não só de currículos e dos materiais didáticos, mas na proposição de abordagens que estimulem a criticidade e debates politizados capazes de reconhecer as problemáticas que envolvem o ensino dentro e fora das escolas públicas.

A respeito do aperfeiçoamento docente, nos cursos de formação continuada percebemos a:

- I. centralidade do/a professor/a como principal responsável pela educação em caráter formativo;
- II. imposição/oferta de formações como produtos previamente elaborados tendo como finalidade a reprodução de modelos metodológicos;
- III. reprodução de modelos implementados em contextos estrangeiros e não adaptados às vivências locais;
- IV. dissociação da escola com sua realidade exterior;
- V. teoria desvinculada da prática;
- VI. fixação no conteúdo e em como ministrá-lo.

Não há práxis que seja consolidada decolonialmente se não houver um processo de decolonização mental. Sendo assim, refletir criticamente acerca do ensino de línguas requer também considerar a diversidade dos gêneros, das sexualidades, etnias e classes sociais.

Como já fora exposto, se grande parte dos discentes da escola pública é composta por jovens negras e negros, devemos considerar a pauta racial como tópico relevante às

aulas, pois a todo instante somos alvos não só de sub-representação, silenciamento e outras violências, como também da negação de acesso, permanência e garantia de direitos. Se a mulher não ocupa lugares de poder ou não é reconhecida intelectualmente, a disparidade de gênero também deve integrar a agenda pedagógica. Se a população LGBTQIAP+ continua sendo foco de agressões físicas e psicológicas, além de ofensas que costumam ser reproduzidas dentro das salas de aula, este é outro aspecto que urgencia ser discutido no âmbito do ensino de línguas. Se os povos indígenas ainda são alegoria no calendário escolar, então precisamos rever de que ponto de vista partem as nossas discussões, da ótica do colonizado ou do colonizador.

Collins (2002) afirma que:

Race, class, and gender still constitute intersecting oppressions, but the ways in which they are now organized to produce social injustice differ from prior eras. Just as theories, epistemologies, and facts produced by any group of individuals represent the standpoints and interests of their creators [...] (Collins, 2002, p. 15)¹⁷.

Isto posto, é inegociável ao pensar e ao fazer pedagógico, uma educação linguística que se desvincule dessas questões tão caras ao ensino de inglês. Decolonizar as aulas de língua inglesa perpassa pela interseccionalização, desde a formação acadêmica inicial até alcançar a práxis em sala de aula.

¹⁷ Raça, classe e gênero ainda constituem opressões que se cruzam, mas as maneiras pelas quais eles agora estão organizados para produzir injustiça social, diferem das eras anteriores. Assim como teorias, epistemologias e fatos produzidos por qualquer grupo de indivíduos representam os pontos de vista e os interesses de seus criadores [...] (Collins, 2002, p. 15, tradução nossa).

4 DECOLONIALIDADE E O ENSINO DE INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA: TRANÇANDO CAMINHOS

es *T*ética, sobrevivência, beleza,
resistência, *R*asa, realceza
riqueza, poder, *A*ncestralidade
origem, empoderame*N*to, coragem
pertencimento, divindade, tradiçã*o*
cultura, coletividade, identificaçã*o*

Além de tudo que foi escrito sobre este penteado que sustenta a potência da história africana, há muito mais do que essas linhas puderam expressar até aqui. O desenho das tranças nos cabelos das mulheres negras escravizadas representavam mapas com rotas de fuga; transportavam sementes para que em outras terras pudessem ser plantadas, a fim de fazer uma nova vida brotar; mas também, muito antes deste período, simbolizavam pertencimento étnico, religiosidade e grandeza.

As tranças nos cabelos de homens, mulheres, jovens e crianças negras carregam, ainda hoje, o peso de um legado que persiste em nos segregar. Elevar esta coroa simboliza o belo, a resistência e a identidade forjados a partir do aquilombamento – um movimento político potente, que caminha em sentido contra-hegemônico.

O antropólogo brasileiro-congolês Kabengele Munanga (2019, p. 14), ao prefaciara obra da professora doutora Nilma Lino Gomes, quando trata da estética negra, no tocante aos nossos cabelos, detalha que estes não se resumem à “[...] parte do corpo individual e biológico mas, sobretudo, como corpo social e linguagem; como veículo de expressão e símbolo de resistência cultural”.

Não só o cabelo crespo e o penteado afro, mas também o uso de adornos como o turbante, nesta dimensão simbólica, consistem na representação externa de uma construção política e identitária que espelha o movimento da coletividade negra. É estar em processo de reconstrução do próprio ser, a fim de nos empoderar.

Ao nos expor como corpo-político, através das tranças conseguimos materializar a beleza que costuma ser confrontada a partir da dicotomia cabelo bom X cabelo ruim a

fim de valorizar um legado de pertencimento étnico-racial. O cuidar dos cabelos é ao mesmo tempo prática cotidiana, resgate ancestral e, de acordo com o antropólogo Raul Lody (2004, p. 125):

O cabelo é um marcante indício de procedência étnica, é um dos principais elementos biotipológicos na construção da pessoa na cultura. O negro quando assume o seu cabelo de negro assume também o seu papel na sociedade como uma pessoa negra. E ser negro no Brasil e no mundo, convenhamos, é ainda um duro caminho trilhado por milhares de afrodescendentes.

Os cabelos são mais do que atributos naturais do ser. Os penteados e adornos utilizados na cultura africana são representações de um ser que ecoa simbologias. Falar sobre cabelos é um assunto que pode deixar as pessoas envolvidas desconfortáveis, principalmente se forem negras, alvos constantes de episódios racistas, devido ao volume, extensão e textura dos fios.

Ao evidenciar esse cenário, é fundamental reacionar Gomes (2019, p. 18), pois conforme a autora:

o cabelo crespo figura como um importante símbolo da presença africana e negra na ancestralidade e na genealogia de quem o possui. Mesmo que a cor da pele seja mais clara ou mesmo branca, a textura crespa do cabelo, em um país miscigenado e racista, é sempre vista como um estigma negativo da mistura racial e, por conseguinte, é colocada em um lugar de inferioridade dentro das escalas corpóreas e estéticas construídas pelo racismo ambíguo brasileiro. Mesmo que a textura crespa do cabelo não seja exclusiva dos povos africanos, o racismo lhe impõe um reducionismo perverso, e a sociedade brasileira aprendeu a olhá-la como sinal não só de mistura, mas a parte considerada socialmente e “biologicamente” inferior da mestiçagem.

Tal exposição contempla uma das três tentativas de invalidação da negritude, ao acionar nossas raízes: a primeira começa no seio familiar, antes mesmo da concepção de uma nova cria, pois já se discute acerca da possibilidade de embranquecer os descendentes, a partir de relações interracialis; outro ponto condiz à declaração racial, no nascimento, feita pelos familiares; e, uma vez que se destacam os traços negroides, como a textura capilar, temos a alteração química dos cabelos, completando esse tripé que retroalimenta o apagamento racial.

A herança colonial é corrosiva, pois se espalha e contamina todos os setores sociais. Uma das maiores perversidades ainda, no ambiente familiar, é a reprodução do racismo, atravessando as mulheres negras (mães, avós, tias, irmãs mais velhas) que, por desconhecerem ou ignorarem os cuidados com os cabelos afro, ou como mecanismo de

proteção, tentam neutralizar os aspectos que levam crianças a sofrerem ataques racistas, repetindo um ciclo que, outrora, foi vivenciado por elas.

Como consequência, impõem o processo de alisamento, seja através de cosméticos, seja por meio de escovas elétricas ou ferros em brasa, abrindo feridas externas e internas nos *Oris*¹⁸ desde a infância. As marcas dessa violência estética ocasionam um apagamento histórico e cultural, entretanto, ao manter a naturalidade dos nossos cabelos, o uso de turbantes e/ou os penteados de origem afro, podemos evidenciar atos de resistência.

Luane Santos (2013, p. 36) é trançadeira afro e pesquisadora na área das Ciências Sociais, ela situa o Brasil em um contexto

[...] marcado por práticas e discursos racistas, expressivos de outras formas de discriminação, e ainda de exclusão social sobre a população negra (e demais grupos considerados minorias), o ato de fazer tranças tornou-se um meio de sobrevivência laboral e identitária. Recurso político de parte de uma cultura relegada ao status de folclórica, exótica, selvagem e tantos outros adjetivos que a diminuem. Adicionalmente, trançar também representa, de certo modo, uma ação contestatória.

Após as leituras, diálogos, encontros e entendimentos parciais acerca das tessituras desta pesquisa, pretendo construir um entendimento acerca dos estudos decoloniais como verdadeiras tranças. Haja vista que, neste ponto da tese, entendo a decolonialidade primeiramente como fios, inicialmente soltos, conduzindo a inquietações com potencial para possibilitar mudanças, não só de posturas e paradigmas, mas modos de pensar. Depois juntos, nem sempre lineares, mas entrecruzados, que não precisam de padronização ou simetria para atingir ao seu objetivo – ser trança – que, em si, já é coletivo, pois mesmo só uma, para ser trança tem que haver no mínimo três fios unidos.

Ressalto que tal definição se manterá em aberto, para permitir outras concepções, por considerar que estamos em processo de (re/des)construção e aprendizagem constantes.

¹⁸ Inicialmente, *Ori* é Cabeça na língua Iorubá, mais adiante essa significação será aprofundada.

4.1 DECOLONIZO, LOGO REEXISTO

Decolonizo? Descolonizo? ou Contra-Colonizo?

Existo! Resisto! e Reexisto!

Um dia eu só quero existir, porque Resistir todo dia é muito exaustivo.

A nós, parece inerente ter sempre uma estratégia que assegure a nossa existência, pois estamos, a todo instante, nos defendendo dos alvos direcionados à cor, raça e/ou origem. Decolonizar transcende o campo lexical no que tangem as categorizações que mais descrevem conceitos do que representam ações de fato.

Ao longo dos estudos realizados, foi se constituindo o movimento decolonial imbricado nesta pesquisa – ações coletivas que trançadas intentam nordestear as práxis das/os docentes de inglês atuantes em escolas públicas baianas.

É sabido que o prefixo *des-*, em língua portuguesa, refere-se a uma ação contrária, ao ato de desfazer algo já concretizado, sendo esta uma das razões pelas quais já me oponho ao uso de palavras que o contêm¹⁹, pois nem tudo pode ser desfeito, mas confrontado. Ainda assim, considero relevante elencar os diversos termos que, por vezes, são empregados como sinônimos, não somente para descrevê-los como também justificar minhas escolhas, ao longo desta escrita:

Quadro 7 – Esquema Conceitual

DECOLONIAL	A decolonialidade requer não somente a emergência de uma mente crítica, mas também de sentidos reavivados que objetivem afirmar conexão em um mundo definido por separação. [...] A performance estética decolonial é, entre outras coisas, um ritual que busca manter o corpo aberto, como uma fonte contínua de questões. Ao mesmo tempo, esse corpo aberto é um corpo preparado para agir. [...] A decolonialidade é, portanto, não um evento passado, mas um projeto a ser feito (Maldonado-Torres, 2019, p. 48).
DESCOLONIAL	Descolonização refere-se ao desfazer do colonialismo. Politicamente, o termo descreve a conquista da autonomia por parte daquelas/es que foram colonizadas/os e, portanto, envolve a realização da independência e da autonomia. [...] Todo o processo alcança um estado de <i>descolonização</i> ; isto é, internamente, não se existe mais como a/o “ <i>Outra/o</i> ”, mas como o eu (Kilomba), grifos da autora, 2019, p. 224; 238).

¹⁹ Há circunstâncias em que considero algumas citações de autoras/es que optam por essa escrita – *descolonial/descolonialidade* – seja por reconhecer a relevância da produção, seja por serem trabalhos em língua estrangeira para manter a escolha do/a tradutor/a. Temos como exemplo disso Grada Kilomba e Catherine Walsh.

CONTRA-COLONIAL	A contra-colonização é uma postura, modo de vida, cosmovisão, territórios contra a colonização e em defesa da <i>continuidade da ancestralidade</i> , seja ela indígena ou africana. [...] sendo que a cosmovisão dos sujeitos destas comunidades é uma <i>cosmovisão circular e não linear</i> , heterogênea e não homogênea, de tal modo que a maioria de suas manifestações culturais são em roda (capoeira, gira, xiré, toré etc.) (Bonfim; Silva; Silva, grifos dos autores, 2021, p. 47).
ANTICOLONIAL	[...] uma marcação pela radicalidade do nosso pensamento e luta, no sentido de que não busco ressignificar a colonização, achar o lado bom do estado, pautar uma polícia não violenta, uma monogamia saudável, uma positivação do deus colonial e assim por diante. <i>O que aspiramos é que essas estruturas sejam destruídas, não repaginadas</i> (Núñez, grifos da autora, 2021, p. 43).
NEOCOLONIAL	[...] dependência do mundo capitalista, da aparição das elites locais, da persistência dos efeitos colonizadores, dos processos de resistência e descolonização e, ao mesmo tempo, de como o eixo colonizador/colonizado se internaliza na sociedade que se pretende descolonizada (Mouján; Ramos Júnior; Carvalho, p. 18).
PÓS-COLONIAL	O “pós” do pós-colonial não significa que os efeitos do domínio colonial foram suspensos no momento em que concluiu o domínio territorial sob uma colônia. Ao contrário, os conflitos de poder e os regimes de poder-saber continuaram e continuam nas chamadas nações pós-coloniais (Bernadino-Costa; Grosfoguel, 2016, p. 15).

Fonte: Elaborado pela autora, conforme citações de outras/os autoras/es.

Na tentativa de nomear, nos perdemos entre seções, estantes, prateleiras. Mais que organizar conceitos em caixinhas, sugiro refletirmos acerca da palavra colonial, presente nos termos já relacionados. Luiz Antonio Simas e Luiz Rufino (2019, n.p.) definem colonização como: “[...] um trauma permanente, ferida aberta, sangria desatada”.

Embora o fundamental aqui não seja apenas optar por uma palavra em detrimento de outras, ilustrar estes conceitos, que diversas vezes geram desentendimentos, é um meio de explorar as várias ações de confronto que são tensionadas com o mesmo fim – romper com as colonialidades que sufocam vozes, hierarquizam pessoas, aniquilam vidas.

Isto posto, é nítido que um movimento que pretende abalar as estruturas que sustentam a esfera colonialista é, a todo instante, envolvido por ações que visam à permanência deste mesmo sistema, ou seja, fissurá-lo consiste tarefa árdua, no entanto: “a libertação dos produzidos como desvio ao longo da tragédia é uma emergência; uma dívida” (Simas; Rufino, 2019, n.p.).

Ainda que seja um termo bastante discutido e algumas vezes apresentado, *ressignificar* nem sempre é o caminho. É notável a existência de quem pretende mudar os rumos pavimentados pela atitude colonizadora, mas é fundamental e honesto assumir que

os produtos originados por ela perduram e se consolidam à medida em que tentamos re/desfazê-la, simplesmente porque esta ação é inviável. O ideal é exterminá-la. Reparar não é cortar aparas ou pontas soltas, mas arrancar raízes que se fortalecem a partir das violências que desumanizam determinados corpos.

Empreender um projeto em que nos aproximamos da ideia de inacabamento é audacioso, desde a abertura aos desafios, que podem nos surpreender, até o risco de não sabermos como agir. O que se sobressai em todas estas asserções é a consciência de movimentos em processo de construção e, principalmente, de coconstrução.

Em um primeiro momento, as abordagens e epistemologias direcionadas ao pensar, ser e agir na contramão das colonialidades pretendem minimizar os danos oriundos do período regido pela colonização. É perceptível, ao longo do desenvolvimento desta pesquisa, o termo Decolonialidade como escolha para promover posicionamentos, costurar fios teóricos, além de pautar a leitura dos *corpora*.

Enquanto pensamento que abrange as pautas, que visam se opor a quaisquer tipos de opressões, a decolonialidade envolve dimensões interseccionais, para que não haja hierarquia das violências contra os grupos subalternizados. Isto posto, compreendo que a interseccionalidade e a decolonialidade flertam de modo entrecruzado.

A assistente social e doutora baiana Carla Akotirene (2020, p. 19) defende que: “a interseccionalidade visa dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado”. E, que, além de uma “teoria, metodologia e instrumento prático” (Akotirene, 2020, p. 34), a interseccionalidade é (sobre)vivência, tem raiz ancestral, desponta do pensamento feminista negro que reconhece a mulher negra como outridade, muito bem descrita por Patrícia Hill Collins (2016) como *outsider within*²⁰.

Concordo com a Dr^a. Akotirene (2020, p. 35-36), ao externar ser:

contraproducente empregar interseccionalidade para localizar apenas discriminações e violências institucionais contra indígenas, imigrantes, mulheres, negros, religiosos do candomblé, gordos e grupos identitários diversificados. [...] O problema não está necessariamente nas respostas identitárias dadas à matriz colonial, mas quais metodologias usamos para formular tais respostas, que, não raro, enveredam para uma dependência epistemológica da Europa Ocidental e Estados Unidos.

²⁰ Estrangeira ou forasteira de dentro. Trad. em: <https://www.scielo.br/j/se/a/> Acesso em: 15 jun. 2023.

Diante disso, é preciso definir estratégias de ação e não apenas de localização das violências supracitadas. Acredito que nos ambientes em que a pedagogia decolonial se faça presente, como as salas de aulas de línguas, os espaços em que são cultivados o racismo, o machismo, o sexismo, o capacitismo, a misoginia, a LGBTfobia serão cada vez mais reduzidos. Para tanto, a/o docente orientado pelo olhar decolonial enxerga possibilidades de ensino a partir de entrecruzamentos que lidam com os ataques vindos de um contexto hegemônico. E esta ação não parte do centro, mas das margens.

4.2 LINGUÍSTICA APLICADA, EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA E INTERCULTURALIDADE: CRÍTICAS?

4.2.1 Apontando reORientAÇÕES

Peço licença às minhas mais velhas para escrever sobre o Orixá considerado o mais importante na cultura Iorubá – o *Ori*.

Ori é cabeça, é essência, é guia.

Para o Babalorixá, Dr. Síkírù Sàlámi (2018, p. 6):

Ori é quem determina o que cada um de nós é e será na vida. Ele é nosso “DNA espiritual”, nossa “genética”. Ele é inconfundível. Não pode ser emprestado nem furtado, arrancado ou anulado. Tudo o que teremos e faremos durante a vida depende do nosso Ori.

Ori é caminho para se chegar aos Orixás. Transcende a estrutura física, craniana. Está ligado à representação de cada ser, é identidade, é a própria espiritualidade.

Ao aludir à Linguística Aplicada (LA) defendo que quando o escopo teórico que fundamenta e direciona as discussões não problematiza, tangencia ou simplesmente ignora as demandas situadas no cerne deste debate, é necessário rediscutir os rumos da LA, tendo em vista uma reORientAÇÃO, pois

como um banco de dados, Ori é a base de informações sobre todos os detalhes do destino, sobre tudo que é vivido desde a concepção até a morte. Mas o fascinante é que ele não é uma sentença inalterável de destino, pois possui recursos para promover transformações. Aprender sobre o Ori é aprender sobre nossa existência, sobre a capacidade de superarmos situações e de adquirirmos autoconhecimento para podermos discernir quanto aos melhores caminhos a seguir (Sàlámi, 2018, p. 8).

É inegável o fato de que vivemos ainda sob as consequências do período colonial, todavia, as ações e pensamentos forjados, nesta conjuntura, podem/devem ser quebrados, a fim de mudar as direções que foram pré-definidas para nós. Um dos espaços propícios a encontrar terreno fértil para repensar caminhos e reconfigurar rotas são as salas de aula, a partir dos *Oris* que as preenchem.

Quando proponho uma reflexão que se baseia no divino²¹, entendo que muitos podem se afastar do exposto, por falta de afinidade, por descrença ou por não perceber relevância nas linhas de uma pesquisa que não se inicia, se limita, tampouco se encerra nas paredes da Academia. Diante disso, é preciso decolonizar também os modos de pensar e de se fazer Ciência.

Muniz (2016, p. 773) discorre acerca da convocação imediata que instiga a “[...] questionar mais sobre o papel da ciência em nossas vidas [...]”. Logo, é provável que as consequências geradas ao assumir posturas que ocasionam respostas, por vezes inesperadas, partem de uma desestabilização. É preciso certa desordem para haver determinado alerta a respeito de se propor transformações.

Fazer Ciência, neste lugar, é compreender que a inquietude gera mais conhecimentos. Neste sentido, estar desacomodada/o ou incomodada/o nos faz perceber que o fortalecimento de padrões sociais já consolidados devem ser diluídos, considerando, por exemplo, a elevação não só dos casos expostos de misoginia, racismo, feminicídio e LGBTfobia, como também do número de pessoas que aprovam tais violências.

Ao revisitar Muniz (2016, p. 773), alinho o meu pensar ao dela quando afirma que “é chegado o tempo de assumir a responsabilidade pelas implicações das respostas que possam surgir, sem nos contentarmos com as soluções rápidas e fáceis [...]”. Tomar para si essa responsabilidade é inevitável, tendo em vista que conferir sentido prático à pesquisa aplicada, construída à luz da decolonialidade, é fundamental.

Levantar dados em um estudo assumidamente decolonial é se comprometer com uma produção que revela práxis envolvendo muitas vidas. É muito mais que uma análise descritiva, fria e categorizada, como em um capítulo metodológico. Ao contrário, é arriscar-se saltando de tabelas e quadros que mais catalogam do que dialogam com as diversas narrativas a serem apresentadas.

A produção de conhecimentos em nosso campo de estudo, visando à ampliação de um lastro teórico, que contemple as demandas das língua(gens) na vida cotidiana, é

²¹ Divino, religioso, espiritual, em sentido amplo, não especificamente direcionado às religiões de matriz africana.

exigida por olhares atentos e sensíveis. Ao situar nossas discussões em território baiano, considerar a indissociabilidade entre línguas e culturas, políticas e identidades como marcos nordesteadores é mais que uma orientação, é também caminho.

Neste momento, importa compreender que as ações desenvolvidas no campo da Linguística Aplicada podem tomar novos rumos, pois reORientam-se a partir de perspectivas que por vezes necessitam de outras nomenclaturas no intuito de decolonizar o ensino de línguas. Além de mais um vocábulo incluído, a Linguística Aplicada Crítica (LAC) requer posturas dispostas ao confronto.

Confronto, arena, alvo, arma, opressão, violência, dor, sofrimento, luta, resistência. Rer as citações, produções e discussões gestadas no decurso desta escrita, percebendo que estas palavras são frequentes, pode causar certo incômodo ao constatar que falar de educação, numa perspectiva decolonial, é revelar que permanecemos em modo de defesa, ataque, contra-ataque, logo, o estado de repouso é incomum. É por esta razão que, estamos, a todo instante, munidos por este arsenal (vocabulário) bélico.

E se até este ponto te causa estranhamento a relação de pedagogia e(m) confronto, é essencial refletir sobre o ser docente dentro de um contexto ainda imerso na pós-colonialidade. É preciso ter em vista que esta não é uma posição fácil, nem de calma, pois as ações pensadas e executadas irão gerar posturas desconfortáveis, sendo assim, caso não esteja disposta/o a integrar este cenário, é incoerente assumir um discurso que, na prática, não será decolonial.

Para mitigar os efeitos da colonização sobre as línguas, no que tange ao ensino-aprendizado de inglês, no âmbito da escola pública, é preciso racializar as temáticas, a fim de compreender a urgência por uma LA que vise desestruturar os pilares que sustentam e fortalecem as opressões raciais.

Em virtude disso, encontro sentido no que Joana Pinto e André Nascimento (2022, n.p.) salientam a respeito de língua e raça:

[...] a língua não é mais um item numa lista de itens racializados no decorrer da história do sistema mundo-moderno/mundo-colonial; a língua é o meio para se constituir performativamente as pessoas racializadas, as religiões racializadas, o conhecimento racializado, países e continentes racializados.

A língua espelha as práticas sociais, logo, as relações estabelecidas através das trocas linguísticas revelam no que se baseia a leitura racial dos envolvidos. O ensino de línguas racializado prioriza a comunicação enquanto mecanismo que implica em análises,

explicações, compartilhamento de ideias, discursos e ações, a partir da valorização do diverso, não como fator homogeneizante, mas horizontal, pois a junção de singularidades traz à tona o que é plural.

Os professores de inglês Nascimento e Windle (2022, n.p.) partem de *loci* enunciativos distintos, pois Gabriel Nascimento é um pesquisador negro e baiano, e Joel Windle também é pesquisador, porém branco e australiano, ambos docentes universitários em instituições brasileiras. Eles entendem que a

[...] raça é elemento central e estruturante das desigualdades sociais [e que] a marginalização de pessoas negras e lugar privilegiado de pessoas brancas na sociedade têm consequências para as bases teóricas de produção de conhecimento – as epistemologias.

Portanto, “a racialização consiste no uso de atributos raciais para explicar fatos, relações e identidades sociais, atribuindo sentido e valor a gestos, falas e pessoas” (Nascimento; Windle, 2022, n.p.). Racializar a língua é um compromisso que está imbricado nos estudos no campo das língua(gens), o que pode ser uma tarefa exaustiva, mas inegociável, pois não permite mais adiamentos.

Nós, linguistas aplicadas/os, não precisamos somente de novas nomenclaturas para contemplar esta pauta, mas de ações que confirmam mudanças de pensamentos, posturas e paradigmas. É notável, dentro e fora das escolas, estarmos imersos em uma realidade na qual “o debate em torno das questões étnico-raciais e do papel da linguagem na construção das identidades de raça e do racismo, passo a passo, adentra o campo dos estudos da linguagem, desafiando-o a produzir novas epistemes” (Oliveira, 2022, n.p.).

E, diante deste cenário, desponta um questionamento: Onde está situada a Linguística Aplicada Crítica, também considerada Antidisciplinar, Transgressiva (Pennycook, 2006), Transdisciplinar (Signorini; Cavalcanti, 1998), INdisciplinar, Híbrida, Mestiça, Nômade (Moita Lopes, 2006; 2009) e, atualmente, Decolonial ou Antirracista (Nascimento, 2019)?

Primeiramente, convém saber que quando uma área não contempla tudo que emerge da conjuntura em questão, mudar nomenclaturas ou acrescentar o termo *crítica* nem sempre nos conduz a uma atitude ética e comprometida com as rasuras necessárias aos rompimentos ou questionamentos a respeito da manutenção do *status quo*. Atribuir crítica a uma linha de estudos relativos às questões concernentes às língua(gens) é assumir um caráter disruptivo.

Vestir-se com esta escolha requer posturas que acionem o Giro Decolonial (Maldonado-Torres, 2005), a Desobediência Epistêmica (Mignolo, 2008) ou uma Virada de Chave (Oliveira, 2022), pois estes são empreendimentos que nos possibilitam tecer e impor discursos e práxis insurgentes.

4.2.2 Turbante-se!

Perdida/o? Resgate-se!

Sufocada/o? Respire!

Exausta/o? Falhe!

Intacta/o? Rasgue-se!

Disposta/o? Refaça-se!

Silenciada/o? Fale!

Intensa/o? Transborde-se!

Persistente? Empodere-se!

insurGente? Turbante-se!

Luiz Rufino (2019, n.p.) já nos dizia: “O racismo é a força motriz do colonialismo”. Nada pode ser mais revolucionário do que nos devolver ou recompor aquilo que o colonialismo persiste em tentar nos extrair – a humanidade.

No intuito de fissurar paredes, vigas e quaisquer fronteiras coloniais, esboçaremos cosmovisões que permitam a abertura de novos caminhos. Caminhos que nos conduzam a decolonização do ser, saber e poder que articulados ou encruzilhados (Rufino, 2019) podem apontar novas estratégias de transgressão. A fim de visualizar um destes caminhos é fundamental pensarmos em uma educação linguística crítica.

Esta seção brota de um convite em modo imperativo – *Turbante-se!* – pois, não consigo perceber de que outra maneira conseguiremos promover maneiras de ler o mundo sem nele intervir para reORientá-lo, a partir de um empreendimento interno que se refletirá na coletividade.

Não basta propor uma aula de inglês abordando *Clothing*, inserindo no vocabulário as palavras *Turban*, *Scarfhead*, *Headcloth*, *Headtie* ou *Headwrap* e, ainda assim, continuar ignorando os aspectos histórico, social e político inerentes à cultura negra ou afrodescendente. *Gèlé*, *Iqhiya*, *Nemes*, *Doek*, *Klaft*, *Ojá*, *Dulband*, *Tülbent*, Pano de cabeça, Torço, Rodilha, Coroa, Faixa, Touca, Trunfa, Turbante. Tecido colorido ou

não, de estrutura mais firme ou fina, com corte geométrico geralmente em quatro angulações que, em poucos segundos ou muitas horas, através de amarrações e voltas sobre a cabeça, tem valor não só estético, mas também representa origem, estrato, religião, ativismo, dentre outras significações (Silva, 2018).

A comunicadora e produtora cultural Rosyane Silva (2018, p. 146) adiciona que:

para mulheres negras africanas, o Turbante faz parte do uso habitual como elemento tradicionalmente africano usado nas ruas, em casamentos, identificando hierarquias entre diferentes clãs, famílias e etnias. Para mulheres negras brasileiras, o uso do Turbante tem se provado como uma importante forma de resgate cultural, empoderamento, resistência, fortalecimento e reconexões de suas ancestralidades africanas.

O turbante transita por diversas culturas – africana, árabe, indiana – por isso, os fatos acerca de sua origem quanto ao período e localização não são exatos, entretanto, “[...] a perspectiva mais provável foi o *Nemes*, em *Kemet* ou *Khemet*, no Antigo Egito (8000 a.C.). O *Nemes*, tradicionalmente feito em linho tecido, também é conhecido como *Klaft* e era usado somente pelos Faraós” (Silva, grifos da autora, 2018, p. 130).

Ainda que nem todas as pessoas negras tenham a noção do capital simbólico envolvendo este acessório, compete a nós, docentes de línguas, ampliarmos o escopo das aulas, a fim de estabelecer um compromisso não só com este resgate ancestral, mas em expor um vasto arcabouço cultural que foi apagado ou se mantém invisibilizado.

O turbante, ao ser elevado, além de proteger e adornar, contempla algo intrínseco à diáspora africana – a Insurgência. Limitar a cultura afrodescendente a uma peça de vestuário, a exemplo do turbante, ignorando os aspectos políticos subjacentes ao seu uso é esvaziar os sentidos de uma aula de inglês que poderia subsidiar uma educação linguística crítica. Além disso, é contribuir para que as pessoas permaneçam vendadas pelo desconhecimento de sua própria história, pois conforme a escritora feminista *queer*²² Gloria Anzaldúa (1987, p. 86): “*ignorance splits people, creates prejudices. A misinformed people is a subjugated peoples*”²³.

Freire (2021, p. 53-54) elenca 10 aspectos ligados à consciência crítica, dentre os quais: “Repele posições quietistas. É intensamente inquieta. Torna-se mais crítica quanto

²² Ser *queer* é toda pessoa não que não se enxerga dentro do rótulo da heteronormatividade. A teoria *queer* extrapola as discussões no campo da identidade de gênero e orientação sexual, avançando para questões políticas concernentes à diversidade.

²³ A ignorância divide as pessoas, cria preconceitos. Um povo desinformado é um povo subjugado. (Anzaldúa, 1987, p. 86, tradução nossa).

mais reconhece em sua quietude a inquietude, e vice-versa. Sabe que é na medida que é e não pelo que parece. O essencial para parecer algo é ser algo; é a base da autenticidade”, ou seja, Educação e Crítica se nutrem formando uma aliança na qual rompimentos não são possíveis.

Há intencionalidade ao escolher proporcionar diálogos acerca de temáticas presentes nos contextos em que a sala de aula está inserida, mas a opção por não abordar determinado assunto ou preterir um aspecto do currículo em detrimento de outro, também são posicionamentos que nascem de uma reflexão. Nesta pesquisa, destaco a percepção crítica que, para ser exercitada, demanda por ações diárias que, posteriormente, incidirão nestas escolhas.

Aparecida Ferreira (2018, p. 43) parte da indissociabilidade entre raças e classes como premissa fundamental à educação linguística crítica. Conforme a professora,

a educação linguística crítica pode colocar em xeque o *status quo*, desconstrói discursos racistas, homofóbicos, xenofóbicos, misóginos e classistas. E, através das reflexões que ocorrem a partir da observação das práticas sociais e do nosso cotidiano, podemos construir e reconstruir práticas de empoderamento e críticas através da linguagem.

Logo, a construção de um ensino de inglês, na perspectiva da educação linguística crítica, assegura o provimento de ferramentas necessárias à promoção dos diálogos entre culturas. Aquelas/es que não conhecem a sua cultura também desconhecem a sua história, e um ensino de línguas que despreza este aspecto limita as possibilidades de entendimento da realidade vivenciada, negligenciando o surgimento de olhares e posicionamentos críticos, já que “*culture forms our beliefs. We perceive the version of reality that it communicates. Dominant paradigms, predefined concepts that exist as unquestionable, unchallengeable, are transmitted to us through the culture*²⁴” (Anzaldúa, 1987, p. 16).

Falar de línguas na dimensão da educação linguística crítica é entender a demanda por uma práxis emancipatória. Ao proporcionar, através do ensino de língua inglesa e do diálogo intercultural, a/o docente aponta e transita por caminhos que possibilitam conhecer mais a respeito de si, dos outros e, principalmente, sobre a abertura de novos trajetos. Promover um ensino de língua inglesa decolonial é abrir caminhos para que haja uma ampliação dos saberes e, para que isso ocorra, é preciso respeitar o tempo.

²⁴ a cultura forma nossas crenças. Percebemos a versão da realidade que ela comunica. Paradigmas dominantes, conceitos pré-definidos que existem como inquestionáveis, incontestáveis, nos são transmitidos através da cultura (Anzaldúa, 1987, p. 16, tradução nossa).

4.2.3 Exu matou um pássaro ontem com uma pedra que só jogou hoje

Não é recente a discussão em torno da hierarquização, validade e, até mesmo, da existência, ou não, de determinadas culturas. Também não é incomum, mas incômodo, escutarmos frases como: *Que pessoa sem cultura!*, *Quem disse que isso é cultura?* ou *Quando imaginaríamos ver alguma cultura sair daquele lugar!?*

Essas exclamações e questionamentos são sempre direcionados às pessoas pobres, pretas, indígenas, moradoras dos campos, guetos, favelas, comunidades, periferias. Fanon (2021, p. 69), acerca do valor (ou ausência de valor) atribuído a determinadas culturas, caracterizou essa reflexão como “doutrina da hierarquia cultural”. O autor ainda defende que: “se a cultura é o conjunto dos comportamentos motores e mentais nascido do encontro do homem com a natureza e com seu semelhante, deve-se dizer que o racismo é de fato um elemento cultural”.

Sabemos que há uma negação do reconhecimento cultural do povo situado abaixo da Linha do Equador que, ao ser reconhecido como não-ser, é excluído da História. É atribuída a negação e a oposição, no intuito de consolidar o rótulo de ser o *Outro*. No entanto, ao que é reconhecido por *Um*, dotado de identidade e representação, é natural normatizá-lo como sujeito universal.

Para exemplificar esta discussão, apresento uma fala de Grada Kilomba (2016), que em tom suave, mas soando como um grito, conta essa anedota:

[...] na sala, uma mulher negra levanta a mão e diz que ela é uma mulher negra. A mulher branca levanta a mão e diz que ela é uma mulher. Por fim, o homem branco levanta a mão e diz que ele é uma pessoa (Kilomba, 2016, 0:56:22'-0:56:35').

Segundo Kilomba (2016), “esta é a ordem colonial”. A branquitude está no centro e se autoafirma como norma-padrão universal, determinando, conseqüentemente, o Ser e o Não-Ser; o Um e o Outro. É urgente compreender que, se cada vez mais se fortalece a representação do homem branco como sinônimo de humanidade, o oposto revela a manutenção de pessoas não-brancas sendo marginalizadas, objetificadas e desumanizadas.

Este cenário tem se estendido por séculos. É o que vem sendo ilustrado por práticas racistas e tantas outras formas de subjugar, explorar e violentar a população oprimida. Tais ações, repetidas vezes, são explicadas, ainda que não caibam justificativas, pois:

a ideia cristã do merecimento permeia a construção da legitimidade de uma série de violências estruturais no nosso país [...] a branquitude, a cisgeneridade, e a heteronorma buscam criar uma narrativa de duplo merecimento: tanto o privilégio seria merecido por parte de alguns, quanto a violência seria merecida por parte de outros (Núñez, 2019, p. 8).

Língua e cultura são entrelaçadas, ou melhor, atadas, pois nós, quando são firmes, não podem ser desfeitos. A “[...] língua como prática social reflete e refrata a noção do sujeito, tendo em vista que, por meio das linguagens, as ideologias, as identidades e as relações de poder são firmadas, estabelecidas e espelhadas” (Mendes; Souza; Borges, 2023, p. 12).

Portanto, através das língua(gens) temos as ferramentas para consolidar ou combater tudo que persiste em nos segregar. Uma relação interculturalmente crítica prevê mecanismos capazes de desarticular as estratégias de opressão.

Sobre interculturalidade, Catherine Walsh (2006, p. 21) a definiu como:

más que un simple concepto de interrelación, la interculturalidad señala y significa procesos de construcción de conocimientos “otros”, de una práctica política “outra”, de un poder social “outro”, y de una sociedad “outra”; formas distintas de pensar y actuar con relación a y en contra de la modernidad/colonialidad, un paradigma que es pensado a través de la praxis política²⁵.

Sendo assim, a interculturalidade denota conexão e reciprocidade entre duas ou mais culturas. Muito além de um conceito a ser descrito, estabelecer um diálogo interculturalmente crítico conduz a uma práxis que pode traçar caminhos potencialmente decoloniais. Afinal, é impensável a construção de espaços de ensino e aprendizagem críticos que reproduzam discursos que silenciem, subalternizem, excluam, ou seja, que mantenham os mesmos padrões em vez de fissurá-los.

Há uma preocupação em torno do ensino-aprendizado de línguas, ao relevar os traços interculturais e se afastar dos aspectos linguísticos, no entanto, é possível interculturalizar as aulas utilizando os tempos verbais que ocupam um espaço tão extenso no currículo? Mas de quanto tempo dispomos para planejar esta aula? E será que teremos tempo suficiente para avaliar? Como decidir o que realmente importa: controlar o tempo

²⁵ mais do que um simples conceito de inter-relação, a interculturalidade indica e significa processos de construção de saberes “outros”, de uma “outra” prática política, de um “outro” poder social e de uma “outra” sociedade; diferentes modos de pensar e agir em relação à/e contra a modernidade/colonialidade, paradigma que se pensa através da práxis política (Walsh, 2006, p. 21, tradução nossa).

para dialogar com outras temáticas ou centrar a aula no tempo verbal correto para se comunicar?

Planejar aulas interculturalmente críticas transita não só por aspectos culturais, mas também raciais, sociais e políticos. Dentre os conteúdos gramaticais mais explorados no ensino de línguas estão os verbos e, ao lecionar inglês, não há turma que diante de uma aula sobre o famigerado verbo *to be* não dispense comentários negativos sobre vê-lo todos os anos e permanecer sem entendê-lo.

É possível abordar um *Verbal Tense*, a exemplo do *Present Continuous*, *Simple Past* ou *Immediate Future* e indagar na abertura da aula acerca do que é o Tempo a partir de visões distintas?

De modo objetivo, social e muito usado no Ocidente, convencionou-se o uso de tecnologias analógicas e digitais para mensuração específica da temporalidade, como: relógios de sol, de ponteiros ou pêndulos; ampulhetas; cronômetros; calendários etc. Por outro lado, subjetivo e emocional, conseguimos aferir a velocidade com a qual o tempo passa de acordo com as experiências vivenciadas; as companhias com quem dividimos os momentos e; também, nosso estado espiritual, podendo afirmar se o tempo passa mais rápido, lentamente ou se, até mesmo, para.

Do ponto de vista ocidental esse tempo é linear, focado na produtividade, na eficiência, no alcance de metas. Em uma sociedade capitalista, o tempo é rígido e inflexível e, quando há atrasos, o gasto de tempo supõe perda ou não obtenção de lucro, dinheiro, o que faz a mecânica da vida, nesse contexto, funcionar.

A partir do ditado yoruba que nomeia esta subseção, o tempo na cosmologia africana é circular. *Exu matou um pássaro ontem com uma pedra que só jogou hoje* ilustra a dinâmica cíclica de como é pensado e sentido o tempo em determinadas culturas africanas. Essa concepção nos conduz a refletir que passado, presente e futuro estão interligados e, como todo provérbio que carrega um ensinamento, é preciso estar atento às consequências dos nossos atos.

Na perspectiva dos povos indígenas, a exemplo dos *Kaingang* que mantêm sua percepção originária de temporalidade, ela “[...] se contrapõe ao que preconiza a sociedade capitalista para a qual todo o tempo deve ser consumido, negociado, utilizado e controlado” (Paula; Bernadi; Souza, p. 95).

Há comunidades indígenas, cujo tempo:

[...] anda lado a lado com os fatores históricos que propiciam mudanças no modo como se vive. É esse tempo vivido que permite a nós, indígenas, perceber o quanto se modificou na nossa forma de viver em sociedade e o quanto nossa cultura se transforma com isso (Paula; Bernadi; Souza, p. 95).

Essa proposta pode ser consolidada, quando pensamos na interculturalidade como eixo que abraça os conteúdos da língua, não o inverso, ou seja, apontar um aspecto linguístico para posteriormente refletir se é possível dialogar com perspectivas culturais.

Um ponto bastante discutido quando falamos sobre abordar cultura nas aulas de línguas consiste em saber quando contemplar a gramática, pois no currículo da educação básica a carga horária destinada às aulas de inglês nas escolas públicas são de 1 a 2 h/aula. A estrutura gramatical da língua não precisa ser ignorada ao planejarmos aulas interculturais, além disso, é essencial sublinhar que o diálogo interculturalmente crítico preconiza à decolonização das aulas de inglês, quando parte não só do contexto para a norma, mas busca outras rotas além do eixo britânico-estadunidense.

Aliar o desenvolvimento de habilidades linguísticas às demandas reflexivas, ao tomar como exemplo o Tempo e suas formas de ser percebido na cultura ocidental, indígena ou quem é o deus Cronos na mitologia grega ou sobre o que representa a entidade Tempo para a cultura africana são caminhos outros que podem conduzir a uma práxis decolonial.

Walsh (2006, p. 27) complementa que:

[...] junto el significado político e ideológico de la interculturalidad se centra en el hecho de que forma parte de procesos y prácticas que necesariamente son oposicionales, transformadoras y contra-hegemónicas. En este sentido, la interculturalidad no está entendida como un concepto o termino nuevo para referir al contacto y al conflicto entre el Occidente y otras civilizaciones – como algo que siempre ha existido. [...] Representa, en cambio, una configuración conceptual, un giro epistémico, que tiene como base el pasado y el presente de las realidades vividas de la dominación, explotación y marginalización, las que son simultáneamente constitutivas y la consecuencia de lo que Mignolo (2000) ha llamado modernidad/colonialidad²⁶.

²⁶ [...] juntamente com o significado político e ideológico, a interculturalidade centra-se no fato de que ela faz parte de processos e práticas necessariamente oposicionistas, transformadoras e contra-hegemônicas. Nesse sentido, a interculturalidade não é entendida como um novo conceito ou termo para se referir ao contato e conflito entre o Ocidente e outras civilizações – como algo que sempre existiu. [...] Representa, ao contrário, uma configuração conceitual, uma virada epistêmica, que se baseia no passado e no presente das realidades vividas de dominação, exploração e marginalização, que são simultaneamente constitutivas, em consequência do que Mignolo (2000) chamou de modernidade/colonialidade (Walsh, 2006, p. 27, tradução nossa).

De maneira conflitante ou harmoniosa as culturas coexistem. Promover um ensino de LI intercultural e crítico é desacelerar ou impedir os genocídios que ocorrem em torno de línguas e culturas dos povos subalternizados.

Permitir-se interculturalizar é estar disposto ao encontro com o outro, pois cada ser representa várias culturas, fazendo com que as diversas identidades atravessadas também nos unam coletivamente. É preciso reconhecer o que nos difere, tendo em vista a prática da alteridade e o que nos une, não como recurso homogeneizador, mas que garante a horizontalidade nas relações sociais.

Um exemplo disso parte de Sueli Carneiro (2005, p. 68-69), pois

a diáspora negra compartilha uma experiência histórica comum de escravização e de opressão racial; compartilha também um *ethos* cultural determinado pelas formas objetivas e subjetivas de resistência a essa opressão e, sobretudo, compartilha o desafio da emancipação coletiva em todas as sociedades do mundo onde estão alocadas. Isso faz com que a cultura negra, onde quer que se manifeste, seja patrimônio dos negros de qualquer lugar.

É possível pensar na interculturalidade crítica como um dos projetos de ação decolonial não limitado às fronteiras geográficas, mas disposto a estabelecer diálogos com culturas muitas vezes nem percebidas como culturas, sejam elas hierarquizadas ocupando as margens, sejam elas invisibilizadas junto às pessoas que a representam.

Spivak (2010) questiona se o subalterno pode falar, pois ainda que haja voz nos é negado o espaço; a interculturalidade crítica pode oportunizar a escuta destas falas e a decolonialidade intenta amplificar essas vozes a fim de que outras também possam ecoar.

4.3 ENTRE O SER E O NÃO SER: QUEM RESOLVE ESSA QUESTÃO?

Aqui, a intenção não é resgatar o dilema Shakespeariano presente no monólogo *Hamlet*, mas de destacar a Tese de Sueli Carneiro (2005) – *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser* – na qual a autora nos convoca a pensar sobre as existências a partir da negação do Outro, já que: “[...] no contexto da relação de dominação e reificação do outro, instalada pelo processo colonial, o estatuto do Outro é o de ‘coisa que fala’ ” (Carneiro, 2005, p. 99).

Esse contraponto só é possível por haver um julgamento oriundo de um centro hegemônico que não se enxerga racializado, mas posicionado em um lugar no qual

também não se percebe ou reconhece a existência de sujeitos produtores de conhecimentos, culturas e subjetividades. Logo, se o homem branco, cis e hetero é a norma-padrão, o não branco é só um corpo, ora destituído de alma, ora caracterizado pela força física, muitas vezes coisificado, desumanizado, ou seja, não É.

No âmbito do Ser, o negro não É. A mulher não É. O pobre não É. A/O estudante da escola pública que, em sua maioria, une a raça e a classe desprestigiadas, não É. O latino não É. O nordestino não É. E, diante disso, de que maneira podemos coexistir e sustentar a pluralidade? Como assegurar o direito à diversidade se não pertencemos a um coletivo, pois nós também não SOMOS?

Ações que reORientam são materializadas a partir de estarmos inquietas/os, desacomodadas/os ou incomodadas/os, como já foi dito. Podem também partir de leis que regulam, impõem e normatizam a educação e os sistemas de ensino. O questionamento que intitula esta seção induz a pensar além do que está posto, tendo em vista não apenas *Quem* resolve as problemáticas em torno de uma educação linguística acrítica, apolítica ou acultural, mas *Para Quem* e *Como* lidar com estas questões.

É fundamental considerarmos não só de qual visão crítica, política e cultural estamos discutindo no campo do ensino de línguas, mas também sobre o que está sendo proposto pelas bases legais que subsidiam a educação básica.

4.3.1 O que é que a BNCC tem?²⁷

Tem interesses econômicos? Tem!

Tem fundações privadas apoiando? Tem!

Tem uma suposta neutralização curricular? Tem!

Tem o fomento à padronização de resultados? Tem!

Tem influência neoliberal sobre a reforma curricular? Tem!

Tem a precarização do ensino destinado à escola pública? Tem!

Tem fins avaliativos nos moldes de uma educação internacional? Tem!

Tem a exclusão de pautas concernentes aos gêneros e sexualidades? Tem!

Tem a exclusão da participação docente popular para compor a Base? Tem!

Tem a exclusão do debate étnico-racial que deveria atravessar todo o currículo?

²⁷ O parágrafo que introduz essa subseção alude à métrica da música *O que é que a baiana tem?* composta por Dorival Caymmi e popularizada nacionalmente através da voz de Carmem Miranda. Letra disponível em: <https://www.letras.mus.br/carmem-miranda/259221/> Acesso em: 01 fev. 2025.

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) surge em 2014, um período político extremamente conflitante, no qual a história brasileira é marcada por tensionamentos político-partidários, que refletiram no golpe ocorrido em 2016, com o *impeachment* da então Presidenta, Dilma Rousseff.

Nesta conjuntura, é fundamental partir de uma visão macro para compreender as decisões acerca da formulação, reformulação e aplicação da Base. A BNCC representa muito mais do que um conjunto de aprendizagens organizadas por ciclos ou etapas da educação básica, é um currículo elaborado sob concepções hegemônicas para legitimar a manutenção de relações assimétricas de poder econômico e epistêmico.

Para Tomaz Silva (2016, p. 15), “o currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo”. Portanto, entender os porquês de determinadas pautas não serem contempladas é até mais importante do que saber quais conhecimentos irão compor a Base. Até este momento, o inglês é a única língua selecionada como obrigatória no componente curricular Língua Estrangeira (LE), o que também aponta para o caráter nortecêntrico e autoritário da Base, que ignora as demandas locais e a escolha da comunidade escolar.

Ao fazer um recorte, no âmbito do que a BNCC determina como conhecimentos fundamentais ao ensino de Língua Inglesa, ecoam 10.639 silenciamentos, pois não há como ler criticamente um currículo sem propor um debate racializado, visto que o aspecto racial atravessa todas as relações sociais. É fato que a invisibilização das temáticas afro-brasileiras não perpassa todo o currículo, pois a pauta étnico-racial é citada em outras áreas da BNCC, mesmo que de modo estanque, a exemplo dos componentes História e Geografia.

Ainda que resguardadas as especificidades regionais, a BNCC tem como função normatizar, por níveis, a seleção das aprendizagens a serem desenvolvidas nas escolas da educação básica. Estar em desacordo com outros dispositivos legais, como a Lei 10.639/03 (História e Cultura Afro-Brasileira); a 11.945/08 (História e Cultura Indígena) e a 12.288/10 (Estatuto da Igualdade Racial) denota o descomprometimento com a ética, a democracia e a preservação dos direitos humanos.

A respeito deste cenário, o geógrafo Eduardo Miranda (2020, p. 81) descortina a realidade em torno do campo educacional, que é um dos

[...] alvos das retaliações dos avanços conquistados pelos movimentos sociais. As estratégias ideológicas são meticulosamente orquestradas e desdobradas em projetos e políticas públicas de abrangência nacional, tais como: Escola Sem Partido; Base Nacional Comum Curricular. Ambas as propostas buscam alavancar os ideais de sociedade dos grupos conservadores, os quais historicamente se nutrem das marginalização e opressão dos corpos negros, não heterossexuais, femininos, não cristãos, entre outros.

A incoerência presente neste documento, cujas diretrizes curriculares abrangem todo o território nacional, fere os dispositivos legais que instituem a luta antirracista. Essa negligência do Estado viola os princípios de um ensino que, em tese, deveria ser para *Todos*, entretanto, é preciso questionar acerca de quem são as pessoas que compõem essa coletividade.

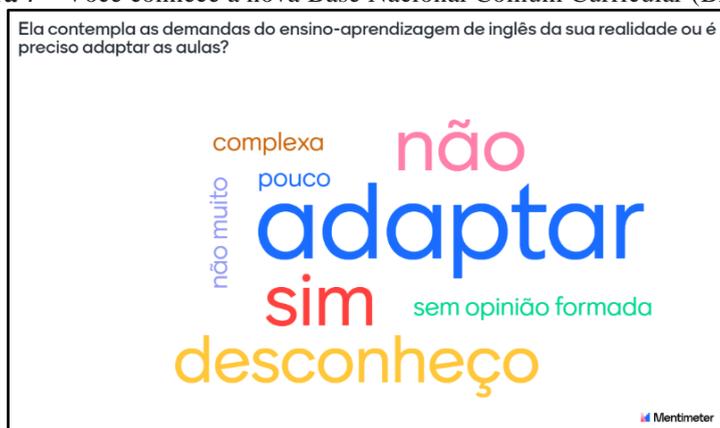
Sueli Carneiro (2011, p. 161, grifo nosso) denuncia que:

um Brasil para *todos* que aspira a profundas transformações estruturais tem de romper, em seu planejamento estratégico, com os eufemismos ou silêncios que historicamente vêm mascarando as desigualdades raciais e consequentemente postergando o seu enfrentamento.

Posterior e concomitante aos lares, a escola é o ambiente em que dedicamos grande parte da vida, onde aprendemos e desaprendemos; reproduzimos e quebramos padrões. Se as escolas não espelham as demandas e urgências sociais, nós falhamos. Falhamos enquanto instituição que deveria transpor o cumprimento das etapas educacionais, atingindo também a formação de um pensamento crítico, falhamos na consolidação de uma agência capaz de fomentar transformações sociais.

Uma das questões presentes no formulário de participação nos diálogos e(m) formação docente, proposto nesta pesquisa, obteve em maior incidência de respostas a necessidade de adaptação da BNCC ao contexto de ensino-aprendizagem de LI:

Figura 7 – Você conhece a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC)?



Fonte: Ilustrada pela autora.

É importante sublinhar que, embora haja pouco ou total desconhecimento da Base, as/os docentes que se apropriaram do documento entendem que se este currículo pensado para esfera nacional não contempla as especificidades regionais, é preciso adequá-lo.

4.3.2 Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)

Instituído em 1985 pelo governo federal, o PNLD é responsável por distribuir gratuitamente livros didáticos às escolas públicas de todo o país. Anteriormente chamado de Programa Nacional do Livro Didático, passou a ter a atual nomenclatura por também contemplar obras literárias e um acervo digital direcionado a reforço, jogos, correção de fluxo, educação docente e apoio à gestão escolar²⁸.

São diversos os documentos oficializados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que orientam desde os critérios de submissão das coleções didáticas impressas e digitais até a escolha dos livros e materiais didáticos (Brasil, 2020). O programa tem fundamentação legal que se alicerça aos princípios da Constituição Federal (CF); da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN); das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB); além da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

2023 foi o ano da escolha das coleções a serem adotadas nos anos finais do ensino fundamental, na rede pública, as quais serão utilizadas nas escolas por um ciclo de 4 anos (2024-2027). Dentre as normas presentes no Edital PNLD 2024, no tocante aos critérios específicos para a avaliação pedagógica das obras didáticas de língua inglesa, o primeiro aspecto eliminatório consiste em:

Fundamentar a abordagem que norteará a construção da coleção didática e dos mecanismos de ensino-aprendizagem da língua inglesa em uma perspectiva que considere o Inglês como uma Língua Franca e não como Língua Estrangeira, como parametriza a BNCC (Brasil, 2022, p. 51).

Neste ponto, destaco estas duas dimensões referentes à língua inglesa e trago à conversa os professores e pesquisadores Sávio Siqueira e Kelly Barros (2013, p. 8-9) que se referem ao Inglês como Língua Franca (ILF), apontando que

²⁸ Informações obtidas através do Portal MEC: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/318-programas-e-aco-es-1921564125/pnld-439702797/12391-pnld> Acesso em: 28 jul. 2023.

[...] independentemente da globalização e de suas sempre crescentes demandas, para seguir o ritmo das novas transformações geopolíticas e atuar em culturas cada vez mais híbridas, o inglês surge como uma língua franca, desterritorializada e fronteira, que contribui de forma decisiva para que a comunicação entre as pessoas neste contexto global ocorra.

Se por um lado o Inglês como Língua Estrangeira (ILE) carrega o status da língua do outro, como se houvesse detentores em territórios específicos, com finalidade comunicativa apenas entre falantes nativos, o Inglês como Língua Franca (ILF) preconiza o rompimento dessas fronteiras.

Em razão disto, importa apresentar ambas as distinções (ILE x ILF), considerando que no contexto de ensino de LI, situado nas escolas, não se busca o aprendizado de inglês (como em cursos de idiomas), contudo se encontra. Portanto, os diálogos e(m) formação docente visam coibir as assimetrias que afastam, nivelam e segregam docentes e aprendizes, seja por *como* se comunicam, seja por *quem* são.

No contexto de uma pesquisa que almeja uma educação docente à luz dos estudos decoloniais, convém saber que, enquanto instrumento de comunicação, devem ser oferecidas condições para que esta língua não seja percebida como mais um meio de segregação. Pois, mesmo assumindo os contornos locais, há uma legitimidade do falar ideal perante aos crivos subjetivos e às avaliações globais que persistem em estereotipar estudantes e docentes.

No âmbito do ensino de LI, há rótulos que permanecem em disputa, ainda que esta seja uma dinâmica contraproducente, a exemplo de: alunos de escola pública X alunos de escola particular, ou o que aprendeu inglês na escola básica X o que aprendeu em cursinhos de idiomas. Na outra ponta, está o professor que fez intercâmbio X o que equilibrava trabalho (nem sempre no campo docente) e os estudos na graduação, ou o que consegue reproduzir o sotaque britânico/estadunidense X o que tropeça na pronúncia.

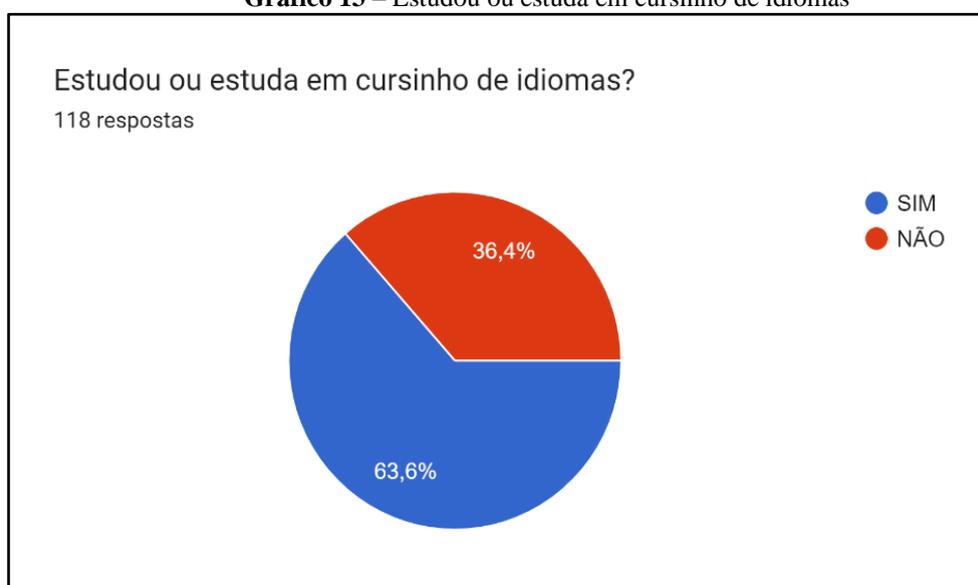
É evidente ser necessária a correção fonética, pois não há intenção de defender uma comunicação que não seja inteligível ou que consolide estereótipos em torno dos falantes, todavia, é preciso questionar os critérios do que vem sendo instituído como modelo de inteligibilidade. As pré-concepções podem ser originadas tanto a partir de crenças pessoais, quanto do julgamento de outros falantes.

Em resumo, estes são mecanismos para erguer fronteiras quanto ao uso da língua, as quais são impostas pelo caráter imperialista em torno do inglês. Manter traços identitários como o próprio sotaque, a diversidade cultural, o contexto sociopolítico em esferas global e local são caminhos que nos conduzem ao rompimento do padrão de

falante ideal, um mito que supõe homogeneização e posse de uma língua. Em virtude disso, acreditamos ser este o cenário propício às/aos docentes que não se enxergam capazes de lecionar uma LE, a partir de uma proficiência que julgam inferior (Siqueira; Barros, 2013).

As respostas exibidas nos gráficos seguintes desenham um recorte do perfil das/os professoras/es que responderam ao formulário de participação na pesquisa, revelando em que medida os aspectos constantemente julgados acerca da formação e prática docente estão evidenciados neste grupo:

Gráfico 13 – Estudou ou estuda em cursinho de idiomas



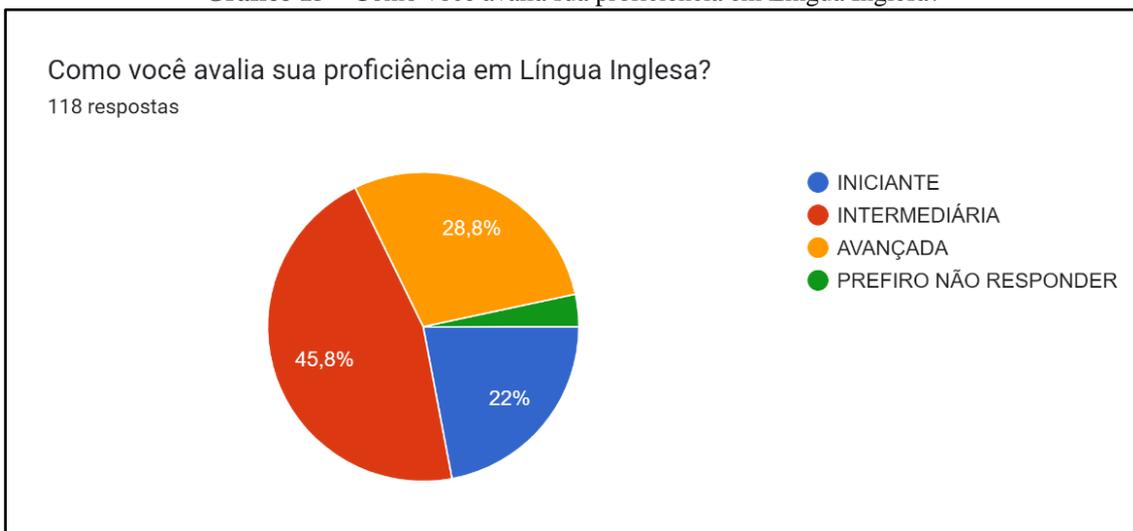
Fonte: *Google Forms*.

Gráfico 14 – Fez ou faz intercâmbio para estudos na área de língua inglesa?



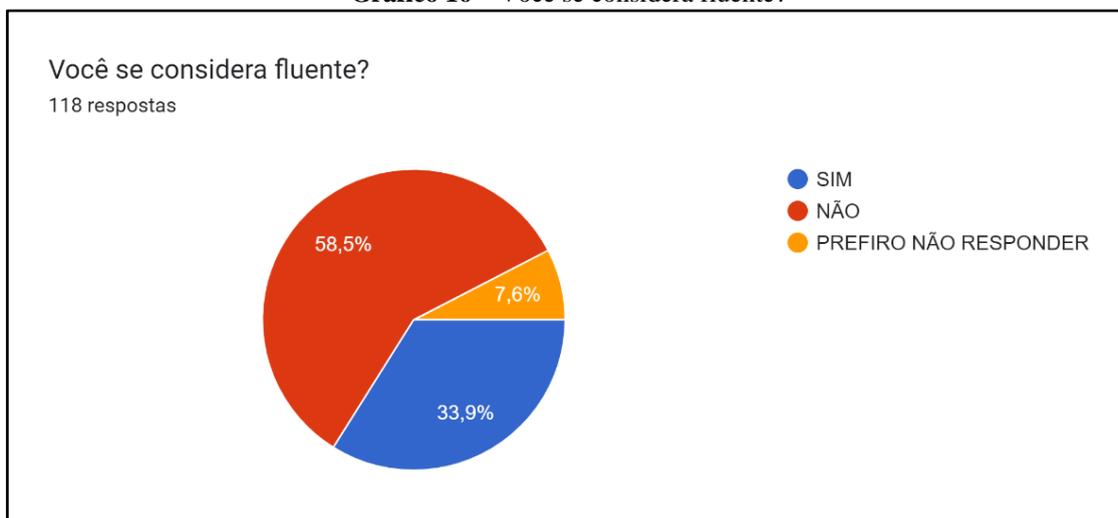
Fonte: *Google Forms*.

Gráfico 15 – Como você avalia sua proficiência em Língua Inglesa?



Fonte: *Google Forms*.

Gráfico 16 – Você se considera fluente?



Fonte: *Google Forms*.

4.3.3 O perigo de um livro único

É impossível falar sobre a história única sem falar sobre poder. [...] O poder é a habilidade não apenas de contar a história de outra pessoa, mas de fazer que ela seja sua história definitiva. [...] A história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história.

Chimamanda Adichie

O Manual de Escolha (Brasil, 2023, p. 1), em sua apresentação, ressalta que “a participação dos professores é fundamental na escolha dos livros e a seleção dos materiais deve ser estabelecida de forma democrática e autônoma pelas escolas”, entretanto, no mesmo documento, alerta-se que houve alterações neste processo, no qual cada rede de ensino (as secretarias de educação) pode optar por um modelo de escolha.

Foram elencadas três modalidades:

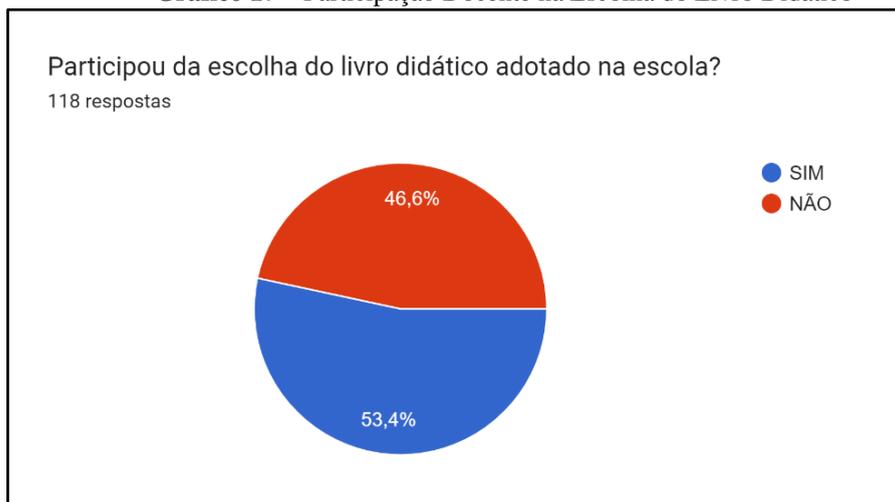
- a) Material único para cada escola: Cada escola irá realizar sua própria escolha individualmente e receberá o material escolhido pelo seu corpo docente.
- b) Material único para cada grupo de escolas: A rede de ensino irá definir um grupo específico de escolas que receberá o mesmo material. O sistema processará a escolha de cada grupo e fará a eleição da obra mais registrada pelas escolas para distribuição.
- c) *Material único para toda a rede: A escolha será unificada e todas as escolas da rede utilizarão o mesmo material.* Os livros a serem entregues serão os mais escolhidos dentre os registrados pelas escolas pertencentes à rede de ensino (Brasil, 2023, p. 1, grifos nossos).

O paradoxo é evidente, e a incoerência em citar os aspectos democrático e autônomo seguem em desacordo com a premissa inicial. Livros didáticos que são pensados para o todo, no âmbito de um país multicultural como o Brasil, podem tangenciar ou ignorar as demandas regionais, tendo em vista que grande parte das obras aprovadas são de autoria situada no eixo sul-sudeste.

Com esta mudança no processo de seleção das obras, ainda que seja possível optar por um livro que se aproxime das especificidades do público nordestino nos materiais disponibilizados, podemos nos esbarrar ou em coleções que costumam não reconhecer a nossa existência ou, quando é possível nos enxergar, não nos é assegurada a escolha que garanta a autonomia do corpo docente da unidade escolar.

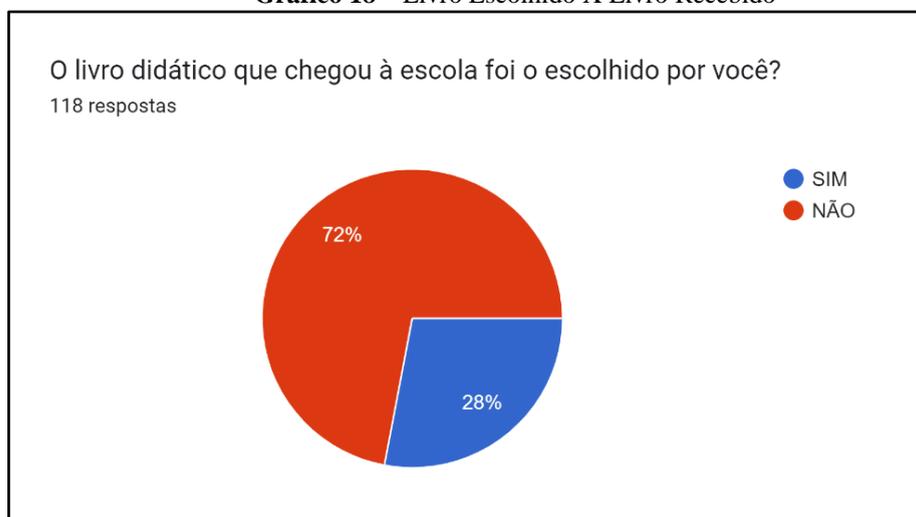
Acerca dos LDs, foram realizados três questionamentos:

Gráfico 17 – Participação Docente na Escolha do Livro Didático



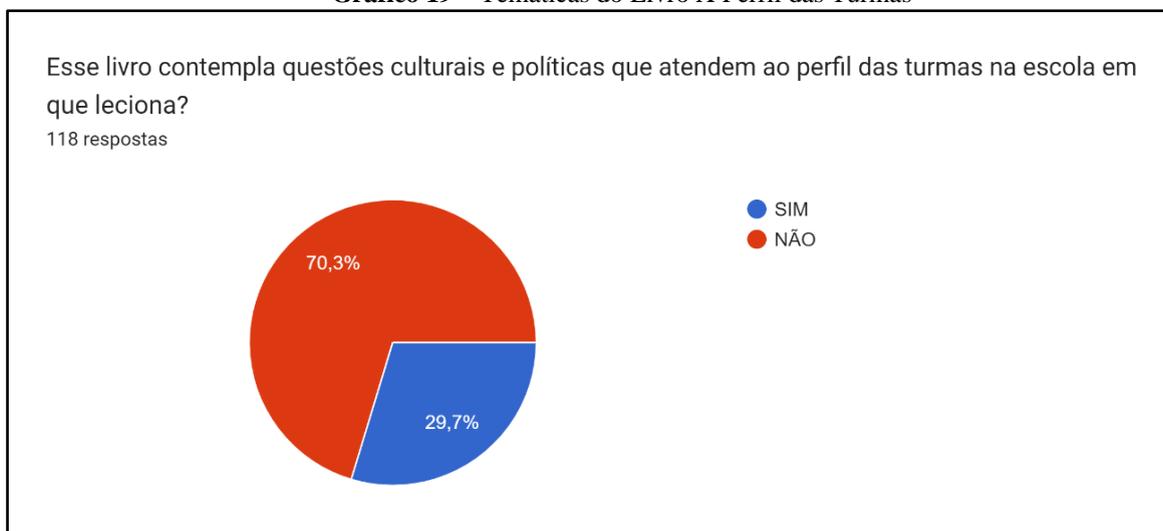
Fonte: *Google Forms*.

Gráfico 18 – Livro Escolhido X Livro Recebido



Fonte: *Google Forms*.

Gráfico 19 – Temáticas do Livro X Perfil das Turmas



Fonte: *Google Forms*.

Mesmo que pouco mais da metade das/os inscritas/os tivessem participado da escolha dos livros, as coleções que chegaram às unidades de ensino não foram selecionadas pelas/os professoras/es. Esta incoerência resulta em perda de tempo e de investimento de verba pública destinada à materiais que não contemplam as demandas extralinguísticas.

Outro exemplo de negligência a respeito dos Livros Didáticos (LDs) e demais obras, quanto aos critérios necessários à elaboração e submissão ao PNLD, foi observado no governo anterior, presidido pelo político, hoje inelegível, Jair Messias Bolsonaro.

Em 2021, o MEC publicou um edital do PNLD²⁹ que excluía

a proibição, que vigorava nos editais anteriores, de que as obras selecionadas contenham sexismo, racismo e preconceito regional. Em contrapartida, o edital prevê que as obras contemplem a defesa da família e a obrigatoriedade de promoção de “valores cívicos, como respeito, patriotismo, cidadania, solidariedade e responsabilidade” (Passos; Mendonça, 2021, p. 9).

As autoras Pâmella Passos e Amanda Mendonça (2021, p. 20) desenvolvem ideias a partir da concepção de que o neoliberalismo e conservadorismo pautaram a publicação e reedição de documentos que orientam a educação brasileira

e em resposta ou resistência a situações históricas de mudanças na estrutura social e política. Nesse sentido, a configuração atual do conservadorismo latino-americano está fortemente marcada pela reação aos avanços dos movimentos feministas, antirracistas e LGBTIA+ no continente.

Em virtude desta mudança, foi mobilizada uma ação por grupos³⁰ que defendem a garantia dos direitos humanos e de uma educação desvinculada de aspectos discriminatórios relativos aos gêneros, raças e classes. E, em 22 de maio de 2023, a 4ª Vara da Justiça Federal³¹ determinou que as próximas obras integrantes do PNLD respeitassem a ética e a democracia, coibindo a veiculação de materiais que negligenciassem as pessoas e as suas singularidades. É relevante sublinhar a participação

²⁹ Comparações entre os editais estão disponíveis em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/02/17/edital-de-livros-escolares-retira-mencao-especifica-a-violencia-contra-a-mulher-e-exclui-palavra-democraticos-dos-principios-eticos.ghtml> Acesso em: 30 jul. 2023.

³⁰ Geledés (Instituto da Mulher Negra); Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos (ABGLT) e Associação Nacional de Juristas pelos Direitos Humanos LGBTI (ANAJUDH-LGBTI).

³¹ Decisão disponível em: <https://www.anped.org.br/news/decisao-da-justica-determina-exclusao-de-obras-didaticas-que-violem-direitos-humanos> Acesso em: 30 jul. 2023.

da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB) neste processo, haja vista que a leitura crítica do edital de 2021 foi realizada por parte de suas/seus integrantes, subsidiando esta ação coletiva.

Ainda que este período tempestuoso possa ter sido afastado pela alternância do poder presidencial, permanecem representantes eleitas/os ocupando os demais setores políticos, que se opõem a quaisquer debates em favor de pautas progressistas. Essa bancada neoconservadora sustenta uma ótica extremista sob argumentos religiosos que alimentam o ódio aos professores.

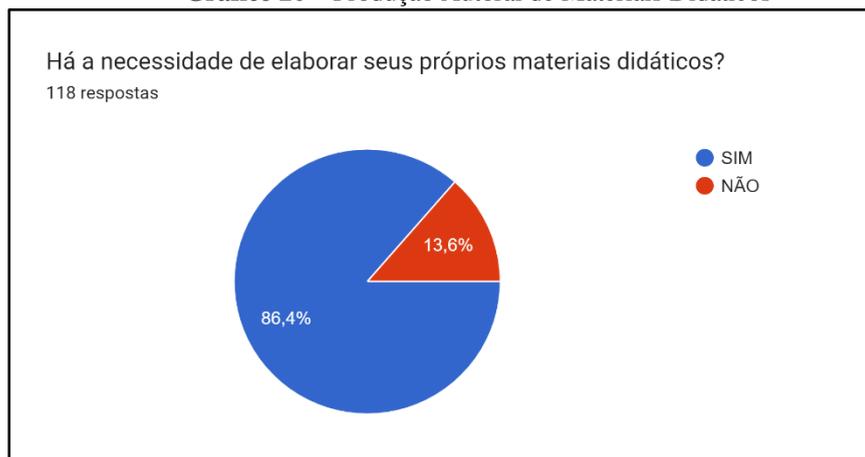
Sobrevive a defesa de uma moralidade cristã tóxica, a qual segue fundamentando discursos de ódio que disseminam um pavor à figura docente. O educador, principalmente os que lecionam em instituições públicas, ora é chamado de doutrinador militante esquerdopata, ora é comparado a um traficante³². Em ambos os casos, representamos uma ameaça da qual as famílias “tradicionalistas” precisam proteger filhas e filhos, pois toda educação crítico-emancipatória que possa gerar o menor risco a perda de privilégios, segundo a bancada ultraconservadora, deve ser combatida.

Nesse contexto, inflexível, conflitante e extremamente adoecedor, incentivar a produção autoral dos materiais didáticos (MDs) é fundamental para não correremos o risco de reproduzirmos histórias únicas sobre nós. Como perfeitamente descrito na epígrafe da feminista e escritora nigeriana Chimamanda Adichie (2019), as histórias únicas elegem os mesmos heróis e, conseqüentemente, estigmatizam os mesmos perdedores. Um dos objetivos desta pesquisa é romper com este padrão, sinalizando a importância de contemplar as pautas que visam decolonizar o ensino de inglês, para que não tenhamos um único ponto de vista, uma única narrativa.

Frente a esta demanda, uma vez que foi investigada a participação das/os docentes quanto à escolha do LD a ser adotado na escola; o LD recebido e as temáticas contidas nestes livros, que se distanciaram da realidade das/os alunas/os, confirmou-se o interesse e urgência em elaborar os próprios materiais didáticos:

³² Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/blog/andreia-sadi/post/2023/07/10/eduardo-bolsonaro-compara-professor-a-traficante-de-drogas-em-evento-pro-armas-no-brasil.ghtml> Acesso em: 02 ago. 2023.

Gráfico 20 – Produção Autoral de Materiais Didáticos



Fonte: Google Forms.

Tendo em vista que este questionamento contemplou um dos objetivos específicos deste estudo, um mapeamento inicial dos entraves direcionados à produção autoral também foi realizado:

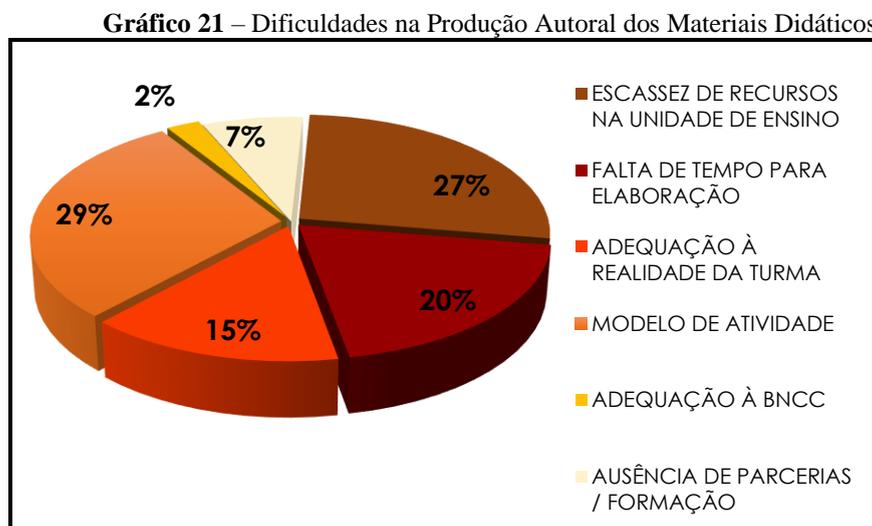
Quadro 8 – Dificuldades na Produção Autoral dos Materiais Didáticos

<p>ESCASSEZ DE RECURSOS NA UNIDADE DE ENSINO</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A falta de materiais, principalmente folhas, já que os gastos são muitos; ▪ A falta de estrutura que o município proporciona às escolas (falta de material, xerox, papel etc.); ▪ Materialidade, falta de recursos...; ▪ Para produzir meu próprio material didático... Faço muita pesquisa. E xerox tem cota... qdo tenho dinheiro copio no particular mesmo; ▪ Não há dificuldade no preparo dos materiais didáticos. O problema reside apenas na impressão de <i>handouts</i> etc.; ▪ Desde problemas logísticos de impressão de materiais até a construção em si de materiais que possam ser compreensíveis e relevantes; ▪ Falta de xerox; ▪ Às vezes o material fica muito extenso, não tem como tirar xerox; ▪ Falta de estrutura da escola p impressão, projeção etc.; ▪ Recursos para dinamizar as aulas são difíceis; ▪ Tenho facilidade, porém dificuldades de recursos didáticos na unidade.
<p>FALTA DE TEMPO PARA ELABORAÇÃO</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tenho dificuldades pela questão do tempo para elaborar, buscar materiais adequados para os educandos e também termos na própria língua; ▪ O tempo disponível para atividade complementar não é suficiente para que um material adequado seja elaborado. Haja vista outras demandas que devem ser supridas nesse intervalo; ▪ Tempo é meu principal problema; ▪ Às vezes me acomete falta de Criatividade, tempo; ▪ A minha dificuldade na elaboração dos materiais é tempo. Não tenho o suficiente para fazer as pesquisas que quero, do jeito que quero. Mesmo eu produzindo a maioria dos materiais, sempre julgo que estão aquém do que deveria. Mas é o melhor que consigo com o tempo que tenho, sempre em

	<p>casa. Na escola o tempo é usado com burocracias que julgo, em sua maioria, burra. Ao invés de termos tempo real para o pedagógico;</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Tempo p pesquisar sobre os saberes essenciais e desenvolver as habilidades contempladas no planejamento; ▪ Tempo; ▪ É muito difícil elaborar pois exige muito tempo. Nosso trabalho tem muita burocracia, lançamentos e agora o webponto (que vc tem que justificar cada coisinha) ou vc leva muito trabalho pra casa.
<p>ADEQUAÇÃO À REALIDADE DA TURMA</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Produzir material a partir de produtos autênticos demandam muito cuidado e atenção pois há muitas questões a serem consideradas no processo; ▪ Se relaciona com a metodologia a ser aplicada a cada turma; ▪ Encontrar materiais que atendam a minha realidade; ▪ Me esforço para elaborar materiais que estejam próximos ao contexto de vida deles; ▪ Dificuldades para encontrar materiais que possam ser ajustados para o ensino da língua inglesa na escola pública; ▪ Eu prefiro elaborar meus materiais para que eles tenham mais o perfil da aula que quero ministrar. Assim, posso falar de temáticas que são circulantes no contexto da aula e adequar tb aos interesses da turma. Minha dificuldade é achar textos que sejam condizentes com o nível da turma. Essa é a parte que mais dá trabalho. Tenho usado muitos memes, cartoons pq são curtos e os alunos têm o hábito de consumir. Mas não tem como se fechar nesses gêneros. Então uso muito perfis de artistas e jornais internacionais no Insta.
<p>MODELO DE ATIVIDADE</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Atividades e textos!; ▪ Gramatical e alguns textos e exercícios; ▪ Músicas, textos; ▪ Jogos. Atividades mais envolventes e atraentes; ▪ Às vezes em tentar fazer traduções para o inglês (palavras ou expressões que usamos diariamente); ▪ Atividades diárias e avaliações; ▪ Não existe livro para o Fundamental 1. Tenho que pesquisar alfabetização em inglês; ▪ Tenho dificuldade em elaborar algo mais dinâmico e atividades mais lúdicas; ▪ Texto...Apostilas...Atividades voltadas para uso de vocabulário; ▪ Apostilas, busca por vídeos; ▪ Apostilas, atividades impressas; ▪ Em relação à tecnologia, desenvolver jogos que requer investimentos...
<p>AUSÊNCIA DE PARCERIAS / FORMAÇÃO</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Eu criei meu próprio matl de forma muito intuitiva; ▪ Sinto falta de parcerias pq acho importante o trabalho colaborativo tbm neste processo; ▪ Às vezes, pois nas formações continuadas nem sempre ou quase nunca tocam nesses assuntos e não são suficientes quando aparecem nos livros.
<p>ADEQUAÇÃO À BNCC</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Encaixar o que precisa ser trabalhado com as áreas de conhecimento que a bncc estipula.

Fonte: Elaborado pela autora, mantendo a digitação original.

A partir da organização das respostas acerca dos entraves que dificultam a elaboração dos MDs nas escolas públicas baianas, foi possível construir um gráfico com as incidências distribuídas por correlação:



Fonte: Elaborado pela autora.

A escassez de recursos e a falta de tempo para esta demanda supõem a ausência de políticas públicas direcionadas ao ensino, que não se limitam à permanência exclusiva do docente dentro da sala de aula. O interesse, o ato de pensar e produzir estes MDs se esbarram em questões que não dependem exclusivamente das/os professoras/es.

Em razão desta necessidade, foram levantadas as sugestões temáticas que seriam interessantes e essenciais às turmas:

Quadro 9 – Temáticas do Material Didático Autoral

<p>DIMENSÃO SOCIOCULTURAL E POLÍTICA</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Questões raciais e sociais; ▪ Questões relacionadas à diversidade de maneira geral e questões raciais; ▪ Questões territoriais, diversidade da língua e cultura, representatividade, dentre outros; ▪ Ultimamente o tema do contexto da pandemia; ▪ Dia da consciência negra – personalidades importantes; ▪ Temáticas relativas a outras disciplinas (visando um ensino bilíngue), história da língua inglesa (conectando com história e geografia), Situações casuais (no modelo de <i>SITCOMs</i>) para um ensino contextualizado e divertido; ▪ Questões raciais, de gênero e de comportamento social na atualidade; ▪ Questões políticas; ▪ Temas relacionados ao nosso contexto, a nossa vivência; ▪ Homofobia, racismo; ▪ Interculturalidade; ▪ Diferenças;
---	---

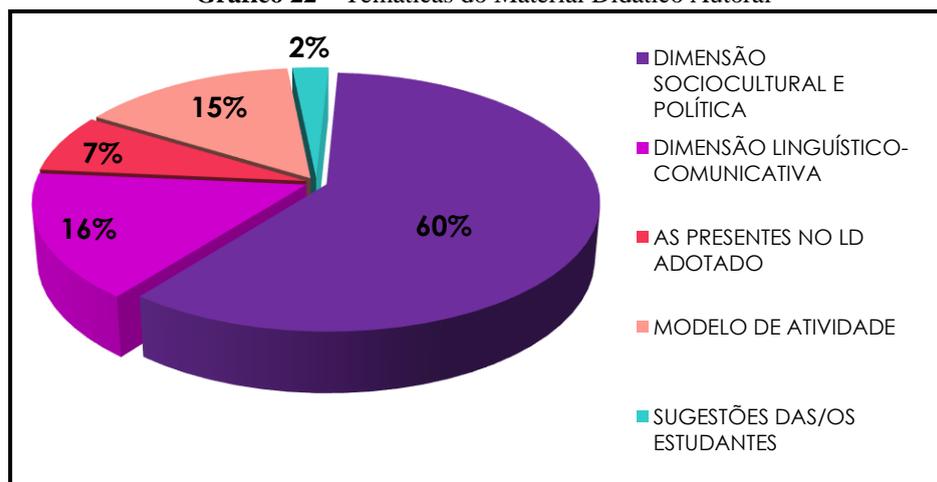
- Variação linguística e história da colonização na América anglófona;
- Específicos à Importância de estudar a Língua inglesa, Identidade e diversidade cultural local e ao Dia da Consciência Negra, por exemplo;
- Aspecto cotidiano e vivência do estudante;
- Músicas, frases do cotidiano do alunos, conteúdos mais próximos do seu contexto;
- Racismo;
- Culinária;
- Diversidade étnico-racial;
- Racismo;
- Saúde mental, mulheres extraordinárias etc.;
- Machismo, homofobia, empoderamento feminino....;
- Racismo, machismo, sexismo, política, atualidades etc. Os livros didáticos tentam trazer alguma coisa recortada, mas sabemos que se colocarem os assuntos em pauta como deve não passarão pelo crivo do MEC para chegar às escolas... Então precisamos complementar;
- Racismo, machismo;
- Temas relacionados a cultura mundial;
- Teoria *queer*. Periferia pobre de grandes cidades americanas. Países anglófonos fora do eixo do hemisfério norte;
- Negritude;
- Movimento Negro, Feminino, Língua Inglesa como Franca...;
- Racismo, gordofobia, saúde mental;
- Preconceito. Desigualdades sociais;
- Climática, Plantas, Comidas típicas do Brasil. Além de pesquisar também cantores brasileiros que lançaram músicas em inglês ou músicas em português que fizeram sucesso lá fora;
- Questões de Gênero, identidade negra positiva, protagonismo negro, fortalecimento das mulheres pretas;
- Filosofia;
- Racismo;
- Inglês como língua global;
- Identidade cultural;
- Identidade, territorialidade, política local, cultura;
- Racismo, história, mulheres importantes na história;
- Contexto social;
- Cotidiano emergente. Não tem como o livro didático falar da guerra na Ucrânia. Normalmente não gosto de livros didáticos pq eles são engessados e não retratam a realidade. Entretanto, acredito que possam ser úteis, de alguma forma, para os estudantes consultarem. Mas, vou ser sincera: na realidade, eu costumo recomendar páginas no Instagram e vídeos no YouTube para os estudantes estudarem gramática. A exemplo do BBC *Learning English*. São muito bons e eles acabam entrando em contato com habilidades como o *listening*;
- Desigualdade social;
- Costumes, notícias e filmes;

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Literatura inglesa sociocultural conforme a realidade do aluno da escola pública; ▪ Elaboro atividades buscando um diálogo com a realidade do educando. Como produção de diálogos com os colegas e falar também sobre a sua realidade; ▪ As questões regionais, locais; ▪ Por exemplo, como trabalhar as habilidades socioemocionais; ▪ <i>Bullying</i> na escola; ▪ O inglês no cotidiano; ▪ Choques culturais, exemplo: diferenças de postura de americanos e brasileiros; a diversificação do inglês ao redor do mundo etc.
DIMENSÃO LINGUÍSTICO- COMUNICATIVA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Oralidade e conhecimentos linguísticos; ▪ Variações linguísticas da língua inglesa no mundo; ▪ Abordagem comunicativa na língua-alvo. Atividades de áudio. Técnicas de leitura (Inglês instrumental); ▪ Modo de falar, vestir, comprar; ▪ Biografias de pessoas marcantes e músicas da atualidades que possam ser usadas para trabalhar gramática; ▪ Nível de conhecimento do aluno na língua inglesa; ▪ Gramática; ▪ Pronúncia; ▪ Estratégias de leitura; ▪ Interpretação de texto; ▪ Famosos que falam inglês; ▪ Cidades que falam inglês; ▪ Detalhes da gramática e textos mais elaborados com questões mais elaboradas.
AS PRESENTES NO LD ADOTADO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Abordo todos os temas do último livro adotado, como sugestão através das pesquisas descritas antes; ▪ Uso os do livro; ▪ Termino me adaptando à temática do livro; ▪ Não elaboro materiais com outras temáticas diferentes das que são abordadas nos livros; ▪ Datas comemorativas, dicas práticas, músicas; ▪ Algumas datas comemorativas.
SUGESTÕES DAS/OS ESTUDANTES	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Quando preparo refere-se a alguns vocabulários e expressões que os alunos sugerem; ▪ Voltados à realidade e expectativas dos alunos.

Fonte: Elaborado pela autora, mantendo a digitação original.

Foram dispostos, também por afinidade, os temas sugeridos pelas/os docentes interessadas/os em contribuir com esta pesquisa. Diante das respostas obtidas, o próximo gráfico irá expor cada parcela:

Gráfico 22 – Temáticas do Material Didático Autoral



Fonte: Elaborado pela autora.

Há, neste dado, um alerta importante a ser feito, é preciso ouvir as demandas das/os estudantes. Porém, é válido destacar sobre as respostas que não as/os citaram explicitamente, mas que podem ter sido inspiradas pelo contexto de cada participante.

Com isso, identificamos não só o quanto é preciso conferir e assegurar aos docentes a autonomia na seleção e produção dos seus materiais didáticos, como também o interesse por aulas de inglês que contemplem aspectos intrínsecos à educação linguística crítica, mas que, diversas vezes, são desvinculados das aulas de LI. Há um enorme distanciamento em seguir na produção dos MDs no mesmo sentido das temáticas já abordadas nos livros adotados, confirmando a ausência de pautas essenciais nas aulas.

Os MDs que integram esta pesquisa foram produzidos em dois momentos distintos. O primeiro, coletivamente, online em *Breakout Rooms* e, após a conclusão do quinto encontro a fim de fechar um ciclo que, ao mesmo tempo, almeja manter um processo de construção. É importante reunir em um capítulo as propostas³³ de atividades potencialmente decoloniais enviadas pelas/os participantes, pois se estes trabalhos superaram horas de encontros, tampouco cabem em apenas uma subseção.

³³ Esta parte da pesquisa, prevista no TCLE como etapa final, não possuía um modelo de proposta, a fim de que as/os participantes tivessem total liberdade para elaborar suas atividades, entretanto, parte das/os professoras/es solicitaram um esquema, sendo assim, elaborei, compartilhei e ele foi seguido por todas/os que me enviaram suas sugestões didáticas.

5 *OK GOOGLE, COMO ESCREVER UMA TESE?*

Salvador-BA, 14 de outubro de 2022.

& e você pulou do sumário direto para a página anterior, essa não foi uma falha na formatação, de fato, é uma página em branco. E, eu sinto muito por talvez ter te desapontado, mas era impossível caber aqui todos os resultados que o Google revelou pra mim.

Hoje, às vésperas do dia dos professores, às 11:10, o maior site de buscas do mundo exibiu aproximadamente 10.700.000 resultados a esta pergunta, entretanto, ao inserir um não (como não escrever uma tese), só apareceram 10.

Afinal, quem busca o que não quer? Eu tenho buscado! Porque não quero que esta pesquisa se encaixe em métricas pré-estabelecidas e desejo que toda produção transborde. Logo, nem tudo poderá ser contemplado aqui, em uma tese de doutorado.

Uma página em branco pra mim é paralisante e, às vezes, para você e tantas/os outras/os pesquisadoras/es, ela também pode vir a ser. Essa mesma página pode causar angústia, insônia, taquicardia, crises de ansiedade, mas (sim, não dava pra sofrer lendo este período sem ter uma conjunção adversativa), é possível avançar essa página e começar a escrever de outro lugar, do seu lugar, de onde você se achar.

Eu não tenho uma lista de recomendações para você seguir, talvez um relato de parte desta minha vivência diante de uma página em branco, que pode te inspirar a prosseguir.

Eu parei de estabelecer a quantidade de páginas a serem escritas por dia; ocultei o número da paginação do Word; me parabenizei por ter conseguido escrever uma linha, em vez de me punir por "só" ter escrito uma página; deixei de me levantar da cama às madrugadas pra escrever e, mesmo me mantendo acordada, refleti que quando o sol nascesse, eu estaria muito melhor para produzir ou reler as páginas já escritas; deixei o laptop para ouvir música, deixei a página pra lá; troquei o copo de água por uma taça, porque não há tormento tão grande que uma página em branco possa causar, que uma taça de vinho não pudesse me reequilibrar. Me permiti pausar... mas confesso que não deu certo em todos os dias. E quando não der pra você também, só avance, vire a página, deixe aquela em branco pra trás, ela só foi uma pausa, se permita um repouso, um pouso, pausar.

Estou longe da ousadia de reinventar as técnicas existentes ou lastrear novos padrões. Logo eu? Que não faço um bolo sem medida; um pão sem contar o tempo exato para crescer; acho errado pôr no prato o arroz em cima do feijão ou super arriscado comprar jeans sem experimentar e tenho que olhar em todos os espelhos ao longo do caminho pra ver se meu cabelo está no lugar. Que rituais, dentre tantos, eu, uma típica geminiana, poderia ensinar? Mas, digamos que eu esteja tentando questionar as formas, as fôrmas, as formações e as fórmulas, só pra ver no que vai dar?

Agora que nós pulamos a página em branco, te convido a subir a bordo do meu diário pra gente viajar!

Jaqueline Souza

6 NOTAS DE UM SÓ DIÁRIO, A BORDO DE DOIS CAMPOS

Como detalhado no segundo capítulo – entrelaçamentos metodológicos – este trabalho transitou por dois campos de pesquisa. Virtual, por, entre outros aspectos, tratar-se de um estudo netnográfico. E físico, à medida em que parte dos discursos elaborados, na comunidade online, eram influenciados pelas experiências vivenciadas no contexto de suas aulas presenciais, atribuindo à pesquisa contornos etnográficos.

Registrar as percepções durante o processo não foi uma tarefa simples, pois este Diário de Campo também contemplou os escritos e os não ditos de quem não poderia ser apenas uma audiência passiva, observadora, narrando o que via a uma certa distância. E, ainda que as notas tivessem sido registradas após a conclusão dos encontros online, eu caminhei por esse diário a partir de três lugares distintos, mas constantemente entrecruzados: o da pesquisadora, o da professora e o da participante.

6.1 O DESAFIO

Pensar à luz da ótica decolonial é desafiador, visto que a construção do nosso imaginário e de nossas formações identitárias foram e têm sido pautadas na contramão do que proponho. Então, reler as notas sobre os encontros é mais do que revisar um texto para deslocar vírgulas, rever crases e regências, mas (re)pensar caminhos a partir de múltiplos olhares.

Já conseguimos perceber os danos oriundos do período colonial. Diante disso, construir uma formação docente que fugisse desses parâmetros, pensando a partir da decolonialidade me permitiu questionar o conceito de *formar* o outro. A priori, uma reflexão de natureza linguística, etimológica e, posteriormente, o receio em propor algo que fosse percebido como mais uma formação sob título novo, criativo, porém, tendo como base os mesmos parâmetros.

O biênio 2020-2021 foi marcado pela pandemia do coronavírus, cujos efeitos atingiram as esferas social, cultural, econômica, enfim, dimensões fundamentais, logo, o campo das pesquisas acadêmicas não ficou imune. Entretanto, diversos estudos de discussão teórica continuaram e, aqueles que demandavam aproximação física seguiram novos direcionamentos, a exemplo desta pesquisa.

Neste momento, a netnografia foi uma grande aliada ao possibilitar que os estudos científicos envolvendo pessoas, na área das Ciências Humanas, no campo do ensino-aprendizado de línguas, pudessem continuar. Este caminho metodológico assegurou não só as medidas de segurança contra o coronavírus, como também permitiu contemplar um escopo mais amplo de participantes.

6.2 A PROPOSTA

Inicialmente, eu previa um trabalho autoetnográfico, cujo público-alvo seria uma turma de 9º ano do ensino fundamental, na qual seriam avaliadas em que medida a realização de atividades de língua inglesa na perspectiva decolonial influenciaria os discursos das/os estudantes envolvidas/os.

Uma vez que o projeto foi reformulado, redirecionei o foco para um curso de formação continuada que introduzisse ou ampliasse as noções de decolonialidade, crença e interseccionalidade voltadas ao ensino de língua inglesa. Em um primeiro momento, pensando em encontros presenciais, o curso seria realizado com docentes apenas de Salvador. No entanto, com o contexto pandêmico, o ambiente virtual abraçou todas/os professoras/es lecionando no estado da Bahia que se inscreveram.

O desenho dos diálogos e(m) formação não estava pronto, no sentido de concluído, já que a proposta de pesquisa visou a desconstrução de crenças acerca do ensino de inglês aliada a decolonização das práxis. A pretensão foi distanciá-lo dos moldes de um treinamento, propondo uma construção dialógica, em oposição a ensinar como pensar decolonialmente as aulas de LI. E, além disso, poder contemplar as sugestões temáticas elencadas pelas/os inscritas/os.

Os materiais apresentados como *slides*, vídeos, formulários, arquivos na nuvem e sites interativos pretendiam motivar as produções coletivas, bem como prosseguir com as leituras que subsidiaram as atividades correspondentes à etapa assíncrona. Para viabilização desta proposta, diversos recursos digitais foram utilizados.

O quadro a seguir sistematiza o papel de cada um:

Quadro 10 – Recursos Digitais

MÍDIA	OBJETIVOS
<p>Facebook https://www.facebook.com/jaquelinenglish</p> <p>Instagram https://www.instagram.com/pro_jaque/</p>	<p>Divulgar a abertura e o encerramento das inscrições nos perfis pessoais e nas comunidades de professores e pesquisadores em âmbito estadual.</p>
<p>Google Forms https://docs.google.com/</p>	<p>Requisitar o consentimento por meio do TCLE; Compartilhar o Questionário I – Inscrição; Compartilhar o Questionário II – <i>Feedback</i>; Registrar a frequência nos encontros; Verificar a demanda por um encontro extra e as temáticas que mais interessaram.</p>
<p>Canva https://www.canva.com/ensinoinglesbahia</p>	<p>Elaborar slides para mediação dos encontros síncronos.</p>
<p>E-mail jaquelinenglish@hotmail.com</p>	<p>Enviar carta de boas-vindas, agradecendo pela inscrição, e a apresentação inicial do ‘curso’ com o cronograma dos encontros, estrutura e ciclos temáticos, além dos <i>links</i> de acesso a um canal de comunicação em grupo; Receber os materiais didáticos produzidos pelas/os participantes; Encaminhar os certificados de participação com a carga horária total ou proporcional a quem esteve no mínimo em dois encontros.</p>
<p>Zoom https://www.zoom.us/</p>	<p>Realizar os 5 encontros síncronos aos sábados das 09:00 às 11:00; Gravar os encontros e salvar o <i>chat</i>.</p>
<p>WhatsApp https://web.whatsapp.com/</p>	<p>Criar um grupo para comunicação rápida, cuja participação foi facultativa; Enviar os <i>links</i> de acesso aos encontros síncronos, pastas e formulários; Divulgar outros cursos, palestras, eventos no campo pedagógico, seleções de concursos na área docente de línguas e seleções em nível <i>stricto sensu</i> em universidades públicas; Compartilhar propostas, livros, <i>e-books</i>, e outros recursos para as aulas de Inglês; Manter o contato com a comunidade formada a partir do ‘curso’ e da pesquisa.</p>
<p>Mentimeter https://www.menti.com/ https://www.mentimeter.com/</p>	<p>Possibilitar a interação coletiva, através de <i>quiz</i>, gráficos, mapas, dentre outros recursos disponibilizados neste site.</p>
<p>You Tube https://www.youtube.com/playlist</p>	<p>Exibir vídeos no início dos encontros para aguardar o ingresso das/os participantes na sala, por uma média de 10 min., além de trechos de filmes, <i>trailers</i> e notícias jornalísticas relevantes às discussões.</p>
<p>Google Drive https://drive.google.com/drive/folders/1JZI5DiM5JjR2pLq4h9LWm7HOUvAaTL-9?usp=sharing</p>	<p>Socializar materiais teóricos e didáticos que subsidiaram as aulas como artigos, livros e vídeos, cuja apreciação integrou a carga horária assíncrona do ‘curso’.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

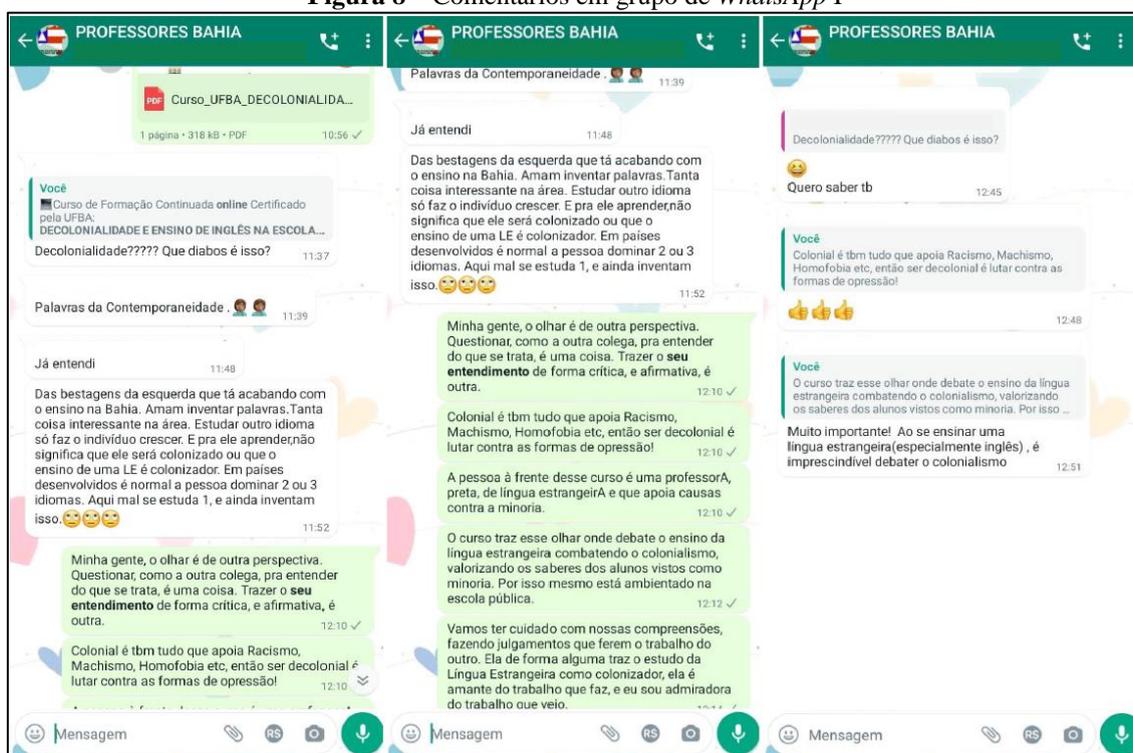
Todo este suporte tecnológico possibilitou a interação com as/os participantes de diversos bairros de Salvador, bem como as demais cidades da Bahia. Do Pero Vaz à Ilha de Vera Cruz; de Serrinha à Barra; da Gleba C à Valente. Em casas, em escolas, em carros e em trânsitos. Caminhando, cuidando de alguém, de pé ou sentados, todos nós, unidos por muitos objetivos comuns, estávamos, sob diversos aspectos, conectados.

6.3 A CONJUNTURA

10 de Março de 2022 – Quinta-Feira – 10:00

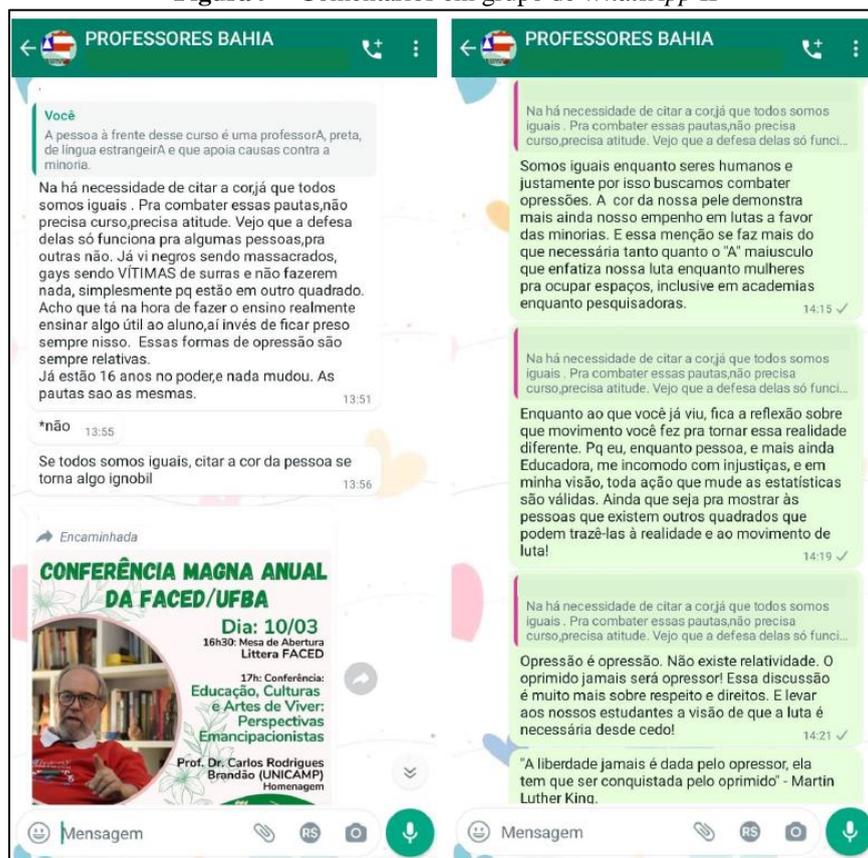
As inscrições foram abertas e, em razão disso, algumas críticas foram feitas. No grupo de professoras/es do Estado da Bahia, um dos meios em que os *cards* de divulgação (Apêndice E, p. 331) foram compartilhados, por colegas de trabalho, de estudos, professoras/es e gestoras/es, houve a publicação dos seguintes comentários:

Figura 8 – Comentários em grupo de WhatsApp I



Fonte: Screenshot do Grupo Professores Bahia.

Figura 9 – Comentários em grupo de WhatsApp II



Fonte: Screenshot do Grupo Professores Bahia.

Vale ressaltar, que este grupo não reúne a totalidade das/os educadoras/es da Bahia, porém, há muitas/os integrantes com variadas formações políticas e acadêmicas, lecionando componentes curriculares em todas as áreas do conhecimento. A professora que divulgou a abertura das inscrições, neste grupo de professoras/es, ensina Matemática na rede estadual e, a partir de suas concepções e leituras, fez uma breve, porém direta explicação, a respeito da temática e de seus porquês. Logo após, encaminhou as capturas de tela, a fim de que eu pudesse ter conhecimento da discussão em curso.

Convém salientar, que a problemática maior não está na incompreensão do que é ou o do que propõe a decolonialidade, em âmbito conceitual ou prático, mas que, mesmo diante do não entendimento, há professoras/es que relacionam o termo a uma ideologia político-partidária, nesse caso, da esquerda. Essa repercussão inicial, frente às críticas acerca de um campo político que preconiza, em suas discussões de base, as lutas em prol da construção de pautas progressistas, bem como escancara posições contrárias ao movimento direcionado a uma educação transgressiva e emancipadora.

Os discursos, em destaque a seguir, denotam a defesa da manutenção de um regime que sustenta as desigualdades sociais e raciais; o enfraquecimento de políticas

de reparação, como o sistema de cotas; o fortalecimento das falas que favorecem os mitos da meritocracia e da democracia racial, dentre outros posicionamentos que caminham em sentido oposto à justiça social. Dentre os comentários motivados a partir da divulgação do curso, destacam-se:

- “*Das bestagens da esquerda que tá acabando com o ensino na Bahia.*”;
- “*Não há necessidade de citar a cor, já que todos somos iguais. Pra combater essas pautas, não precisa curso, precisa atitude.*” e;
- “*Essas formas de opressão são sempre relativas.*”.

Em meio a tais exposições, houve apenas um posicionamento divergente: “*Muito importante! Ao se ensinar uma língua estrangeira (especialmente inglês), é imprescindível debater o colonialismo.*”.

Perceber que há, na esfera educacional pública, discursos que apoiam, naturalizam e repercutem as heranças do colonialismo apontam a demanda por abordar questões urgentes para o rompimento de um ensino limitado e que também limita, poda e legitima opressões, seja as negando, seja as reproduzindo. A inclusão desse dado não previsto, na concepção da pesquisa, também descortina os posicionamentos de docentes formadas/os em outras áreas do conhecimento.

Essa ocorrência aponta para a importância de ecoar as aprendizagens e construções à luz da decolonialidade, a fim de que as transformações propostas não fiquem restritas às aulas de língua inglesa.

Diante deste cenário inicial, alguns questionamentos brotaram:

- (I) Haverá interessadas/os?
- (II) E se os dias e horários não contemplarem as/os prováveis participantes?
- (III) Terei ao menos 20 inscritas/os?

As/Os professoras/es poderiam estar exaustos de tantos cursos online, neste período de pandemia, eu deveria ter iniciado a divulgação no ano passado, em novembro, mas era final de ano, todas/os clamávamos por descanso, afinal, na primeira metade do ano foram inúmeras *lives*, *workshops* e formações para dominar as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), visando o ensino remoto. Havia um desgaste enorme devido a estarmos tanto tempo frente às telas. Já o segundo semestre, foi marcado pelo retorno presencial às salas de aula.

Não éramos um grupo prioritário para vacinação de proteção à *Covid-19*. Houve prefeitos que defendiam a quarentena, mas exigiram a nossa volta somente com a 1ª dose da vacina, ignorando que nossas salas de aula, na rede pública, possuem uma média de

30 a 40 estudantes, às vezes mais, configurando aglomeração. Muitos de nós voltaram quinze dias após a 2ª dose, mas nem todas/os as/os nossas/os alunas/os nos acompanharam. Parte desistiu, parte permaneceu em casa, parte não resistiu e partiu... colegas, estudantes, familiares. Tivemos muitas perdas de saúde física e mental; de capital financeiro e intelectual; de emprego; de pessoas e, muitas vezes, de esperança.

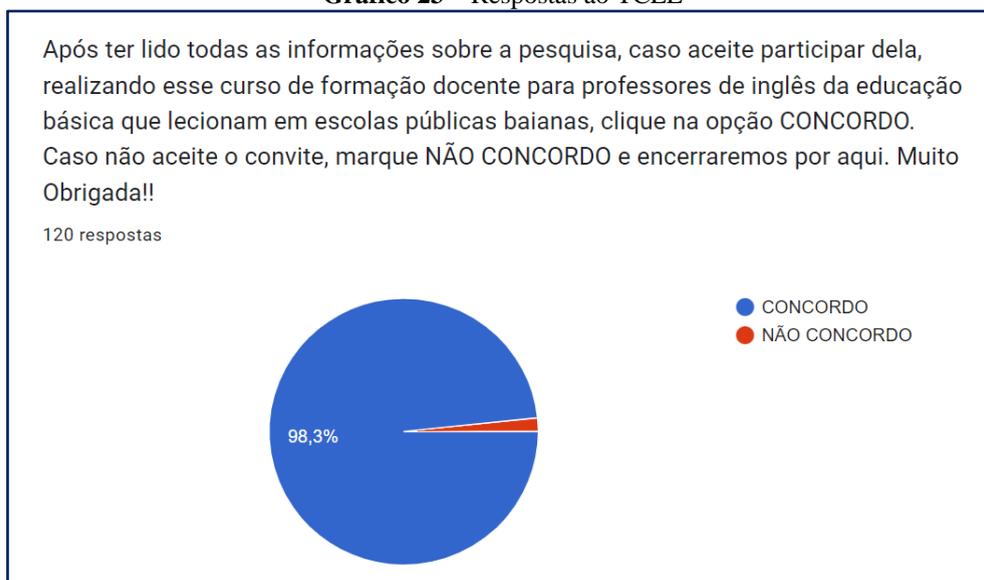
Estávamos esgotadas/os diante das exigências de um ano letivo inédito, entretanto, o cenário político vinha repetindo as mesmas práticas, como as que sinalizam o descaso com a educação pública. O primeiro semestre de 2022, na Bahia, foi marcado pelas negociações entre representações sindicais e o poder executivo para que as normas do FUNDEB fossem respeitadas; em média 150 escolas na rede municipal de Salvador permaneceram fechadas devido às reformas, fazendo com que parte das/os interessadas/os se ausentasse de alguns encontros por terem que lecionar aos sábados; professoras/es foram agredidos por agentes da guarda municipal em Feira de Santana, em resposta a protestos e, diante de todas essas ocorrências, uma pergunta é primordial: *Frente a tal conjuntura, como encontrar um espaço para promover o curso e realizar essa pesquisa?*

10 de Março de 2022 – Quinta-Feira – 10:30

Trinta minutos antes, os *cards* de divulgação e *posts* estavam sendo compartilhadas em diversas mídias e, os questionamentos começaram a ser respondidos:

(I) Haverá interessadas/os?

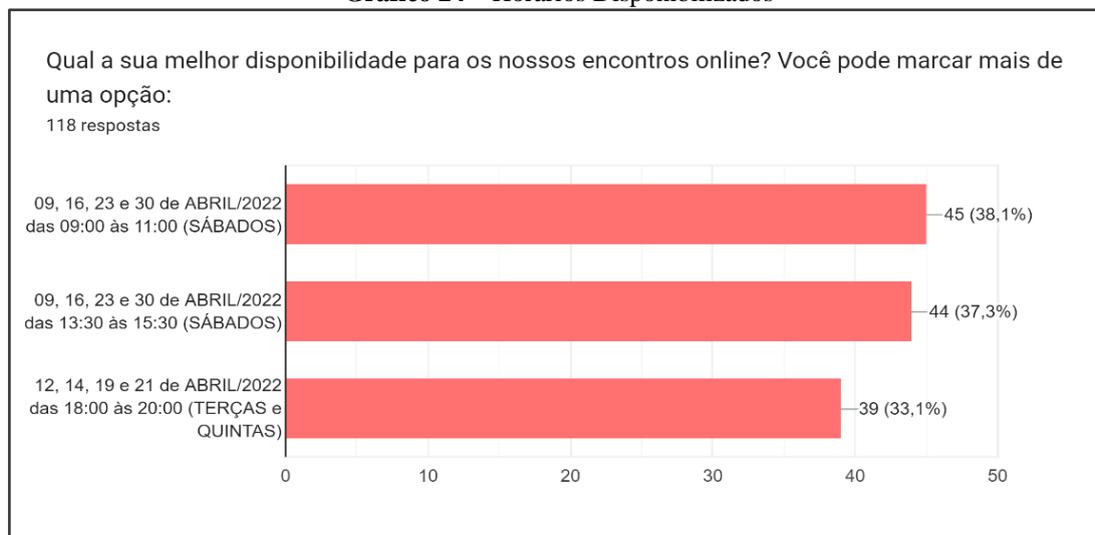
Gráfico 23 – Respostas ao TCLE



Fonte: *Google Forms*.

(II) E se os dias e horários não contemplarem as/os prováveis participantes?

Gráfico 24 – Horários Disponibilizados



Fonte: *Google Forms*.

(III) Terei ao menos 20 inscritas/os?

Figura 10 – Inscrições Recebidas



Fonte: *Google Forms*.

As inquietações cederam espaço à alegria por haver tantas/os colegas interessadas/os em aprender e compartilhar conhecimentos e vivências, assim como à expectativa de iniciar os nossos diálogos, encontros para um novo esperançar.

Além da Bahia, houve inscrições de docentes de Minas Gerais, São Paulo, Ceará, Pará, Cuiabá e Rio de Janeiro; graduandas/os sem ainda lecionar; professoras/es graduadas/os em Letras Vernáculas, Pedagogia, História e Sociologia, ensinando língua

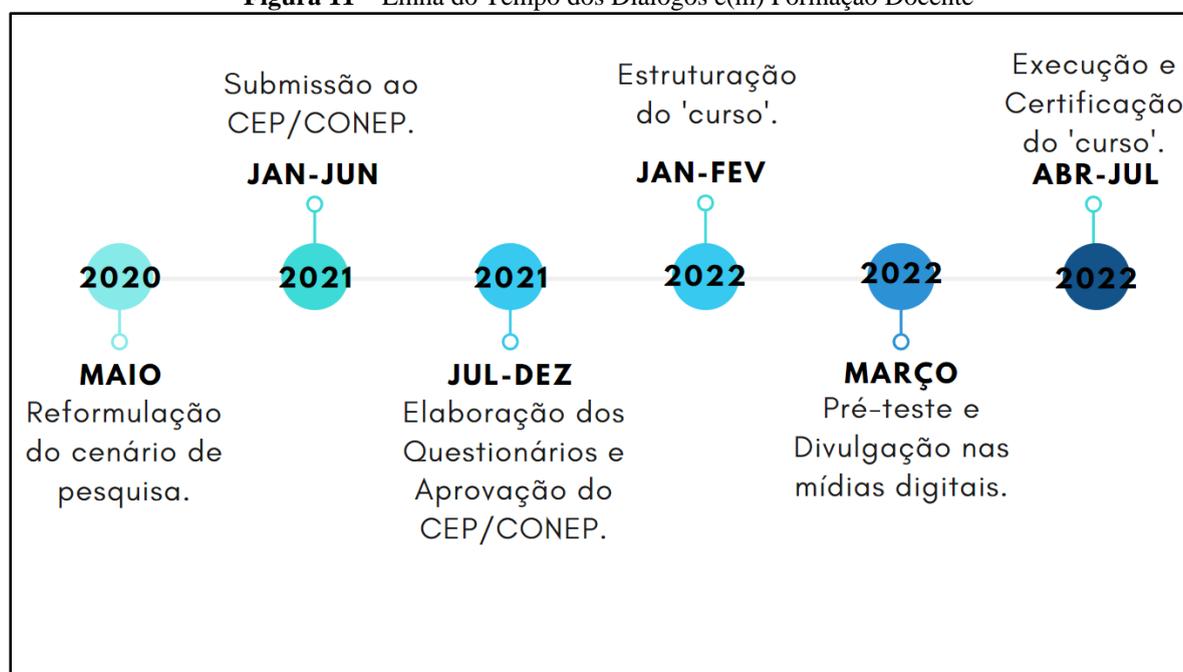
inglesa, ou não; além de profissionais de outros campos de atuação como da área de Comunicação, Secretariado Executivo e Direito. Recebi também ligações e *e-mails* de professoras/es universitárias/os solicitando que a formação continuada que propus fosse ampliada para estudantes concluintes, e permitisse, também, professoras/es de outros estados, para que fosse oportunizada a participação de mais docentes.

Atingir estudantes em nível de graduação e professores de outras disciplinas sinaliza uma demanda por mais propostas que oportunizem não só o espaço para o diálogo, acerca dos estudos decoloniais e práticas voltadas ao ensino de inglês, mas também problematizar e produzir em parceria, de modo interdisciplinar, antidisciplinar, INdisciplinar (Moita Lopes, 2006) e transgressor (hooks, 2017) desde a formação inicial.

É fato que as discussões empreendidas e motivadas pelos estudos decoloniais preconizam o alcance da esfera coletiva, ao passo que a exigência de uma pesquisa acadêmica requer o atendimento de critérios já previstos, os quais, por conta do tempo, objetivos, lastro teórico e práticas foram destinados, neste momento, somente às/aos docentes de inglês formadas/os na área, lecionando em escolas públicas baianas.

A linha do tempo, a seguir, apresenta os principais marcos cronológicos relativos à formação proposta como objeto desta pesquisa:

Figura 11 – Linha do Tempo dos Diálogos e(m) Formação Docente



Fonte: Diagramada pela autora.

7 PARA ALÉM DE UMA ANÁLISE DE DADOS: REVISITANDO CAMINHOS DENDÊCOLONIAIS

Tudo que foi registrado encontra similaridades e diversos pontos de contato entre *nós* – docentes de escolas públicas baianas. E muito do que foi escrito também reflete muitos *nós* que pretendemos desatar.

O Questionário I foi o primeiro instrumento, visando o levantamento dos dados iniciais da pesquisa. Semiestruturado com 50 perguntas, dentre as quais, abertas, diretas e de múltipla escolha, também composto pelo TCLE e pelo formulário de inscrição, esse questionário foi organizado em 4 seções, a saber:

Quadro 11 – Questionário Inicial – Formulário de Inscrição

<p>SEÇÃO I: PERFIL PESSOAL</p>	<p>4. Nome Completo 5. Nome Social (se houver) 6. Celular com DDD 7. Idade 8. Raça 9. Gênero 10. Orientação Sexual 11. Orientação Religiosa</p>
<p>SEÇÃO II: PERFIL ACADÊMICO</p>	<p>12. Graduação (curso, universidade e ano de conclusão). 13. Pós-Graduação (curso, universidade e ano de conclusão). 14. Estudou ou estuda em cursinho de idiomas? 15. Fez ou faz intercâmbio para estudos na área de língua inglesa? 16. Entre 2018 e 2021 participou de alguma formação docente? 17. Em média, quantas formações participou nesse período? 18. Somente no período de pandemia, participou de quantas formações? 19. Como você avalia sua proficiência em língua inglesa? 20. Você se considera fluente?</p>
<p>SEÇÃO III: PERFIL PROFISSIONAL</p>	<p>21. Há quanto tempo leciona inglês? 22. Escola(s) pública(s) em que leciona inglês. 23. Bairro e cidade da(s) escola(s). 24. Regime de trabalho. 25. Carga horária total. 26. Modalidade de ensino. 27. Reserva de carga horária destinada ao planejamento de reuniões, avaliações. 28. Quantidade de turmas em que leciona inglês. 29. Está ensinando atualmente em que formato. 30. Como foi (ou está sendo) sua experiência como docente de inglês, na escola pública, no contexto de pandemia (2020-2022)? 31. Considera que o ensino de gramática deva estar no centro estruturante das aulas de inglês? Por quê? 32. Quais temáticas você considera importante abordar nas aulas de inglês? Por quê? 33. Debates que envolvam Racismo, Machismo, Homofobia devem ser abordados nas aulas de inglês? Por quê?</p>

	<p>34. A carga horária destinada ao ensino de inglês é suficiente para tratar de aspectos linguísticos, culturais e políticos?</p> <p>35. Participou da escolha do livro didático adotado na escola?</p> <p>36. O livro didático que chegou à escola foi escolhido por você?</p> <p>37. Esse livro contempla questões culturais e políticas que atendem ao perfil das turmas na escola em que leciona?</p> <p>38. Há a necessidade de elaborar seus próprios materiais didáticos?</p> <p>39. Você tem dificuldade em elaborar seus próprios materiais didáticos? Quais?</p> <p>40. Que temáticas relevantes ao ensino de língua inglesa não são contempladas no livro didático, mas você aborda nos materiais elaborados por você?</p> <p>41. Quais documentos legais fundamentam suas aulas?</p> <p>42. Você conhece a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)? Em caso afirmativo, ela contempla as demandas do ensino-aprendizagem de inglês da sua realidade ou é preciso adaptar o planejamento de suas aulas? De que maneira?</p> <p>43. Em seu plano de curso e/ou de aula você considera a participação de?</p>
<p>SEÇÃO IV: QUESTÕES SOBRE A FORMAÇÃO</p>	<p>44. Em que país(es) com falantes de inglês você se inspira para ensinar a língua e cultura nas suas aulas? Há alguma razão específica para essas escolhas?</p> <p>45. O que é ser fluente para você e qual a importância do nível de fluência para o ensino do inglês?</p> <p>46. Considera importante que todo docente de língua inglesa tenha estudado em um cursinho de idiomas? Por quê?</p> <p>47. Considera fundamental que todo docente de língua inglesa tenha feito intercâmbio? Por quê?</p> <p>48. O currículo da universidade contemplou questões políticas e culturais relacionadas à língua inglesa?</p> <p>49. Em caso afirmativo, quais as disciplinas?</p> <p>50. Há lacunas na sua formação inicial que são percebidas na sua prática pedagógica? Quais?</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Antecederam a quarta pergunta (nome completo), três outros questionamentos não categorizados num perfil específico: **(1)** A concordância, ou não, com as condições expressas pelo TCLE; **(2)** A(s) melhor(es) opções de dias e horários disponibilizados para participação; e, **(3)** de caráter não obrigatório, indicações de pauta para os encontros, na questão: *Quais temáticas³⁴ você gostaria de sugerir para os nossos diálogos?*

³⁴ Serão preservadas a escrita e a pontuação originais, conforme preenchimento, realizado pelas/os inscritas/os, dos questionários e interações digitadas nas plataformas da formação.

Quadro 12 – Sugestões temáticas das/os inscritas/os nos encontros

<p>DEMANDAS EXIGIDAS PELO ENSINO DE INGLÊS NA PANDEMIA</p>	Ensino da língua inglesa no modelo híbrido.
	Aulas síncronas e assíncronas já são meus mais importantes interesses.
	Metodologias ativas nas aulas de inglês.
	Aplicativos para o estudo de língua inglesa.
	Educação digital.
	Multimodalidade nas aulas de inglês.
	A influência da tecnologia para o estudo da língua inglesa.
	Metodologias ativas na escola pública.
	Novas metodologias de ensino.
	Duolingo, ferramentas online para dinamizar aulas, uso de músicas sem contexto gramatical.
	Aulas de inglês na pós-pandemia.
	Dimensão intercultural e oralidade.
<p>PAUTAS REQUERIDAS CONSTANTEMENTE POR TEACHERS</p>	Ensino de inglês no EJA.
	Comunicação intercultural.
	A construção do saber a partir das leituras textuais diversas.
	Inglês como língua franca ou pensamento crítico.
	Inglês na prática (conversaão).
	Músicas e festas temáticas.
	Incentivo ao aprendizado do inglês, formação docente e discente, diálogos com a atualidade.
	Uso do verbo <i>to be</i> , a não necessidade da tradução como forma de aprendizagem.
	Métodos de ensino de língua inglesa, músicas e atividades lúdicas para dinamizar o ensino da língua.
	Jogos.
	Atualizações no ensino-aprendizagem da língua inglesa.
	Ensinar inglês de forma lúdica.
	Metodologia do ensino da língua inglesa.
	Práticas pedagógicas.
	Como chegar a fluência na língua inglesa?
	Estrangeirismo no mundo globalizado.
	Ensino bilíngue.
	Como quebrar bloqueios ao aprender a língua inglesa.
<p>QUESTÕES VINCULADAS AO EIXO CENTRAL - ABORDAGENS DECOLONIAIS</p>	Oralidade.
	Destacar as relações étnico-raciais no ensino de inglês sob o viés decolonial.
	Educação linguística antirracista, racismo linguístico, identidade e concepção de língua pela LA.
	Variações linguísticas / uso de material audiovisual de países variados (ex.: Países africanos).
	Como trabalhar relações raciais nas aulas de inglês, antes do 20/11.
	Culinária afro-brasileira, literatura afro-brasileira.
	Como trabalhar a temática racial em sala de aula na ed. básica.
	Afrofuturismo.
Racismo.	
O professor negro de inglês e o racismo em sala de aula.	

	Reflexo do racismo na aprendizagem da língua inglesa.
	Inglês e diversidade cultural desconstruindo preconceitos.
	Preconceito com as religiões de matriz africana.
	Influência e controle dos EUA. Gênero, raça e classe no desenvolvimento e continuação da língua inglesa.
	O inglês para divulgação da nossa cultura.
	O livro enquanto instrumento propagador da invisibilidade negra.
	Interculturalidade em práticas de língua inglesa.
	Afrofuturismo e identidades pretas.
	Representatividade.
	O ensino de línguas e a aculturação.
	Direitos humanos; lgbtqi+, gênero e sexualidade.
	A periferia necessita aprender inglês.
	Importância da língua inglesa na atualidade como forma de descolonização do saber.
	Aspectos da decolonialidade nos livros didáticos.
	Educação racial.
	ESPECIFICIDADES DO ENSINO DE INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA
Professores que não são formados na área, mas atuam para complementar a carga horária.	
Elaboração de material didático.	
Material didático.	
Por que ensinar língua inglesa em escolas públicas do Brasil?	
Ensino da língua inglesa na escola pública.	
Como despertar o interesse pelo aprendizado de inglês nos alunos das escolas públicas? Como adequar o ensino de língua inglesa à realidade da escola pública com suas carências? Inglês na sala de aula e falta de recursos.	
Como ensinar inglês na escola pública.	
Novas práticas para o ensino de LI.	
Atividades para tornar as aulas mais atrativas no ensino público.	
Como trabalhar a oralidade da língua inglesa em escola pública.	
Como trabalhar leitura e escrita em língua inglesa em escola pública.	
Estratégias de ensino na escola pública.	
Desafios do ensino da língua inglesa nas escolas públicas.	
Estrutura das escolas para desenvolver a oralidade em LI.	
Quais aspectos dificultam o trabalho do professor de inglês na escola? Como deixar a frustração de lado quando vc prepara aulas, se prepara e etc e parece que os alunos não aprendem nada? Sugestões pra quando o professor tem zero estrutura na escola (trabalho em uma que não disponibiliza internet, data show, caixas de som e os alunos não têm acesso à internet também com 55 minutos por semana)?	
Como quebrar a barreira cultural na aprendizagem da língua inglesa na Zona rural?	
FORMAÇÃO DO DOCENTE	Formação de professores.
	Formação do professor de Inglês.

Fonte: Elaborado pela autora.

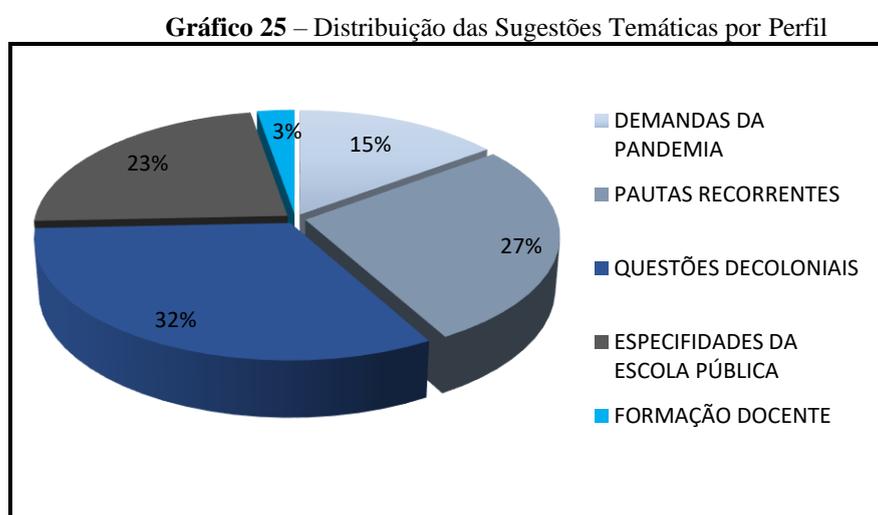
Este item foi de preenchimento facultativo, e objetivou mapear as demandas requeridas pelas/os docentes interessadas/os, a fim de promover discussões concernentes às temáticas sugeridas. Obviamente não haveria tempo exequível, nem conhecimento teórico e ampla experiência em todas as pautas indicadas para abordá-las em sua totalidade, no entanto, pude relacionar fontes diversas de leitura, além de comunicações orais e palestras em eventos acadêmicos relativas às sugestões temáticas, para que fosse contemplado grande parte do que foi elencado pelas/os participantes.

Importa observar que há uma inquietação preponderante na seção destinada às especificidades do ensino de inglês na escola pública. As/Os professoras/es anseiam por respostas ao *Como*: Como despertar o interesse dos alunos? Como ensinar na escola pública frente à limitação de recursos? Como trabalhar a oralidade, leitura e escrita? Como aproximar o ensino de inglês à realidade das turmas? Como não se frustrar?

Tais indagações representam o desejo por métodos que funcionem, já que outras alternativas podem ter sido utilizadas, mas não atingiram o êxito esperado. Até mesmo respostas a situações problemáticas, as quais não serão encontradas em cursos de aperfeiçoamento desta natureza, foram procuradas.

No entanto, há um ponto comum nos encontros com docentes, ao estarmos em pares, prevalece o lugar de escuta. Os momentos em que transbordam as angústias, frustrações, cansaços, dissabores frente aos descasos voltados à educação pública de nível básico, aos desrespeitos, à falta de valorização profissional e às barreiras que, muitas vezes, podam movimentos em direção a mudança de posturas, estratégias e paradigmas.

A partir das temáticas indicadas, no quadro anterior, o gráfico a seguir revela como foram distribuídas as sugestões das/os inscritas/os:



Fonte: Elaborado pela autora.

A maior porcentagem dos temas indicados se encaixou no perfil das questões alinhadas aos estudos decoloniais. Ainda que pudesse não haver, de modo amplo, os fundamentos desta orientação político-pedagógica, foi possível identificar, em 32% das respostas, as demandas por abordarmos pautas concernentes a uma práxis de ensino, que preconize o antirracismo, antissexismo, dentre outras que visam à justiça social.

Isso também irá justificar, posteriormente, a escolha por determinados temas que estarão presentes nos materiais didáticos elaborados pelas/os professoras/es. Para muitas/os não há dificuldade em selecionar recursos e abordar temas tão caros ao ensino de inglês, mas sim em como trazer essas discussões às salas de aula sem desvincular os aspectos linguísticos.

As questões que constantemente são requeridas pelas/os docentes de língua inglesa apareceram em quantitativo próximo das especificidades da escola pública, computando respectivamente 27% e 23%. Já, em penúltimo lugar, com 15%, ficaram as exigências do contexto pandêmico, o que se justifica pelo período em que já havia o retorno gradativo às aulas presenciais, bem como a ausência de recursos digitais e capacitação para seu uso na rede pública de ensino.

Neste ponto, é relevante citar que esta seção carrega uma particularidade neste trabalho, pois os estudos realizados no cenário da pandemia e pós-pandemia exigiram das/os pesquisadores métodos, instrumentos e técnicas de pesquisa pensados para este contexto atípico. É provável que, em razão disso, citar a formação de professores ocupou o último plano, correspondendo a 3% das sugestões temáticas, tendo em vista a grande demanda de práticas relativas à metodologia que atendessem às novas exigências do ensino remoto, híbrido, não ficando mais alheias aos recursos digitais, que ampliam as fontes de obtenção e discussão dos conhecimentos. Todavia, é por meio de encontros visando o aperfeiçoamento docente que essas práticas podem ser compartilhadas.

7.1 CARTOGRAFIAS EM DIÁSPORA

Mapear as cidades em que estão situadas as escolas das/os professoras/es participantes; localizar os bairros nos quais suas/seus estudantes interagem, transitam, crescem; considerar a dimensão das comunidades em que essas instituições de ensino estão inseridas; e, frente a tal amplitude, estabelecer os limites geográficos da pesquisa não foram tarefas superficiais, mas ações importantes na busca por orientação.

Definir o Nordeste como ponto que em si conflui partida, caminho e chegada é propor uma pedagogia decolonial que mire na própria história, valorize seus trajetos, escute os pares, aquelas e aqueles que vivem, de fato, no seio desta história.

A norte-americana especialista em estudos africanos, Kim Butler (2020, n.p.), definiu Diáspora como “[...] redes de relações imaginadas ou reais entre povos ou comunidades espalhadas cuja história é marcada por diversos contatos, comunicações e fluxos de pessoas, produtos, artefatos, ideias, imagens e mensagens”.

As cartografias em diáspora extrapolam as representações geográficas, engloba experiências, vivências, práticas que nos conduzem ao entendimento sobre como os sujeitos se relacionam com suas próprias histórias, com o outro e com o seu território. O mapa que será representado é uma maneira de ilustrar, imgeticamente, de onde vêm as vozes, as narrativas e os discursos insurgentes daquelas/es que estiveram dispostos a re/desconstruir padrões, a fim de desenhar outras rotas para o seu caminhar, outras possibilidades para o ensino de LI em escolas públicas nordestinas.

A Bahia não foi somente o lugar escolhido para delimitar o cenário da pesquisa, mas sim para destacá-la como uma das protagonistas desta pesquisa. Pensar em um contexto diaspórico envolve romper fronteiras espaciais, no sentido de abraçar culturas advindas de múltiplas origens, desenhadas pela variedade de tradições, gostos, sons, manifestações populares diversas, pois a pluralidade é inerente à Bahia.

Nas palavras de Gomes (2018, p. 117), é fundamental:

[...] retomar e enfatizar esses saberes/conhecimentos para que a nossa chama de esperança não se apague e o nosso sentimento de indignação diante das injustiças, do racismo e das desigualdades não nos imobilize, mas nos redirecione rumo à construção de outros caminhos políticos e pedagógicos [...].

Souza e Muniz (2017, p. 88) complementam que “o fio diaspórico que nos liga por meio dos costumes, da música, da literatura, dos conhecimentos ancestrais, do cinema, da culinária, da educação, da religião está em nossas práticas do cotidiano”. Nas cartografias desenhadas nesta pesquisa, as/os docentes que juntas/os formam essa diáspora têm como laço (e nó) a língua inglesa, seu objeto de ensino, em vários níveis e modalidades. Ao todo, foram reunidas/os profissionais que lecionavam em 36 cidades³⁵ baianas, envolvendo distritos e ilhas:

³⁵ O tamanho do nome das cidades está em proporção diferente a fim de representar a quantidade de participantes que ensinam nestas localidades, então quanto maior a fonte, mais professoras/es ensinando nestas localidades.

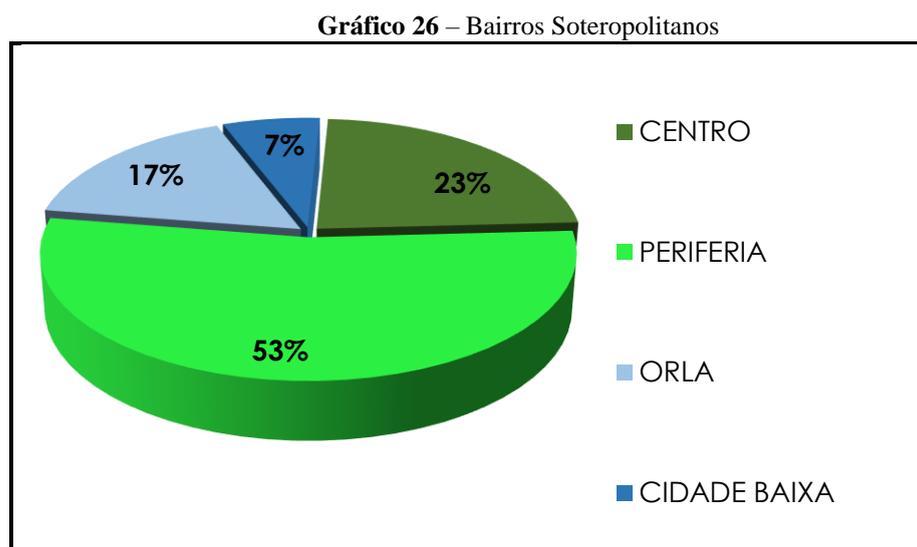
Figura 12 – Cidades Baianas



Fonte: Nádia Pires Alves (2024).

As narrativas que serão transcritas brotaram de experiências vivenciadas em perímetro urbano e rural; com crianças, adolescentes, jovens e adultos; sob organização civil e militar; em regime efetivo e temporário; em regiões de classe média e, principalmente, em comunidades sofridas com vulnerabilidade social.

A maior parte das/os professoras/es leciona na capital baiana, em 33 bairros distribuídos em 4 zonas, conforme o gráfico a seguir:



Fonte: Elaborado pela autora.

A natureza dos discursos selecionados, consoante às categorias de análise, tem em sua construção influências, além do bairro onde estão situadas as escolas, a formação acadêmica inicial; os estudos de pós-graduação; as crenças a respeito do ensino de inglês; a concepção política inerente à educação; e, principalmente, as histórias das/os estudantes envolvidas/os neste processo de ensino e aprendizagem.

Reconhecer uma cartografia em diáspora é perceber que os deslocamentos ocorrem além do recorte espaço-temporal, mas que os pensamentos também transitam, haja vista que “[...] compartilham uma dupla, se não múltipla, consciência, (in) formados pelo diálogo nem sempre amistoso entre vários costumes e maneiras de ser, pensar e agir” (Butler, 2020, n.p.).

Sendo assim, da Gamboa a Barra e do Uruguai a Pituba estão estudantes de escolas públicas baianas que, em sua grande maioria, compartilham a raça negra; a origem pobre; a cultura nordestina; a trajetória de lutas empreendidas diariamente; e as aulas de uma língua estrangeira que sempre aparece extrínseca à essa realidade.

Por conta das origens, concordo com Barros (2021, p. 115) quando propõe a:

subversão de ter o subúrbio se ocupando em promover a coletivização do aprendizado de inglês, configura-se também como uma tentativa de sobreviver a uma democracia fragilizada por ataques políticos de uma elite que sempre achou conforto no senso comum das comunidades pobres saberem “mal o português, quanto mais inglês”.

Refletir ou entender este contexto, por meio da língua inglesa localizada nas comunidades, em sua maioria periféricas, é empreender uma pedagogia decolonial, é consolidar um ato de reexistência (Souza, 2011),

7.2 ENCRUZILHADAS

A orientação pela encruzilhada expõe as contradições desse mundo cindido, dos seres partidos, da escassez e do desencantamento. As possibilidades nascem dos cruzos e da diversidade como poética/política na emergência de novos seres e na luta pelo reencantamento do mundo.

Luiz Rufino

As encruzilhadas assumem a conotação metafórica dos múltiplos caminhos que se encontram a fim de construirmos uma pedagogia decolonial. Educação Linguística Crítica, Estudo de Crenças, Política e Interseccionalidade se cruzam nesta pesquisa, almejando um ensino de língua inglesa que visa a decolonialidade de saberes e práxis, pois “[...] a encruzilhada nos possibilita a transgressão dos regimes de verdade mantidos pelo colonialismo” (Rufino, 2019, n.p.).

Refletir sobre esses trajetos a partir de uma bússola que aponte para o Nordeste se corporifica nos diálogos promovidos pelos encruzos com cada participante. Para que esses encontros pudessem ser realizados, algumas adaptações foram necessárias, devido ao contexto de pandemia.

As principais consistiram na mudança do *locus* e das/os participantes da pesquisa, a qual previa o desenvolvimento de um estudo autoetnográfico, tendo em vista o acompanhamento dos meus estudantes, ao longo de um ano letivo, realizando atividades que proporcionassem uma aprendizagem crítico-reflexiva do inglês. Na nova configuração, o ambiente virtual possibilitou ampliar de uma professora de Salvador para 118 professoras/es, atuando em quaisquer cidades baianas, reunindo em 5 sábados uma média de 15 a 33 participantes online, no período da manhã, por mais de 2 horas.

Aumento da velocidade da conexão; assinatura da plataforma para videotransmissão; *laptop* e celular carregados, fones de ouvido plugados, todos posicionados sobre a mesa da minha sala, o local mais iluminado da casa, o sol entra pela varanda e, não por acaso, diante dos meus olhos, além da tela, outros dois parceiros me iluminam nesta caminhada, meu filho e meu marido, aos quais eu dediquei esta tese, fazem parte da minha equipe, permaneceram junto comigo, ao longo dos 5 encontros, afinal, se eu adentrei outros lares, o meu também fez parte desta pesquisa.

Link compartilhado junto a um *Good Morning, Teachers, I'm waiting for you*. A sala foi aberta e, à medida em que as/os participantes se conectavam, ouviam uma *playlist*³⁶ compartilhada via *Youtube*. Eu esperava que a primeira interação fosse alguém se apresentando ou tirando dúvidas sobre os dias e horários dos encontros, acesso aos *slides*, envio das propostas de atividades, mas na contramão das expectativas, ouço duas vozes, a da prof.^a Madalena e de sua companhia:

MADALENA: *Good Morning, Jaque! Ms. Souza.*
JAQUE: *Good Morning, Girl!* ((chorinho de uma bebê))
MADALENA: *Ai [...] pelo amor de Deus!*
JAQUE: *Say your name for me!*
MADALENA: *Ok! Sorry! My name is Madalena,*
JAQUE: *Madalena:: hello::: (chorinho de uma bebê)*
MADALENA: *A::nd...just a moment because my...baby is crying.*
JAQUE: *No problem!*

Neste momento, percebi que se um liquidificador fosse ligado, se o carro do ovo passasse, a internet oscilasse, se alguém batesse na porta ou meu filho me chamasse estava tudo transcorrendo naturalmente, afinal, era a realização de uma pesquisa que fluía a partir da interação com 33 docentes, 33 expectativas, 33 vozes, 33 vidas, cada uma em seus ambientes. Sendo assim, as interferências do mundo exterior às telas também estão contempladas nesta pesquisa.

³⁶ Elaborada pela autora e disponível em: <https://www.youtube.com/playlist>

7.3 ANCESTRALIDADE & ANÁLISES:

“OS PRETO É CHAVE, ABRAM OS PORTÕES”

Uma pesquisa e uma pesquisadora que pretendem ser decoloniais primeiramente devem entender a complexidade do Ser e a aproximação com o Estar, não só no sentido da impermanência, mas também da fluidez e do caráter inconclusivo. Desenhar e cruzar caminhos de um estudo à luz dos estudos decoloniais me conduziu a múltiplas possibilidades. Essa proposta me permitiu convidar professoras/es a andarem por trilhas pré-desenhadas, mas com o intuito de promover a abertura de novas estradas; apontar desvios; acessar caminhos já conhecidos, mas tendo sempre como nordeste que andaríamos juntas/os.

O pensamento decolonial se materializa através de ações dissidentes, externando lutas políticas, linguísticas, culturais e epistemológicas. Já entendemos que o cerne dessas discussões está em assegurar existências constantemente violentadas, e que há pessoas sendo atravessadas por várias camadas de dor, pois os ataques ferem o espaço habitado geograficamente; o status social; a faixa etária; as origens; a sexualidade; o gênero; os corpos, essencialmente a pele em que fazemos morada, a cor e a raça.

O sujeito de pesquisa voltado à orientação decolonial pode apontar investigações pertinentes a todas essas áreas, entretanto, nossos diálogos convergem a um ponto comum – as concepções sobre raça e racismo – para haver o aprofundamento sobre como as relações sociais operam no contexto pós-colonial. O pertencimento étnico-racial emerge constantemente, pois a raça, enquanto fator de opressão, é uma construção sociopolítica que permeia todas as discussões, por isso evidencio a condução da pesquisa alinhada a esta pauta, daí o nome que este subcapítulo³⁷ carrega.

Ao longo da escrita, já foram empreendidas algumas análises, pois os capítulos anteriores demandaram elencar parte dos *corpora* levantados, porém, neste ponto, serão reunidas muito mais que análises de dados, como previsto no título do capítulo principal. As próximas leituras despontam de uma pesquisadora/professora/participante, cujas raízes que formam essa tríade serão constantemente resgatadas.

Há 12' horas de áudios que foram transcritos ao longo de 2 meses. São falas, diálogos e trocas realizadas em 5 encontros online. Também foram exibidas diversas

³⁷ Verso extraído da música Ponta de Lança (Verso Livre) do Rapper e Poeta Rincon Sapiência (Manicongo). Disponível em: <https://www.letras.mus.br/rincon-sapiencia/ponta-de-lanca-verso-livre/> Acesso em: 04 jan. 2024.

imagens, músicas e vídeos; interações em salas particulares; conversas no chat; mensagens no grupo de *WhatsApp*; arquivos na Nuvem, tudo isso concomitante às participações (difícil dizer ‘interferências’, quando as nossas interações é que adentraram diversos lares e trânsitos baianos) de familiares; colegas de trabalho; da vizinhança; de motoristas, carros, motos e buzús³⁸ passando. Virtual foi somente o meio para nos conectarmos, o que prevaleceu foi a Vida Real em constante movimento.

Ana Lúcia Souza (2011), pesquisadora e estudiosa dos letramentos de reexistência, pondera em sua escrita a respeito do compromisso, em nosso campo de estudo, de estarmos em contato com as/os participantes da pesquisa de modo interativo, distanciando-se completamente da visão positivista do fazer Ciência a partir de um olhar frio, direcionado a sujeitos de pesquisa passivos. Este olhar conduz um processo em que pessoas são vistas como objetos-fonte, geradores de dados a serem lidos analiticamente.

Ao optar por caminhos metodológicos de cunho etno/netnográfico, convergimos a um estudo de natureza qualitativa. Este rumo corrobora para que a etapa da leitura e discussão dos dados proporcione o entrelaçamento de todas as vozes. Para isso, é fundamental se inspirar mais uma vez na professora Analú Souza (2011, p. 20), quando afirma que “a interação é o meio que possibilita compreender os papéis e os lugares sociais ocupados, valores e atitudes envolvidos nas situações forjadas na e pela pesquisa”.

Ao longo dos sábados, o ambiente online reuniu o máximo de 33 participantes por encontro. Deste universo, participaram 5 professores e 28 professoras. Houve quem se apresentou, questionou, debateu, discordou; houve quem escreveu, desenhou; e houve quem não falou ou digitou quaisquer palavras, mas sentiu, construiu, desconstruiu, ressignificou suas aprendizagens, podendo reverberar em seus espaços.

Logo, sua presença foi importante em todos os momentos, pois, participar dos nossos diálogos já consistiu em um passo imprescindível para podermos pensar em caminhos decoloniais. Diante disto, é fundamental registrar nessas linhas os 33 nomes e sobrenomes que substituirão a identificação original das/os professoras/es participantes, a fim de assegurar um dos pontos do TCLE, que é a garantia do anonimato nas publicações científicas.

Ainda que alguns destes nomes não sejam citados nos diálogos, por não ter havido falas a serem transcritas, a sua presença não poderia ser representada somente em âmbito virtual, através de um quadrado com imagem e áudio desativados numa tela. As/Os

³⁸ Gíria popular para *ônibus*, aqui em Salvador.

participantes foram representadas/os por mulheres e homens, cujo legado contribuiu e continua contribuindo com a História da Bahia e do Brasil, desde as origens de formação do nosso povo até a contemporaneidade.

Foram participações potentes nos mais diversos cenários:

Quadro 13 – As verdades por trás dos pseudônimos

Angela Cheirosa Santos	Formada em Letras e Administração, Bailarina, Produtora de Eventos e Escritora na área da Dança do Ventre. Idealizadora do Projeto do Movimento <i>Belly Black</i> para discutir a pauta racial dentro e fora dos palcos, é de Camaçari-BA.
Antonieta de Barros	Jornalista, Professora, Política e Filha de Lavadeira, foi a primeira mulher negra brasileira a assumir um mandato popular, de Florianópolis-SC.
Bárbara Carine Soares Pinheiro	Pós-Doutora, formada em Química e Filosofia, Professora da UFBA, Escritora e Palestrante. É sócia-fundadora da primeira escola afro-brasileira registrada pelo MEC, é de Salvador-BA.
Carolina Maria de Jesus	Escritora, Compositora, Poetisa, ex-catadora de lixo e materiais recicláveis que ficou conhecida pelo sucesso de vendas do seu primeiro livro <i>Quarto do Despejo: Diário de uma favelada</i> , de Sacramento-MG.
Daiane Garcia dos Santos	Ex-ginasta brasileira, Medalhista Olímpica da Ginástica Artística. A primeira ginasta brasileira a conquistar o Ouro em um campeonato mundial, é de Porto Alegre-RS.
Dandara dos Palmares	Liderança guerreira com papel fundamental na construção do Quilombo dos Palmares, lutou ao lado de Zumbi, no período colonial contra o regime escravocrata brasileiro.
Elza Gomes da Conceição	Cantora, Compositora, Puxadora de Samba-Enredo, mais conhecida como Elza Soares, um dos maiores nomes da MPB, ex-moradora do subúrbio carioca-RJ.
Enedina Alves Marques	Filha de Lavrador e Empregada, de Curitiba-PR. Foi Professora e a primeira Engenheira negra do Brasil, quando as universidades e cursos na área de <i>STEM</i> eram pensados para homens brancos.
Érika Santos Silva	A primeira Deputada Federal negra e trans eleita no Brasil, em São Paulo, mais conhecida como Érika Hilton. É formada em Pedagogia e destaque que no site da Câmara Legislativa o nome do seu cargo permanece no masculino: deputadO . Acesso: 22 jan. 24.
Esperança Garcia	Mulher negra, ex-escravizada considerada a primeira advogada do Brasil. Escreveu a primeira petição encaminhada às autoridades denunciando maus-tratos na região do Piauí.
Joana Angélica de Jesus	Freira baiana, da capital, que lutou contra a invasão das tropas portuguesas ao Convento da Lapa, em Salvador, atual Universidade Católica, tornando-se uma das heroínas da Independência do Brasil.
Laudelina de Campos Melo	Nascida em Minas, a líder sindical Laudelina, ao se deparar com as condições precárias, no âmbito do trabalho doméstico, deixou um enorme legado na luta pelos direitos dessas trabalhadoras, fundando um sindicato para representá-las, juntamente ao movimento da Frente Negra Brasileira.
Lélia de Almeida Gonzalez	Uma das principais autoras do feminismo negro, é precursora do Movimento Negro Unificado, no Brasil. Formada em História, Geografia, Filosofia e Antropologia, nascida em Belo Horizonte-MG, também foi Ativista, Escritora e Professora da rede pública.

Lima Barreto	Nascido no Rio de Janeiro-RJ, neto de uma escravizada liberta, trabalhou como Escritor, Jornalista e é considerado um dos fundadores da literatura negra ou afro-brasileira.
Lívia Maria Natália de Souza	Formada em Letras pela UFBA, Pós-Doutora em Literatura Brasileira, Poeta, Professora, Escritora premiada, Coordenadora do grupo de pesquisa Corpus Dissidente, de Salvador-BA.
Luiz Gonzaga Pinto da Gama	Considerado o patrono da abolição no Brasil, Filho de Luiza Mahin, aprendeu Direito como autodidata, também atuou como jornalista. Ex-escravizado nascido em Salvador-BA, e só recebeu o título de Advogado pela OAB, após 133 anos da sua morte.
Luiza Mahin	Articuladora de levantes e envolvida na Revolta dos Malês, na Bahia. Ex-escravizada pertencente à tribo africana Mahi, nação nagô, foi perseguida e deportada para Angola.
Madalena Caramuru	Conhecida como a primeira brasileira que aprendeu a ler e escrever. Em 1561, escreveu uma carta ao bispo de Salvador, pedindo o fim dos maus-tratos às crianças escravizadas.
Mãe Stella de Azevedo Santos	Mãe de Santo, Enfermeira e Escritora, Mãe Stella de Oxóssi, foi a Ialorixá soteropolitana que deixou um legado na preservação das tradições do candomblé, além de forte contribuição para a cultura e literatura, membra da ABL e Doutora <i>Honoris Causa</i> .
Manuel Raimundo Querino	Antropólogo autodidata, professor e abolicionista. Intelectual baiano, nascido no Recôncavo, em Santo Amaro. Fundador do Liceu de Artes e Ofícios da Bahia e da Escola de Belas Artes.
Maria da Conceição Evaristo de Brito	Linguista, Doutora em Literatura e Escritora Premiada, também foi Professora da rede pública. A autora de Olhos D'água ainda não integra a ABL enquanto seus membros não desenvolverem um pensar decolonial. D. Conceição é de Belo Horizonte-MG.
Maria Felipa	A heroína negra da Independência da Bahia e do Brasil. Escravizada liberta e marisqueira em Itaparica organizou movimentos de resistência na ilha junto aos indígenas, negros libertos, escravizados e, até mesmo, alguns portugueses favoráveis à independência.
Maria Firmina dos Reis	Escritora maranhense, considerada a primeira romancista do Brasil. Filha e neta de mulheres alforriadas, foi Professora e fundadora de uma das primeiras escolas mistas e gratuitas no país.
Maria Quitéria de Jesus	1ª mulher militar a integrar o Exército Brasileiro, comandou tropas e foi uma das heroínas da Independência. Nascida na região atual de Feira de Santana-BA, hábil na caça, pesca e no manejo com as armas.
Marielle Francisco da Silva	Conhecida como Marielle Franco, Socióloga e Mestre em Administração Pública, cria da Favela da Maré-RJ, sofreu um atentado durante seu mandato de Vereadora. Militante dos Direitos Humanos, dos Coletivos Feministas e das Favelas.
Milton Almeida dos Santos	Milton Santos, Geógrafo, Escritor, Jornalista, Cientista, Advogado e Professor universitário, nascido em São Paulo. Intelectual premiado e crítico da globalização, considerado um dos grandes nomes no campo da Geografia no Brasil e no mundo.
Moa do Katendê	Romualdo Rosário da Costa, baiano de Salvador, Percussionista, Dançarino, Compositor, Artesão, conhecido no meio da Capoeira como Mestre de Moa do Katendê, foi assassinado com 12 facadas ao expor seu voto a Lula, nas eleições presidenciais de 2018.
Nicea Quintino Amaro	Dra. em Química, foi Presidente da ABPN, Cientista e Professora universitária em Uberlândia-MG, foi uma forte ativista do movimento antirracista na educação, deixou um legado no campo das lutas em favor da equidade de raça e gênero.

Rita de Cássia Batista dos Santos	Rita Batista é Radialista, Jornalista e Apresentadora soteropolitana, foi a primeira mulher negra na bancada de um telejornal a usar um turbante. É conhecida por ser incisiva nas cobranças às autoridades políticas.
Sônia Guimarães	Ex-aluna de escola pública, foi a primeira mulher negra brasileira Doutora em Física pelo ITA. Professora, Pesquisadora e Palestrante, nascida em São Paulo.
Sueli Carneiro	Aparecida Sueli Carneiro é Filósofa, Escritora e Ativista do Movimento Negro no Brasil. Fundadora, Diretora do Geledés – Instituto da Mulher Negra e Pesquisadora premiada. É uma das maiores referências do feminismo negro brasileiro.
Teodoro Fernandes Sampaio	De Santo Amaro-BA, Engenheiro, Geógrafo, Escritor e Historiador, Teodoro Sampaio era filho de uma ex-escravizada e um padre e foi o primeiro a mapear a Chapada Diamantina.
Tereza de Benguela	Foi líder quilombola, conhecida por Rainha Tereza, responsável por governar o quilombo do Quariterê, região atual do Mato Grosso, aos moldes de um parlamento. O Dia Internacional da Mulher Negra Latino-Americana e Caribenha também é o seu dia.

Fonte: Elaborado pela autora a partir da base de dados do Google.

A seguir, o quadro com os símbolos que orientaram a transcrição das falas:

Quadro 14 – Códigos e Realces nas Transcrições

()	Incompreensão de palavras
(hipótese)	Hipótese do que se ouviu
<<< <<< << <	Diminuição gradativa do tom
LETRA MAIÚSCULA	Entonação enfática
:: ou :::::	Prolongamento curto ou longo de vogal ou consoante (s, r, m, n)
...	Qualquer pausa
si-la-ba-ção	Silabação
-- desvio -- temático	Desvio temático
?	Questionamento
!	Exclamação sem ênfase na voz
“ ”	Citações literais de autoras/es ou quaisquer falas de terceiros
(())	Comentários da transcritora
[...]	Supressão de trechos dispensáveis à análise
_ _	Interrupção brusca
// // ou /// ///	Fala sobreposta de um ou mais participantes
<i>itálico</i>	Palavras estrangeiras
negrito	Destaque a ser analisado pela transcritora

Fonte: Adaptado pela autora a partir da Tabela do NURC/SP (n. 338 EF e 331 D2)
In: PRETI, D. (Org.) (1999).

A partir da leitura preliminar das transcrições, foi possível elencar nove Categorias de Análise, agrupadas em duas seções. A seção I abraça seis categorias e está centrada na decolonialidade enquanto significado, construção e entendimento desta abordagem alinhada ao ensino-aprendizado da língua inglesa; já a seção II reúne três categorias que pretendem identificar SE e COMO a ótica decolonial influencia os discursos a respeito dos livros e materiais didáticos de língua inglesa. Além dessas, há uma seção III que não contempla uma categoria a ser analisada, mas retrata um aspecto fundamental e presente ao longo de todos os encontros, portanto, indissociável e digna de registro.

Cada categoria dialoga com um provérbio africano³⁹, pois retomando o título desta seção: “Os preto é chave, abram os portões”.

³⁹ Os Provérbios Africanos ligados às Categorias de Análise estão disponíveis em:

1) <https://ima.org.br/>

2) <https://www.agazeta.com.br/>

3) <https://amenteemaravilhosa.com.br/>

Acessos em: 02 jan. 2024.

▪ PARTE I

“Um pouco de chuva a cada dia encherá os rios até transbordarem.”

I – Concepções sobre o conceito de decolonialidade

Quando se discute muito sobre determinado assunto e percebemos que é constante a opção por este tema, enquanto objeto e/ou metodologia de pesquisa e suas diversas ramificações, nos deparamos a dois polos opostos: o aprofundamento dos estudos ou o seu esvaziamento. Em uma rápida busca, somente no repositório da UFBA⁴⁰, com esta temática, no período compreendido entre os anos 2000 e 2023 estão depositadas 590 pesquisas, entre teses, dissertações, artigos, capítulos de livros e relatórios.

Assim como os estudos na área do Mestrado estão no topo da lista com 265 ocorrências, a área de Linguística, Letras e Artes também contempla o maior número de pesquisas, cuja a decolonialidade está presente no título ou contida no corpo do trabalho (filtros aplicados na busca), somando 106 publicações. Convém pontuar que a respeito da urgência em se desenvolver uma agenda na qual a decolonialidade seja primordial, o quantitativo é relevante e as pesquisas são extremamente necessárias.

Todavia, o quanto de práticas, ao longo destes anos, dentro e fora dos ambientes acadêmicos vêm sendo pensadas ou realizadas? Como tais pesquisas reverberam nas vidas além do repositório? De que maneira a Universidade reflete acerca da continuidade destes trabalhos, visando a aplicação nos currículos, congressos, bancas, comissões e projetos organizados pela instituição?

Durante os encontros, foi notável que parte das/os docentes revelaram aproximação, curiosidade ou conhecimento preliminar acerca da temática, mas continuam buscando aperfeiçoamento, direção, exemplos e trocas. Uma das razões principais na procura por este conhecimento é, em concomitância, a ausência e a presença, ou seja, ainda que a falta de discussões na formação inicial seja apontada nos encontros, por outro lado quando o tema é abordado (em ambientes acadêmicos, ou não) há certo esvaziamento da pauta. Este cenário pode ser observado a partir das falas iniciais das/os professoras/es acerca do que entendem por decolonialidade:

⁴⁰ Disponível em:

https://repositorio.ufba.br/simple-search?query=decolonial&sort_by=score&order=desc&rpp=10&etal=0&cnpq_page=0 Acesso em: 16 jan. 2024.

MARIA FELIPA: Na verdade, pra mim, é **algo desconhecido**. [...] **nunca tive nenhuma formação no tópico**. Então esse foi um dos motivos que me trouxe aqui para conhecer seu trabalho.

MADALENA: **Eu já tinha visto alguma coisa, eu já fiz um curso sobre decolonialidade, mas no, no Direito**, porque eu faço pesquisas relativas ao discurso jurídico e também conheço algumas pessoas de LA que fazem pesquisas decoloniais e me interessei muito no curso [...]. **Uma proposta de decolonialidade no ensino de língua inglesa vem como um, um elemento muito importante pra que nós tenhamos uma postura de fato política nas nossas aulas de língua estrangeira.**

QUITÉRIA: **Eu conheço esse tema porque eu fiz uma matéria especial de Mestrado aqui na UNEB**, que é a decolonidade, decolonialidade, decolonidade, né?! Até hoje eu tenho dificuldade de pronunciar, é uma palavra nova pra mim... gosto do tema.

BÁRBARA: É... **eu já conheço um pouco sobre o assunto porque também faço parte de grupo de pesquisa da, da UFBA, né, fiz o meu Mestrado foi voltado pra essas questões políticas de professoras negras do subúrbio**, né, de Paripe, então trouxe essa discussão na minha Dissertação de Mestrado. Mas eu estou aqui porque eu gosto de discutir.

JOANA ANGÉLICA: Então **discussões assim nos deixam sempre em alerta**, né, se manter sempre vigilante às nossas ações e também as ações dos outros pra que possam ajudá-los a desco... desco-lo-nizar as questões...

LIMA BARRETO: As poucas discussões que a gente tem nesse sentido, né, é quando a gente vai procurar. E aí eu não sei se a coisa tem mudado de lá pra cá, mas, porque, assim, eu terminei o mestrado, recentemente, e **dentro da pesquisa sempre que eu ia buscar esse tipo de informação, apesar de ter um pouco mais, na minha opinião, ainda é pouco**. A universidade tá pecando muito com a formação do professor nesse sentido, então, assim, pra tua pergunta, **a resposta que eu tenho que te dar é não**. [...] Esse curso, por exemplo, uma colega mandou e aí eu vi, me inscrevi porque eu achei interessante, **é algo que tem me despertado o interesse muito mais do que já despertava**, mas de um tempo pra cá tem despertado mais o meu interesse por conta do contexto que estamos vivendo, mas quanto a universidade, eu acho que ainda peca, apesar de eu ser oriundo de universidade pública estadual da Bahia, então é é algo que é um pouco até triste de se dizer, né?! **Mas que eu tenho notado uma mudança, mas, pra mim, ainda é sutil porque os padrões são ainda sempre mantidos.**

Além da curiosidade introdutória pela temática, que conduz a proposta dos nossos diálogos e(m) formação docente, também foi motivação para participar do curso a busca por aperfeiçoamento continuado, a fim de se apropriarem do tema, de modo mais aprofundado.

Notei que houve uma prevalência de estudantes ou ex-estudantes, em nível *Stricto Sensu*, cujas pesquisas foram influenciadas por saberes decoloniais. Lacunas ou insatisfações com a formação acadêmica inicial também direcionaram a busca pela aquisição de conhecimentos outros, seja no âmbito da pós-graduação (extensão ou

ingresso), seja na participação de um curso com profissionais de na mesma área de atuação.

Ainda que na expansão conceitual, a decolonialidade possa não parecer bem definida, desponta como ferramenta essencial ao pensamento e/ou prática críticas. A politização do ensino de inglês salta destes discursos como fator que condiciona uma educação alinhada a mudanças de paradigmas.

Neste momento, fica latente o que Maldonado-Torres (2019) postula a respeito do Giro Decolonial. A expressão se baseia na atitude como fator preponderante voltado à resistência frente ao sistema-mundo moderno/colonial, portanto, o giro decolonial é um movimento que pretende desestabilizar as dimensões que a colonialidade explora – do Ser, do Saber e do Poder.

Para Maldonado-Torres (2019, p. 48-49):

a decolonialidade requer não somente a emergência de uma mente crítica, mas também de sentidos reavivados que objetivem afirmar conexão em um mundo definido por separação. [...] O ativismo não é, portanto, algo que existe fora do pensamento ou da criação.

Nomear é importante para sabermos do que se trata determinada teoria, abordagem ou perspectiva, principalmente no sentido de alertar acerca de que este não é mais um manual a ser estudado, com normatizações visando a sua acomodação prática. Diversas vezes já lecionamos ou agimos decolonialmente sem nos atentarmos às terminologias, mas é através do entendimento sobre como articular coletivamente essas ações que refletimos acerca dos mecanismos que conduzirão à práxis decolonial.

Tendo isso em vista, após o primeiro momento de escuta, houve a oportunidade das/os participantes, que ainda poderiam estar tímidas/os para falar, de digitarem suas concepções. O recurso utilizado foi o *Mentimeter*, que permite digitar textos curtos sem ser preciso efetuar *login* ou quaisquer identificações de autoria.

A partir de seus conhecimentos prévios, foi possível externarem o que entendiam por decolonialidade:

Figura 13 – O que você entende por Decolonialidade?



Fonte: Respostas das/os participantes via Mentimeter.

Embora tenha sido ressaltado que não seriam analisadas as respostas como certas, erradas ou insuficientes, mas apenas para introduzir as discussões, não consistindo também um saber indispensável à participação, somente 16 responderam a este questionamento, ainda que houvesse 33 participantes online.

A ideia em torno de quebrar, revisar, desconstruir e descentralizar foi preponderante nas respostas, enquanto *modus operandi* da ação decolonial. Em concomitância, a decolonialidade como carga semântica assume os contornos de perspectiva, de orientação, de caminhos que levam ao rompimento dos padrões coloniais

herdados e que seguem vigentes no sistema capitalista moderno. Sendo assim, a decolonialidade foi apresentada como ponto de partida, meio e objetivo final.

Diante disso, percebo que as definições apresentadas entendem os estudos decoloniais como uma teoria demarcada por início, meio e fim, daí a necessidade de entendê-la como processo, como fio condutor que pode apontar caminhos para um ensino de línguas potencialmente decolonial. Muito embora o questionamento introdutório tivesse sido feito a partir de uma concepção macro, também foi presente, nestes registros (Fig. 10) a relação entre a decolonialidade e um ensino de inglês insurgente, crítico e politizado, visando à emancipação de quem é subalternizado.

Para que seja possível consolidar isto, há ações que “[...] se alinham para provocar rupturas e escrever outras formas de interpretar o mundo e formar cidadãos, ou em outras palavras: reeducar os nossos corpos para criticidade e democracia” (Miranda, 2020, p. 51). Já é exaustivo se manter em constante vigilância, mas quando há diversas pedras no caminho os empreendimentos didático-pedagógicos assumem o status de estratégias de confronto e, para tal, é preciso identificar o quê ou quem são nossos obstáculos.

“Se não tapar os buracos, terá de reconstruir as paredes.”

II – Reconhecimento dos entraves nas escolas que dificultam o ensino de inglês

Pensar em educação pública equipara-se ao pensar em políticas públicas voltadas ao ensino. Imediatamente a memória docente remonta um cenário bastante específico, geralmente o de uma trincheira, também chamada de mesa de negociação. De um lado estão as professoras, presentes junto a uma representação sindical; do outro lado o poder executivo, representado por um/a prefeito/a, governador/a ou secretário/a que, repetidas vezes, costuma não possuir quaisquer formações na área pedagógica.

Constantemente os diálogos cedem espaço aos embates e ataques de ordem psicológica e, em certas ocasiões, física também. O principal objetivo é nos vencer pela exaustão. Quando os argumentos se esgotam, visto que a educação pública de qualidade não é colocada como prioridade, geralmente é preciso fazer uso de outras mobilizações como passeatas; assembleias nas ruas; ocupações e acampamentos em órgãos públicos; protestos com a suspensão das aulas em caráter esporádico (a exemplo das paralisações de 24 a 72 horas); ou o último recurso, que consiste na deflagração de uma greve até que se atendam as principais exigências da categoria.

A desvalorização da carreira no magistério; o sucateamento das escolas; o excesso de estudantes por sala; a carga horária extensa; a ausência ou insuficiência de aperfeiçoamento continuado; a sobrecarga de avaliações externas com a cobrança quantitativa em detrimento da aprendizagem discente processual; ambientes insalubres desde à insegurança até a carência de ventilação; o silenciamento diante do comprometimento da saúde mental das/os professoras/es; gestões não democráticas e/ou partidárias; a equiparação da prática pedagógica a um ato vocacional, não profissional, justificando, portanto, a defasagem salarial são alguns dos múltiplos enfrentamentos na rotina docente.

A Doutora em Educação Guacira Louro (2004) nos apresenta dois cenários distintos. No primeiro, a sociedade que já era contra a presença das mulheres no mercado de trabalho, ao perceber essa inserção no âmbito escolar formal, nas décadas iniciais do século XX, duvida da capacidade delas ensinarem, pois éramos julgadas como desprovidas de intelecto. Já no segundo cenário, por conta da procura dos homens por profissões consideradas mais rentáveis ou relacionadas ao processo de urbanização, argumentou-se que:

[...] as mulheres tinham, “por natureza”, uma inclinação para o trato com as crianças, que elas eram as primeiras e “naturais educadoras” [...] Se o destino primordial da mulher era a maternidade, bastaria pensar que o magistério representava, de certa forma, “a extensão da maternidade” [...] uma atividade de amor, de entrega e doação (Louro, 2004, p. 450).

Aspectos como a militância, reivindicações por melhores condições de trabalho e a luta na defesa dos direitos não eram esperados de mulheres professoras, pois o discurso que atribuiu a atividade docente “[...] características tidas como ‘tipicamente femininas’: paciência, minuciosidade, afetividade, doação [...]”, resultou na construção da imagem de “[...] trabalhadoras dóceis, dedicadas e pouco reivindicadoras” (Louro, 2004, p. 450).

O escopo apresentado mostra a gênese das concepções, acerca do trabalho docente, que ainda permanecem em muitos discursos. Além dos obstáculos aos quais nos deparamos na educação, as próximas falas detalham aspectos vivenciados por professoras que, embora sejam sensíveis, não são dóceis, tampouco frágeis, no sentido de naturalizar uma postura passiva diante da realidade do ensino de LI na rede pública baiana:

MADALENA: Nós temos turmas numerosas.

BÁRBARA: Em relação a essa questão da formação, algo que eu sempre falo, no município que eu trabalho, que tem a ideia equivocada de que a formação do professor tem que ser pra além da carga horária dele, né? Na verdade, a lei diz que a formação dentro da carga horária dele. Se o professor trabalha 40 horas, ele tem uma formação, ele tem que ser liberado pra fazer essa formação. E aí **tem essa ideia de secretários, né, de, de quem tá no governo, que a gente sabe que um projeto pra que a educação não dê certo**, que acha que o professor tem que trabalhar 60 horas e, além disso, se formar. **Isso é cruel, é desumano!** [...] Então éééé..... não era possível, eu não tinha contato realmente com essas formações, né? Eu trabalho na ilha, a gente trabalha 60 horas, a gente não tinha, era difícil até participar, **eu queria até participar**, mas a distância, o custo financeiro, né, porque tem!

MADALENA: É pra gente ver como sua fala é interessante, pra gente ver **como a questão educacional é muito mais uma questão de projeto de Estado, uma questão política do que é uma questão conteudista**, né, que fazem os estudantes muitas vezes crerem de que a função do professor é estar ali e escrever no quadro, usar livro didático e pronto! **Como até mesmo nosso processo formativo que é, como o próprio nome diz – um processo, é completamente limado por uma estrutura que não quer que, em verdade, a gente seja é... constantemente formado**. E aí... a gente acaba limado e, e excluindo também nossos estudantes desse processo também de aprendizagem. Isso é realmente muito cruel, muito cruel [...].

RITA: Moro no interior onde o avanço da tecnologia não é satisfatório (lenta).

ANTONIETA: Aparentemente, toda a tecnologia em Mata e Baixio é ruim. **Regularmente não tem energia, então é claro que não tem internet. Não há professores públicos presenciais, então é normal que os alunos falem às aulas regulares**.

CAROLINA MARIA: **Sem falar do atropelo ao PPP da escola**, né? Porque a gestão democrática é diálogo entre comunidade escolar, famílias e sociedade.

As falas destas professoras descortinam o cotidiano dentro das escolas públicas e, principalmente, extrapolam os discursos vazios daqueles que insistem em reduzir as mobilizações grevistas à pauta salarial, a qual é devida, (já que permanece em defasagem e não há paridade com outros cargos públicos, cuja exigência acadêmica é a formação em nível superior) mas não a única reivindicação.

Outro ponto que despertou a exposição de relatos bastante sensíveis e ao mesmo tempo repletos de indignação, gerando discursos potentes, está atrelado ao regime adotado em algumas escolas baianas vinculadas ao militarismo. Vale citar que, em 5 de setembro de 2019, o presidente da república deste período, promulgou um decreto⁴¹ instituindo o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares, em uma conjuntura política na qual o negacionismo científico, a produção e compartilhamento de *fake news* e a aversão ao regime democrático, quando cogitou-se o retorno à ditadura como alternativa na dissolução dos problemas nacionais, eram ventilados.

Foi neste cenário, que o atualmente inelegível, Jair Bolsonaro, defendeu a implementação deste programa atrelado ao MEC. Por força de decreto, os militares teriam participação na condução educacional, didático-pedagógica e administrativa dentro das escolas públicas regulares que aderissem ao programa, sob, entre outras justificativas: a melhora na infraestrutura, a redução dos índices de violência e a integração da comunidade escolar (Brasil, 2019), as quais já são, ou deveriam ser, demandas prioritárias na pasta da educação nacional.

Bárbara e Luiz, além de professores negros atuantes em regiões periféricas da Bahia, ambos lecionaram inglês em Colégios da Polícia Militar (CPMs). Ela, na Ilha, ele, na Capital. Bárbara é a Professora Civil e Luiz é o Professor Militar. De Salvador a Itaparica, as narrativas desses professores atravessaram a Baía de Todos os Santos para se encontrarem em nossos diálogos:

⁴¹ Atualmente revogado pelo presidente Lula, em 19 de julho de 2023. Texto integral disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2023/decreto-11611-19-julho-2023-794456-norma-pe.html> Acesso em: 24 jan. 2024.

BÁRBARA: Eu queria falar da questão da, do militarismo. **Eu trabalho numa escola, onde ela se tornou vetor disciplinar**, e eu tive um conflito muito grande com o comandante da polícia militar [...] porque eu disse a ele que:::, é... eu discuti na escola, **já foi imposto, a gente não teve a opção de, de escolher se queria, ou não, né?! Os pais que tiveram essa, é... foi colocado pros pais e a maioria disse que sim, porque é, é um paradoxo, mas os pais acham que sem o vetor disciplinar, é, trará disciplina e a violência vai diminuir, e a gente sabe que é um problema muito maior, aquém da escola, é um problema social**. Então, gente, eu acho que esse curso aqui é importante por isso, porque a gente precisa desconstruir isso com nossos alunos, mas eles, muitos alunos saíram da escola, ééé.... os pais aceitaram, achando, achando, né (sinal de aspas com as mãos), que essa violência e essa questão das drogas, que é uma questão presente nas escolas, a gente sabe, seria melhor, que o ensino iria melhorar, que o aprendizado e a gente sabe que não é só isso, né?!

LUIZ GAMA: Bom dia a todos! Eu queria, ééé.... **esse debate é muito interessante e importante, né, e oportuno. Eu queria falar tanto do lugar de policial militar, como de professor do Colégio da Polícia, durante 6 anos, né?!**

BÁRBARA: **“O professor que não se adequar, que saia da escola!”** Eu disse a ele que eu entrei pelo concurso, não foi pela janela, eu vou ficar e pronto e se ele conseguir 40 horas, que ele que me tire daqui. **Foi uma discussão muito, muito terrível, porque eu acho que ele, eu disse assim: “Você não pode me dar ordem, você não está dentro do seu comando, você está numa escola”**.

Destas falas, emergem três questionamentos fundamentais:

- I. A dissolução da violência, o enfraquecimento do uso de drogas e o aumento da disciplina nas escolas ocorreriam a partir da intervenção militar nos processos educativos?
- II. O que legitima um homem branco e militar dizer a uma professora negra e civil: “O professor que não se adequar, que saia da escola!” ?
- III. Pode A Professora Insurgir?

Na tentativa de responder à primeira indagação, resgato a reflexão de Bárbara ao apontar um fato importante – a maioria dos pais ao serem questionados aprovaram a transformação da escola em um vetor disciplinar (eufemismo para militarização do ensino), entretanto as/os docentes não foram escutados, mas quem está no chão da escola entende os porquês do militarismo vinculado à educação básica não ser a melhor opção para resolver esses problemas.

Sabemos que os entraves ocasionados pela violência e uso de drogas devem ser enfrentados com ações implementadas por equipes multidisciplinares, visando à prevenção, diferentemente das práticas coercitivas subjacentes ao regime militar.

Em parceria com as famílias, os profissionais das áreas pedagógica, da saúde física e mental a partir de políticas públicas voltadas a projetos de ação coletiva, visando sanar ou dirimir essa problemática (a qual influencia diretamente o desenvolvimento das aprendizagens nas escolas) podem atuar conjuntamente. Convém sublinhar que o documento orientador do planejamento, ensino e organização das instituições escolares, a LDBEN, não prevê a participação de instâncias militares no ambiente pedagógico.

A segunda questão encontra respostas nas linhas de Kwame Ture e Charles Hamilton (1992, n.p.):

Institutional racism relies on the active and pervasive operation of anti-black attitudes and practices. A sense of superior group position prevails: whites are "better" than blacks; therefore blacks should be subordinated to whites. This is a racist attitude and it permeates the society, on both the individual and institutional level, covertly and overtly⁴².

Essa citação parte do entendimento acerca do racismo institucional. O racismo, um sistema opressor baseado nas relações de poder e de caráter estrutural, é manifestado através de comportamentos individuais e coletivos, como também constitui os vínculos firmados nas instituições, sejam elas jurídicas, comerciais, militares, pedagógicas etc.

Sendo assim, ao reconhecê-lo como natural (jamais no sentido da constituição humana, pois devemos negar a ideia de patologização de comportamentos racistas), como algo que baliza e legitima as práticas dentro das instituições, as relações estabelecidas no âmbito escolar tendem a reproduzir o racismo. As falas de Bárbara desenham um cenário no qual, além do aspecto racial, o gênero masculino e a patente militar legitimam um discurso ameaçador, soberbo e coercitivo.

A terceira indagação – Pode A Professora Insurgir? – parte das falas de Luiz:

LUIZ GAMA: Nenhum professor seja ele civil ou militar, deve ter receio de se insurgir, nenhum professor deve ter, independente do militarismo, porque a farda, as estrelas, toda aquela ostentação que se faz, é também no sentido de coibir determinadas ééé... comportamentos dos profissionais que lá trabalham. Ninguém deve ter medo de se insurgir. Sendo civil, melhor ainda, sendo civil, melhor ainda, porque não há nenhum tipo de ingerência do corpo militar sobre os professores civis. Eles vão tentar fazer isso, mas não há, né?! O professor mili... civil não responde à coordenação militar, ele responde à coordenação civil, né?! **Então, como a colega muito bem colocou aí,**

⁴² O racismo institucional depende da operação ativa e generalizada de atitudes e práticas antinegros. Prevalece um senso de posição de grupo superior: os brancos são "melhores" que os negros; portanto os negros devem ser subordinados aos brancos. Esta é uma atitude racista e permeia a sociedade, tanto no nível individual quanto institucional, de forma velada e aberta (Ture; Hamilton, 1992, tradução nossa).

não tem nenhuma autoridade pra dar ordem, não tem autoridade nenhuma para dar ordem ao professor civil, o máximo que ele pode fazer é sugerir determinadas coisas, que o professor acata se quiser. Eu, na condição de militar, não acatava, imagine se eu fosse civil. [...]

Mas minha formação é outra, então não vou ficar lá de boca aberta, esperando, é... diante dessas questões. Mas o que é que acontece, Jaque, a instituição militar tem por princípio a perseguição a quem se insurge, né?! E eles podem fazer determinadas coisas que complicam a carreira e a vida, né, do policial militar, que se insurge contra um sistema. **Aí é uma questão de você querer, ou não, pagar o preço, muitos não querem, então, muitos aceitam calados, isso os militares**, porque sabem, por exemplo, do CPM me tiraram umas três vezes, eles podem fazer isso, né?! Uma vez porque eu questionei professores sem formação que estão dentro da sala de aula dando aula, por exemplo, **tinha um professor lá, um capitão da PM com formação em educação física, que dava aula de língua portuguesa, comigo lá, que tenho também formação em língua portuguesa, então me mandaram embora.**

Teve outro problema, com relação a alunos, que eles queriam ditar a forma como eu deveria ensinar, [...] então a didática que, quem diz a forma como aplicá-la é o professor, não quem não tem formação pedagógica e que eles se incomodavam com o fato de eu sentar na mesa do professor e não na cadeira, né?! **Aí eu justificava que quando eu quebro esse espaço, né, tradicional do professor atrás da cadeira, eu me aproximo mais do meu aluno, né?! Então eu não aprendi língua portuguesa aplicada ao militarismo, desculpa (ironia), não aprendi, eu aprendi língua portuguesa, então tô aqui ensinando com a didática que eu aprendi, então cortaram minha cabeça novamente, me mandaram embora, então eles podem fazer isso, então nem todo mundo quer bater de frente com o sistema. [...] Então, você tem duas opções: bater de frente, incomodar ou fazer de conta que não tá vendo nada, então pro professor militar têm essas questões que a gente escolhe, ou pagar o preço ou ficar caladinho.**

BÁRBARA: Têm essas questões que eu passo de reclamação, porque tem professor que não permite isso, tem professor que a sala de aula não é padrão, então quem manda na minha sala, né, então, desculpe, gente, a palavra, **quem manda na minha sala sou eu, é como eu penso. É... eu continuo me posicionando sempre, né, porque eu sou essa pessoa mesmo, mas não é fácil, como bem disse LUIZ GAMA, não só os militares sofrem por essas insurgências, mas os civis também sofrem, né, as perseguições veladas e, é algo maior, ao meu ver, a gente tem que continuar lutando, né, se posicionando porque é fazer o que você disse, Jaqueline, fazer essas rasuras internas, e eu faço essas rasuras internas com meus alunos, [...]** que eles reclamem, que eles denunciem, quer dizer, chamando aluno de vagabundo, de... de... e outras, e outras palavras que eu já vi. Então, eu queria compartilhar essa experiência com vocês porque veio um gatilho **e eu fiquei mu:::ito mal, continuo muito mal, gostaria de sair da escola, mas não tenho como sair porque não tenho outra escola que tenha 40 horas e isso é muito, é muito complexo, né?! Isso é uma vivência real! Eu, enquanto professora, e meus alunos, enquanto estudantes.** Fora as coisas que eles dizem aos alunos e as denúncias que a gente faz, mas é muito, têm coisas que... além da gente, né?! Só gostaria de compartilhar.

A insurgência, a postura contra hegemônica e o pensamento decolonial contemplam o que de fato urgenciamos praticar, a fim de rasurarmos as histórias e causarmos rachaduras nas estruturas de opressão. Ao aludir à pergunta retórica de Gayatri Spivak (2010) e à resposta de Sueli Carneiro (2005): Pode a professora insurgir?

Sim! “Em legítima defesa”!

Carneiro (2005, p. 19), em artigo de opinião escrito ao Correio Braziliense, mobilizou a população para marchar junto ao Movimento Negro Brasileiro, a fim de protestar contra o racismo. No texto é exposto que há um:

tipo de sociedade em que o caráter estrutural do racismo impede a realização dos fundamentos da democracia, quais sejam a liberdade, a igualdade e a fraternidade, posto que semelhante sociedade consagra hegemonias e subalternizações racialmente recortadas.

Frente ao exposto, é perceptível que não é permitida a fala da mulher preta, na mesma medida em que ela não é vista como Ser. Logo, o posicionamento insurgente é salutar e conduta obrigatória para firmar a legítima defesa da sua existência.

Gama descreve situações em que teve uma postura contrária às determinações militares, ainda que tenha sofrido retaliações e, em razão disso, reforça que todo docente civil deveria se impor, já que não seria punida/o na mesma proporção. Todavia, deixa de lado dois aspectos importantes: a relação simétrica que há entre o seu gênero e de seus superiores hierárquicos, geralmente, homens, além da farda, como mais um fator em comum. Entretanto, convém salientar que Gama é um alvo de opressão dentro do sistema militar e ainda assim, sustentou uma ação de confronto, bem como a de Carine.

Importa sublinhar também que Bárbara, ao ouvir uma fala extremamente coercitiva – *O professor que não se adequar, que saia da escola!* – diante de sua postura insurgente, na exigência por respeito aos seus ideais, contrários à instituição, já se tornou alvo de retaliações, pois seu espaço de trabalho foi ameaçado. Muito embora não pudesse ser transferida por ser uma professora civil efetiva, os desgastes oriundos deste confronto poderiam gerar relações profissionais conflituosas e um clima de tensão.

Entre diálogos e desabafos, convém salientar o quanto é fundamental se espelhar em ambas as posturas, não como mecanismos isolados, mas ações que precisam gerar efeitos nas instituições escolares. E, a fim de que a/o docente não seja alvo de práticas repressoras é preciso desenvolver ações coletivas.

“É preciso uma aldeia para se educar uma criança.”

III – Estratégias curriculares para o ensino de língua inglesa

A precarização do ensino público, o sucateamento das escolas e a desvalorização do profissional docente, desde a formação inicial até a carreira no magistério, fazem parte do projeto político neoliberal que visa ao desmonte no campo da Educação.

Em reportagem publicada no site da Fiocruz, especialistas críticos da BNCC (Brasil, 2017) expõem haver “[...] um processo de subordinação da educação brasileira aos ditames da economia e aos interesses de mercado” (Antunes, 2017, n.p.). E, muito embora, no período em que foi realizada a consulta pública, houvesse a participação de professores na leitura crítica do documento, a terceira versão publicada estreitou os anseios da esfera mercadológica ao projeto final da Base.

É incômodo identificar que o currículo orientador da educação básica brasileira também foi pautado em ideais defendidos por fundações⁴³ de iniciativa privada, cujo intuito de formar mão-de-obra atende às demandas do sistema capitalista, tendo em vista que “[...] o neoliberalismo se empenha para desarticular a escola, mas ao mesmo tempo não vislumbra a sua extinção, pois se apropria do chão do espaço escolar para engessar e docilizar os corpos subalternizados” (Miranda, 2020, p. 83).

Ao ativar o comando de busca no documento da Base e inserir a palavra equidade constarão 7 resultados, ao passo que a palavra trabalho, no sentido de atividade laboral, corresponderá a 135 ocorrências. Não é interessante à lógica que sustenta o sistema-mundo moderno, fundamentalmente orientado pelas colonialidades, que a difusão e multiplicação do conhecimento intelectual; do pensamento crítico e da produção de ciência ocupem mais espaços do que a educação para o mundo do trabalho; afinal, as empresas, fábricas e indústrias precisam de operários que sigam alimentando seus lucros, por meio da extenuação e exploração da classe trabalhadora.

Diante disso, constatamos que abordar temáticas extremamente caras à reparação, equidade e justiça social só serão contempladas nas aulas de inglês caso haja estratégias que almejam extrapolar os limites deste currículo. Através das inúmeras competências distribuídas nos eixos de aprendizagem, a Base segue invalidando o que determinam a

⁴³ “As organizações ligadas ao empresariado, e que atuam na educação pública por meio de diversos programas, figuram com destaque entre seus integrantes: além da Fundação Lemann, participam representantes do Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Instituto Unibanco, Fundação Itaú Social, Fundação Roberto Marinho, Fundação SM e Itaú BBA, entre outras” (Antunes, 2017). Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/a-quem-interessa-a-bncc> Acesso em: 05 fev. 2024.

Lei 10.639 e a 11.645 ao restringir o ensino das questões concernentes à história e cultura afro-brasileira e indígena às disciplinas História e Geografia, pois:

parte dessa ideologia que reforça os currículos escolares pautados em epistemologias eurocêntricas tem sua fundamentação no Brasil colônia, período que os negros, mesmo após a abolição da escravatura, encontravam imensas dificuldades para ter acesso à educação escolar [...]. Se a escola não era pensada para os negros e afro-brasileiros, não existia a necessidade dos currículos atenderem aos valores dos grupos subalternizados (Miranda, 2020, p. 59).

Em razão deste panorama é que reforço a importância de haver formações continuadas, encontros pedagógicos e políticas públicas que assegurem a reserva de carga horária, visando à participação docente na organização curricular. Os contornos de uma proposta de ensino de inglês potencialmente decolonial podem ser construídos a partir das experiências individuais, todavia, a partir de um empreendimento coletivo, há o fortalecimento das ações docentes a fim de atingir esferas políticas que coordenem o sistema pedagógico, para que as práticas decoloniais não sejam propostas estanques de apenas um nicho:

MADALENA: Eu acredito que a língua inglesa, estrangeira de modo geral, ela serve como mecanismo pra discussão das relações político-sociais, **para além das questões estruturais da língua.**

QUITÉRIA: Acho que a língua inglesa é uma questão, hoje é uma língua franca, mas **existe a questão política, né, também cultural também**, mas é isso, vamo pra frente!

MADALENA: Eu acredito que inclusive as aulas de língua estrangeira podem trabalhar com **aspectos culturais de outros lugares, não somente dos centros hegemônicos.**

BÁRBARA: Nós temos ancestrais, éééé... e **a gente precisa com, pela língua inglesa fazer essa desconstrução com os nossos alunos e valorizar, né, legitimar suas identidades, as suas vivências, suas experiências.** Eu falo isso porque eu estou lá, do meu lugar, do, do município de Vera Cruz e lá também é um lugar que se construiu pelas questões de identidades negras e indígenas também [...] **Hoje, a gente não tem alunos pescadores, por exemplo, marisqueiras porque eles têm vergonha disso, então a gente precisa é... desconstruir isso em todos os âmbitos [...].**

LUIZ GAMA: Dentro do CPM foi onde começou um projeto que eu tinha com língua inglesa, que eu levei para outras escolas também, que se chama *Aqui se fala Inglês*, um projeto que incomodou muito. **Eu levava pra sala de aula países falantes de língua inglesa, que ninguém sonhava, Gana, na África, né?! E os alunos começavam a questionar por que que Gana, na África, fala inglês? Então isso possibilitava o debate sobre colonialismo, então isso incomodou muito na escola, e novamente me mandaram embora.**

Beatriz Nascimento foi uma historiadora de forte engajamento nas pautas relativas ao Movimento Negro. Em um artigo, publicado originalmente em 1986, a escritora se propôs a conceituar e caracterizar o *kilombo/quilombo*, desde as suas origens em Angola, como instituição na sociedade africana, perpassando pela conotação de “casa sagrada” por sediar rituais. No Brasil-colônia, foi definido pelos portugueses como local para negros fugidos acima de cinco e, ao chegar no final do século XIX, assumiu a conotação de “símbolo de resistência” (Nascimento, 2006, p. 122).

As falas reunidas na categoria em análise transbordam a noção de aquilombamento, haja vista que pensar em estratégias de ensino da língua, principalmente sob orientação decolonial, impõe conectarmos três camadas: aceitar que é um desafio, persistir por meio da insurgência e empreender objetivos para aprendizagem de línguas que respondam ao interesse coletivo. Soma-se a isso o que Nascimento (2006, p. 124) destacou sobre o quilombo, também a partir de três apontamentos:

[...] serve de símbolo que abrange conotações de resistência étnica e política. Como instituição guarda características singulares do seu modelo africano. Como prática política apregoa ideais de emancipação de cunho liberal que a qualquer momento de crise da nacionalidade brasileira corrige distorções impostas pelos poderes dominantes.

As falas destacadas em negrito, no bloco de transcrição anterior, revelam o desejo por uma abordagem de língua que transcenda o sistema, entendido aqui pela estrutura centralizada nas normas gramaticais. As/Os participantes pontuam ser fundamental ao ensino de inglês ressaltar os aspectos culturais, políticos, identitários, raciais e, muito embora seja possível vislumbrar ou até mesmo desenvolver projetos que se apoiem nestas bases, é preciso haver parcerias que consolidem o aprendizado de LI a partir dessas vertentes.

Diante disso, é notável que sem o empreendimento coletivo o ideal de abordagem, pensamento e práxis decolonial se distanciam da concretização e/ou da constância, já que a todo instante as propostas individuais são minadas, como percebido na fala de Luiz: “[...] isso incomodou muito na escola, e novamente me mandaram embora”.

O que gera incômodo na escola é reflexo do que incomoda fora dela: o subalterno poder falar, pois tal fala, quando gera ecos, ameaça perda de privilégios e a ocupação de espaços que outrora não a comportava, portanto, a desestabilização do *status quo*. Importa neste momento questionar, com as palavras de Munanga (2020, p. 19), que “[...] se o

ditado ‘a união faz a força’ é tão velho como a própria humanidade, de onde provém as dificuldades encontradas [...]?”.

Antes de Munanga (2020) chegar a tal indagação, afirmou que os movimentos da classe operária, por serem reféns das relações exploradoras de trabalho no sistema capitalista, ainda não atingiram uma mobilização coletiva. Na mesma medida, as mulheres lutarão ainda mais e por muito tempo para que haja o enfraquecimento da estrutura machista. Nessa direção, a conquista pela legitimidade dos direitos exigidos pelo movimento LGBTQ+ está subjacente ao trânsito por extensos caminhos, assim como a luta aliada ao Movimento Negro é dura e exaustiva, tendo em vista a permanência de uma sociedade cunhada na desumanização das pessoas negras.

Em virtude deste cenário, decolonizar o ensino de línguas, a fim de que seja mais um mecanismo de superação dos enfrentamentos, reúne todas essas pautas, logo, o aquilombamento composto por docentes de escolas públicas tem como finalidade criar não só intervenções curriculares para o ensino de inglês, mas também entender o alcance desse ato de resistência. Tal movimento atrai modos cada vez mais sofisticados de neutralização, porém, a ação coletiva fortalece as estratégias do quilombo docente baiano.

Lançar e instigar olhares críticos, por meio de uma concepção de língua descolonizada são ações que demandam certa complexidade, “[...] pois para fazer isso, eu penso (e existo?) na língua do colonizador” (Muniz, 2016, p. 777). No âmago desses olhares críticos reside, muitas vezes, a dificuldade de perceber o que foi articulado para não ser explícito, para, de fato, ser imperceptível, por isso a leitura crítica possibilita descortinar a vida em suas camadas mais profundas.

Na tentativa de enxergar o que o sistema nos impede de perceber, vamos ler o diálogo seguinte que expõe um questionamento:

SÔNIA: [...] é:: é um questionamento que eu sempre venho fazendo é:: vi uma professora falando aqui que já tava no final da carreira né, vamo dizer assim, próximo a se aposentar, alguma, uma fala aqui, né?!

MARIA FELIPA: Eu, eu!

SÔNIA: Só que eu como professora iniciante, me considero como iniciante é... nessa:: nessa área, **eu fico me questionando, muitas, muitos teóricos, muitas discussões, muitas formações, no sentido de trazer MUITO essa realidade do aluno pra sala de aula, de contextualizar o máximo possível com esse aluno em sala de aula, é:: mostrar pra ele o que não representa ele e só o que representa ele, aí eu fico me questionando, desculpa até minha ignorância nesse sentido, mas e na hora desse ENEM?** [...] Aí eu queria assim, num sei se você poderia esclarecer nesse, assim se seria, se cabia, nesse momento, ou qualquer um outro colega da área porque eu me sinto

assim muitas das vezes é, talvez por falta de formação nessa nes- nesa ((gaguejando)), talvez nesse:: é uma inquietação que eu tenho, né?! Aí eu queria assim se pudesse, né, se tivesse um norte, nesse sentido, né?! Seria isso!

JAQUE: Em vez de ter um Norte, eu tenho um Nordeste pra você, serve? ((risos)) _|_

SÔNIA: Pode ser! ((risos)) _|_

JAQUE: Oh! É... a contextualização está presente no ENEM também. [...] Você quis perguntar é que se nessa intenção do trazer a realidade do aluno a gente de alguma forma não se distancia de conteúdo, no sentido de componente curricular, do que tá dentro do livro, é mais ou menos isso?

SÔNIA: **eu estou um pouco perdida nessa questão** assim, não sei se eu tô sendo clara.

Essa inquietação permitiu resgatar o que Rajagopalan (2003, p. 22) expressou acerca dos “novos saberes”, pois:

ao perguntar quais as considerações éticas, ideológicas e políticas subjazem a determinadas posturas teóricas, estamos em verdade inquirindo as condições em que o novo “saber” se produz e se reproduz. Estamos procurando entender, entre outras coisas, quais os recortes que o novo saber efetua, e ao fazer isso, quais exclusões ele legitima.

Ou seja, a escola, enquanto espaço formal de produção, troca e desconstrução de conhecimentos não pode suplantam o contexto em torno de uma normatização curricular, em detrimento de questões ideológicas contrárias e, quando for o caso, das avaliações institucionais. O ambiente educacional, como já exposto, reflete, reproduz e reforça a realidade vivenciada em seu exterior, “[...] a escola é o lugar determinado do sistema social onde se reconstitui o movimento de produção do conhecimento, mas sempre como um efeito das relações de classe” (Sodré, 2012, p. 25).

Logo, o desenvolvimento de estratégias, que preveem intervenções curriculares nas aulas de línguas, é imprescindível para lidar com a manutenção de uma estrutura que permanece negligenciando culturas, histórias e legados, visando à compreensão de si, do outro e de seu papel na vida em grupo.

JAQUE: O se sentir um pouco perdida é porque a gente já está tão acostumado em não se ver e em não se sentir representado que, quando a gente traz essa discussão do se colocar nesse centro que a gente se vê tão marginalizado e periférico em não estar ali presente, que se sente perdido porque mexe nessa estrutura que a gente está tão acostumado a ver, que é o que se chama de *status quo*, né?! [...] **Então são essas estratégias pra gente ver de que maneira a gente consegue caminhar, num espaço que é novo também.** Então a intenção aqui é buscar maneiras de se caminhar nesse espaço que a gente ainda está

engatinhando [...]. No último ENEM [...] tinham questões relativas a bell hooks, num lembro se foi bell hooks ou Chimamanda, falando sobre o feminismo. É... tinha um texto falando sobre Rupi Kaur, uma poetisa indiana, radicada canadense que também aborda questões feministas. A parte de língua inglesa do ENEM é interpretativa, né?! Ela não foca na estrutura gramatical, então essa discussão politizada dialoga com o exame. A gente não estaria se furtando dessas questões, elas não vão de encontro com a proposta do ENEM [...] **Quando a gente fala em botar a realidade do aluno não é se dissociar do que a estrutura fora vai cobrar dele, enquanto exame, mas é dizer pra ele que é possível se enxergar**, mesmo com um livro dizendo que na Bahia neva, pra colocar metaforicamente um exemplo que nossa colega deu, entende?!

SÔNIA: É justamente nessa linha que eu venho trabalhando mesmo, nessa questão do equilíbrio, seria essa, ter o equilíbrio, em todos os momentos, e que o aluno possa se reconhecer sim, em qualquer espaço, em qualquer lugar, não é fácil, claro, no sistema político, por questões maiores que a gente sabe que existe [...].

MARIA FELIPA: O ENEM faz parte deste processo de decolonizar. Precisamos recriar estas provas!

Nesta conversa, a fala final de Maria Felipa é taxativa: “O ENEM faz parte deste processo de decolonizar. Precisamos recriar estas provas!”.

Vale ressaltar que o ENEM, na área de Linguagens, vem apresentando questões que não se aprisionam na estrutura linguística, mas que exploram as temáticas voltadas à inclusão, igualdade de gênero, racismo e ciência. A seção de língua inglesa se concentra na interpretação textual, a partir de variados gêneros e discussões pertinentes, porém, há outras avaliações institucionais externas que não valorizam os pontos elencados.

Para que a perspectiva decolonial subsidie a recriação dos instrumentos avaliativos é preciso aliar a sensibilização quanto a importância de repensar os exames e a presença de profissionais que valorizem questões relativas às identidades do povo brasileiro, a fim de assumir um compromisso ético, pois “[...] a ética, e portanto toda atividade que envolve a política, envolve escolha. E a escolha pressupõe a existência de uma escala de valores, uma hierarquia” (Rajagopalan, 2003, p. 33-34).

A carga horária destinada ao ensino de LI é restrita para contemplar o leque de discussões relevantes à decolonização do pensamento, entretanto, é preciso elucidar que cada esfera de opressão atinge um grupo e, portanto, não deve haver um escalonamento que inferiorize uma pauta em detrimento de outra, pois o viés interseccional é urgente.

“Um rio que esquece sua nascente um dia seca.”

IV – Impressões acerca das influências interseccionais nas aulas de inglês

Em concordância com Audre Lorde (2019, p. 236),

[...] sei que não posso me dar ao luxo de lutar contra uma única forma de opressão. Não tenho como achar que estar livre da intolerância é direito de apenas um grupo específico. E não tenho como escolher em que frente vou lutar contra essas forças discriminatórias, independente de que lado elas estejam vindo para me derrubar. E quando elas aparecerem para me derrubar, não irá demorar a que apareçam para derrubar você.

Entender que “não existe hierarquia de opressão” (Lorde, 2019, p. 235) é fundamental para compreendermos a importância de fortalecer e multiplicar as práticas de reexistência (Souza, 2011). Ao longo da história, sabe-se que o isolamento e a segregação resultaram no enfraquecimento de grupos étnicos específicos, como mecanismo da prática expansionista que subsidiou o processo de escravização.

Logo, o senso de coletividade é algo caro, pois são constantes os movimentos que permanecem nos dividindo e nos hierarquizando. Reduzir a urgência de uma pauta em razão de outra só diminui os impactos de ações que poderiam ser mais potentes a partir dos anseios coletivos, visando a ocupação de espaços não só geográficos, mas de fala, de escuta, de existência. A metodologia interseccional é uma maneira de alcançar esta meta.

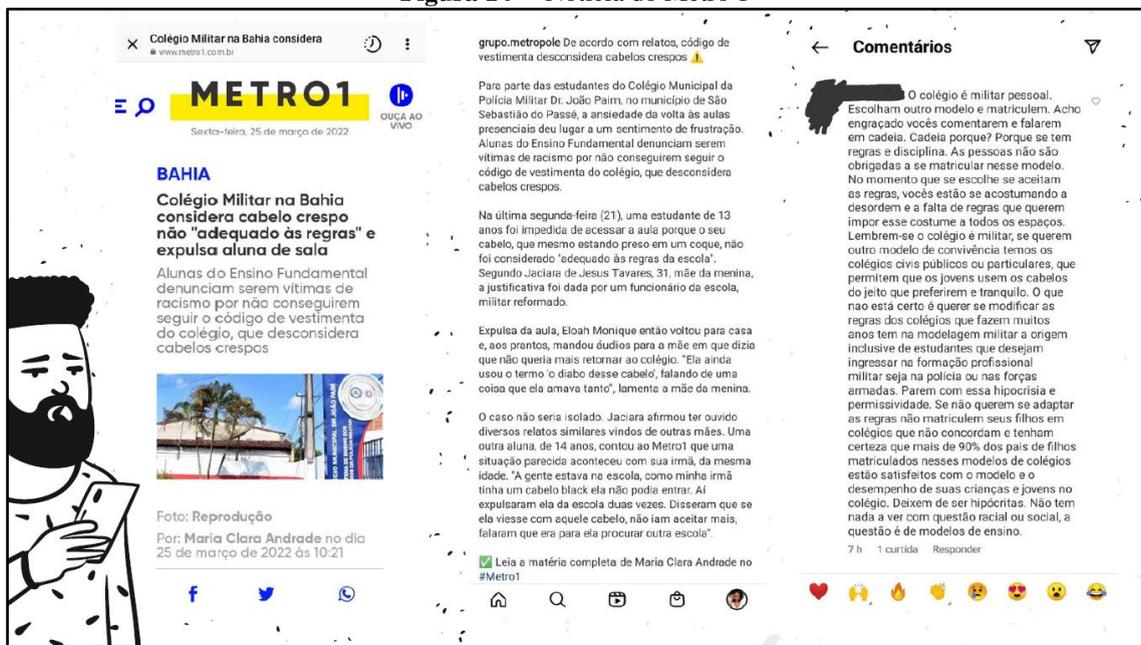
As identidades discentes e docentes são forjadas no bojo das categorias de raça, gênero, classe, sendo assim, ainda que elas não prevaleçam no centro estruturante das aulas, serão espelhadas nas práticas discursivas; nas leituras sobre o agir, o ser, o estar e, principalmente; sobre o pensar o mundo e as relações. O ensino de línguas comporta os mais diversos cruzamentos e “[...] a interseccionalidade é mais do que um recorte teórico, é também um aparato metodológico para enfrentarmos os problemas de forma não universalizada” (Souza; Oliveira, 2022, p. 194).

No primeiro encontro, foram apresentadas algumas justificativas para o desenvolvimento destes diálogos e(m) formação docente, cujo ensino de inglês sob perspectiva decolonial orientaria as partilhas, desconstruções e propostas. A primeira foi uma matéria transmitida na televisão⁴⁴, denunciando agressões dos colegas de um adolescente negro e homossexual, dentro de um ônibus escolar, em Camaçari-BA.

⁴⁴Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oPDJJdCX3W4> Acesso em: 18 nov. 2022.

A segunda foi um vídeo⁴⁵ de uma professora branca de ensino médio, ridicularizando os povos indígenas, em uma aula escola na Califórnia, EUA. E, a última foi uma reportagem⁴⁶ sobre um caso de racismo institucional, em um colégio militar, na capital baiana, junto a um comentário⁴⁷ publicado nas redes sociais acerca do ocorrido:

Figura 14 – Notícia do Metro 1



Fonte: Site e Instagram Metro 1.

Diante destas justificativas, os/as professores/as se pronunciaram:

BÁRBARA: Nós discutimos tanto, durante tantos anos, na escola, sobre a construção da identidade dos alunos, sobre seu cabelo, sua estética, o que é ser negro, não só esteticamente, social, e agora a gente vem desconstruir tudo isso?! Eee... ééé... ele me disse assim: “Quem não se adequar, peça pra sair!” E eu disse assim: “Nós estamos no município de Vera Cruz, onde a única escola dentro dessa comunidade é essa, o aluno vai estudar onde? Ele não vai estudar? Ele vai ficar fora da escola?”

LUIZ GAMA: Eu vou dizer o seguinte, a...a... **o militarismo, ele tenta promover essa espécie de pasteurização, né, doooo... do indivíduo, dos indivíduos, né, com o argumento de organização e disciplina.** Então, não levar em consideração aspectos estéticos ou culturais e promover esse argumento de “Quem não se adaptar” ou “Quem se sentir incomodado, que saia!” fez com que eu tivesse uma vivência de 5 anos

⁴⁵Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GhHnuPKfbdQ> Acesso em: 18 nov. 2022.

⁴⁶Disponível em: <https://www.metro1.com.br/noticias/bahia/120947.colegio-militar-na-bahia-considera-cabelo-crespo-nao-adequado-as-regras-e-expulsa-aluna-de-sala> Acesso em: 18 nov. 2022.

⁴⁷Disponível em: <https://www.instagram.com/p/Cbh6psot70/> Acesso em: 18 nov. 2022.

de confronto e de conflito dentro do Colégio da Polícia por causa desses aspectos: meninos que colocavam tranças e aí a trança enrolada no coque não cabia na redinha, como você mesmo falou. E várias vezes eu disse assim: “Olha, se a Polícia Militar tem como, **se o Colégio da Polícia Militar tem como padrão estético o uso da rede no coque, ela tem que caber em qualquer cabelo**”. Então é necessário que se **alargue as redinhas, né?! Aí** começou-se a divulgar que determinadas pessoas faziam determinadas redes, que cabiam nos cabelos das meninas que tinham cabelo crespo.

QUITÉRIA: É, com relação ao vídeo que você mostrou, né, daquela violência contra o rapaz, ao adolescente, né, que já, já se, se identifica, né, já se reconhece, né, como homossexual, realmente é um absurdo, que tem que de fato ter uma investigação. **A violência e a discriminação, eu nem gosto de dividir ela em partes, ela é geral, sabe?! [...]**

A minha questão é a seguinte: [...] por que que o cabelo tem que ser preso e por que tem que ser preso dessa maneira específica? Qual é o objetivo prático? O que é que eu tô querendo com esse cabelo dessa, desse padrão, por quê? É isso que eu tô querendo entender, porque se não fica uma imposição, que ela não se justifica em si mesma.

BÁRBARA: Eu fui pra Lei 10.639, analisei todas as regras que têm da... do Colégio Militar e fui pra discussão porque eu também fui, agora não sou mais não, mas já fui diretora de sindicato, na época, então a gente tem essa questão da luta mesmo. **E a resposta é que é regra, é exatamente esse PORQUE SIM!** E mesmo assim, os alunos tiveram que seguir esta regra, inclusive de bater continência, que já disse que não bata continência pra mim porque eu não sou militar.

Todo envolvimento com pessoas supõe a coexistência de opiniões contrárias. Ao passo que as interações orais se complementavam, no *chat* havia outros diálogos sendo construídos. No trecho a seguir, destaco a fala de Quitéria, que contrapõe o que vem sendo apresentado:

QUITÉRIA: O colega falou de que foi feita uma adaptação na questão da redinha, né, do cabelo das meninas [...] Então, se ele delimita: Ah só entra na escola o cabelo que tiver preso nessa redinha, desconsidera, como você falou que tem cabelos que não dá pra arrumar, **mas será que não pode haver um outro penteado, será que é só a bendita da redinha, sabe? Pode, tem tanto penteado afro lindo, bonito que você pode fazer discreto também**, não tô dizendo aquela coisa...

CAROLINA MARIA: Não sei se é uma “pergunta boba”, mas sobre a questão do penteado, por que precisa ser um penteado X ou Y? **Qual é o objetivo prático? Ou seria “só” estético?**

QUITÉRIA: Nas escolas militares que não são as conveniadas é para o uso da boina.

CAROLINA: Mas a boina acaba sendo estética, também...

QUITÉRIA: **Mas aí já estamos invadindo o espaço, é como questionar pq as freiras devem usar o hábito.** Penso que nosso questionamento deve ser com relação ao espaço civil. A vestimenta é uma linguagem também.

CAROLINA: Quitéria, compreendo. A questão que fico pensando é que estudantes ainda não estão exercendo ofício que obriga uso desses ícones, são aprendizes. E estão enfrentando questões a esse respeito.

Ao longo do período de formação inicial, muitas/os de nós não tivemos os subsídios que nos levassem a compreender a língua para além do sistema/estrutura, portanto, promover uma educação linguística que vise o entendimento crítico não consiste tarefa simples, haja vista que para ocupar certas lacunas da graduação é preciso despertar para a busca por mais conhecimentos, ou o que veremos é “[...] a naturalização de discursos que reforçam e normalizam discursos que podem trazer sofrimentos aos envolvidos no trabalho escolar” (Melo, 2015, p. 71-72).

As falas em destaque exemplificam como ações discriminatórias podem, equivocadamente, ser justificadas. O julgamento que é feito sobre os cabelos, principalmente de mulheres, é construído a partir das percepções acerca do conceito de beleza. A raça é fator determinante para balizar este aspecto, visto que sobre corpos negros recai o peso dos traços étnicos alvos de racismo.

Giovana Xavier (2021, n.p.), teórica feminista negra, aponta que

o alisamento foi uma prática de autocuidado capilar que se popularizou na virada do século XIX para o XX nos Estados Unidos e na diáspora. Mais do que embranquecer, alisar o cabelo relacionava-se ao investimento na feminilidade “respeitável”, associada a uma imagem livre, urbana e moderna.

A autora, ao longo do livro que aborda a história da beleza negra, em seu caráter social, revela como produtos cosméticos eram comercializados para mulheres afro-americanas a partir da promessa de *tratamento* capilar e *cuidados* com a pele, cujas formulações continham químicas abrasivas e venenosas. As propagandas relacionavam o uso destes produtos à melhora da aparência, oportunidades de emprego e até mesmo, a serem mulheres respeitáveis (Xavier, 2021).

A indústria publicitária, do período relatado pela autora, esteve pautada na brancura para vender o ideal de beleza e suavidade, a limpeza que gera aceitação, ao passo que à negritude confere-se os opostos, pois:

a racialização das diferenciações sociais está codificada no corpo pela cor da pele e pelos traços fenotípicos, como, por exemplo, boca, nariz cabelo. Trata-se de uma herança, mantida em forma de ferida colonial, conservada por políticas de Estado, por valores, ideais e práticas cotidianas da sociedade (Rezende; Lima, 2021, p. 51).

As críticas ao penteado afro quanto à estética, às texturas e às formas de cuidado estão na superfície dos discursos. Pereira (2023, p. 132) amplia essa pauta, expondo que

como todas as discussões que vêm se dando na sociedade em torno da valorização da mulher e da mulher preta, cuja valorização começa a aparecer na exposição menos “culpada” de seus cabelos naturais, de seu corpo, como uma forma de luta para a desnaturalização do que se impôs a ela, estruturalmente, sobre o que é ser mulher em um país construído sob princípios estruturais e estruturante patriarcal, escravocrata, machista e sexista, cujos investimentos ideológicos vão consolidar o racismo estrutural.

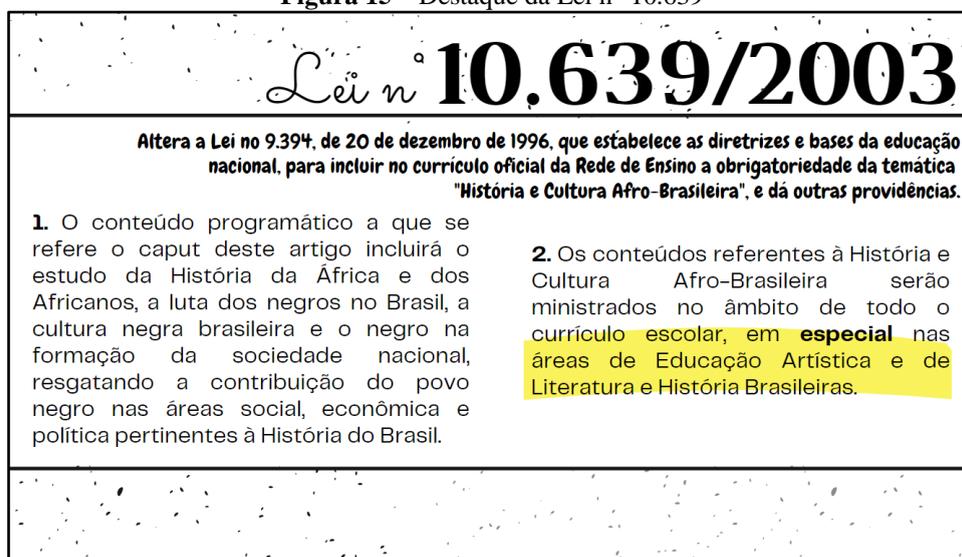
Racializar os discursos faz com que identifiquemos essa ferida, constantemente magoada, mas também ajuda a desvelar outras camadas e a levantar os seguintes questionamentos:

Por que um acessório (a boina) parte de um fardamento escolar não contempla determinados tipos de cabelo? Quais os motivos de não se repensar formatos que abracem não só este traço da identidade das/os jovens, especificamente de meninas e meninos pretos? Que razões modulam o espaço pedagógico a partir dos padrões militares que “[...] legitimam sua autoridade pela força, não pelo pacto nem pelo convencimento, abre-se mão dos discursos de pertencimentos coletivos, para impor um pertencimento às custas do silêncio e do medo” (Augusto, 2016, n.p.)?

De quantos espaços mais não nos será permitido acesso ou permanência?

Na busca por elaborar esses e outros questionamentos, assim como pensar em práticas que fissurem as estruturas de uma sociedade racista, a última justificativa exposta nos slides que acompanharam as discussões deste encontro foi a:

Figura 15 – Destaque da Lei nº 10.639



Fonte: Diagramado pela autora a partir do texto da Lei (Brasil, 2003).

Mais que um compromisso ético, a 10.639 (Brasil, 2003) delibera sobre um dever legal que todos/as os/as docentes devem cumprir, ainda que não haja fiscalização ou punição por seu descumprimento. As justificativas que pautam a lei advém da existência de grupos socialmente minorizados, então, já existe parcela da população que vem sendo punida devido aos efeitos do racismo.

Acerca desta lei, referencio novamente as palavras do pesquisador, editor e poeta baiano Jorge Augusto (2021) ao declarar haver:

[...] avanços fundamentais nas discussões que envolvem a temática negra às aberturas de caminhos, Laróyé⁴⁸, que essas duas leis propuseram, [...] com a solidificação de um campo da cultura negra com programas de pós-graduação voltados à temáticas negras, linhas de pesquisa, grupos de pesquisas, congressos nacionais, regionais, associação, um volume nunca antes visto de publicação e divulgação de obras negras e voltadas pra produção negra no campo teórico, sem sombra de dúvida foi um novo tempo, foi um marco isso. [...] Não é com a força necessária pra transformar duzentos anos de colonialidade de saber, longe disso, né?! [...] Na universidade com a lei 10.639 e a lei de cotas nós conseguimos ver um abalo político e epistêmico dessa estrutura colonial (Augusto, 2021, 32m 50s – 35m 48s’).

Embora haja docentes de diversas áreas que se esquivam de tratar esta pauta, pois se utilizam do 2º parágrafo da lei para se isentarem, é fato que a temática racial voltada aos povos africanos e afro-brasileiros deve perpassar todo o currículo escolar. É prioridade assegurar a inserção da história, cultura, língua e conhecimentos dos povos negros e indígenas que seguem sendo alvos do epistemicídio, pois quando:

[...] politizadas, as línguas têm cor, gênero, etnia, orientação sexual e classe porque elas funcionam como lugares de desenhar projetos de poder, dentro os quais o próprio colonialismo fundado em 1492 e a colonialidade que ainda continua entre nós como continuidade dele (Nascimento, 2019, p. 22).

Desnaturalizar as práticas e discursos opressores é fundamental à decolonização não apenas do ensino, na dimensão acadêmica, mas também nos demais espaços em que as relações são pautadas pela imposição da violência simbólica e/ou física. Uma das narrativas contadas neste encontro desponta dessa urgência, a ampliação das discussões acerca das interseccionalidades além das salas de aula:

⁴⁸ Laróyé significa uma saudação a Exú, orixá mensageiro. Você pode escutar a saudação completa em: <https://www.youtube.com/watch?v=hIAswWIemw0> Acesso em: 19 nov. 2022.

LUIZ GAMA: Eu sou, por exemplo, o primeiro policial a propor um curso de relações étnico-raciais que aconteceu na 37^a, que cobre o bairro da Liberdade, e o argumento é muito simples: nós estamos diante de uma comunidade negra, né, muito ampla, o bairro da Liberdade tem uma simbologia muito grande, e não é possível que policiais que atuem nessa região sejam completamente ignorantes nesse debate, então nós fizemos, durante 7 meses, um curso, muito bom, né, foi muito bom, e... a resposta do efetivo foi muito boa, nesse sentido, gerou um espaço grande de reflexão e a gente tenta fazer esse trabalho dentro da... da... da... instituição. E assim, ó... o **descontentamento com essas práticas, dentro da própria corporação é bem maior do que o que a gente imagina, né, da parte de policiais negros, que não concordam com essas práticas e que se chama a esses espaços pra discutir, né?! É:: essa questão da, da... que ocorreu com a... com a menina que eu acompanhei de perto essa questão, e digo que acompanhei de perto porque nós fazemos um trabalho dentro da polícia, que é junto a um núcleo de estudo de religiões afro-brasileiras, que é o NAFRO, que existe dentro da polícia, cujo objetivo é exatamente ficar de olho nessas questões, que acontecem não só do corpo pedagógico das escolas, dos CPMs, mas dentro da própria polícia, né?! [...] E essa questão da menina foi trazida ao núcleo, né, pra que fosse debatido e pra que nós observássemos o tamanho do desafio, se a gente acha que, que **policiais negros que se reúnem, dentro de uma organização militar, pra questionar a própria organização, já sabiam que isso é um desafio, imagine agora com, com essas questões relacionadas às escolas ééé... da Polícia Militar. Então, é para o grupo que está aqui reunido saber que dentro da própria polícia tem, por iniciativa de policiais negros, um núcleo de estudos, que debate essas questões e que tentam infiltrar o sistema, porque é difícil, mas tentam infiltrar o sistema, fazendo o sistema discutir essas questões.****

Os destaques, na narrativa anterior, retratam o caráter amplo da decolonialidade, enquanto orientação que aponta para repensar práticas e reconfigurar rotas, mas que no caso da instituição militar necessita de um abalo muito mais profundo para gerar efeitos na sociedade, visto que “nosso raquitismo político nos condena a uma cena em que a política é pensada como força e não como gestão” (Augusto, 2016, n.p.).

Em contrapartida, uma proposta de debate acerca da questão racial, dentro de uma corporação, cujas ações reproduzem as colonialidades que consolidam um regime segregador e extremamente violento, é uma semente para esperar. Já sabemos que o ambiente escolar reflete a realidade vivenciada em seu exterior, o caminho inverso também é um fato, pois é através das língua(gens) que compreendemos o mundo, a nossa construção enquanto sujeitos e de que modo rasuramos a História.

Diante disso, é válido ressaltar o pensamento Freireano ao expor que:

[...] a percepção crítica da trama, apesar de indispensável, não basta para mudar os dados do problema. Como não basta ao operário ter na cabeça a ideia do objeto que quer produzir. É preciso fazê-lo. [...] Enquanto prática desveladora, gnosiológica, a educação sozinha, porém, não faz a transformação do mundo, mas esta a implica (Freire, 2013, n.p.).

Não se consegue grandes avanços em uma caminhada solitária. É preciso agir em parceria para desestabilizar as estruturas pavimentadas pelas colonialidades. Conforme hooks (2017, p. 18), “o entusiasmo é gerado pelo esforço coletivo”. Adiciono que a prática transgressiva e o discurso contra-hegemônico também são ações que fluem melhor quando nascem a partir de um empreendimento coletivo, e isso pode ser ratificado tendo em vista que: “a prática do diálogo é um dos meios mais simples com que nós, professores, acadêmicos e pensadores críticos, podemos começar a cruzar as fronteiras, as barreiras que podem ser ou não erguidas pela raça, pelo gênero, pela classe social [...]” (hooks, 2017, p. 174).

Lidar com essa realidade é também uma forma de desconstruir crenças relativas ao ensino de LI, pois as percepções formadas a respeito destas camadas foram orientadas a partir de caixinhas postas em prateleiras, umas sobre as outras, não de tramas entrecruzadas. A interseccionalidade como aparato metodológico desacomoda essa ordem a fim de apontar para caminhos que não se sobreponham, mas se articulem, pois a estética dos cabelos de meninas negras não são contempladas no padrão que fabrica indumentárias pensadas para os corpos pertencentes aos padrões hegemônicos. Interseccionalizar é perceber as camadas mais profundas destas violências nada simbólicas.

“Não se pode esconder a fumaça se você acendeu um fogo.”

V – Crenças sobre o ensino-aprendizado de língua inglesa
(re)construídas na formação inicial e continuada

No questionário inicial para ingresso na formação, o objetivo de uma das seções foi investigar de que maneira os conhecimentos em torno da língua inglesa foram construídos na graduação, na pós e/ou em cursinhos, a fim de saber também como as crenças construídas acerca do ensino-aprendizado de inglês refletiram nas práticas docentes.

Barcelos (2004, p. 132) explica o significado de crenças a partir de duas vertentes: “[...] não somente um conceito cognitivo, mas também social porque nascem de nossas experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca”.

São diversas as concepções sobre LI do ponto de vista das/os falantes, das/os docentes e das/os aprendizes e tendo o apontamento anterior como guia, foram destacadas as seguintes narrativas:

LIMA BARRETO: Existe todo um discurso, mas na preparação da formação do professor para compreender o ensino de línguas passa por uma perspectiva que não seja de reprodução do que é imposto é muito raro. Então, esses contatos que:: eu graduei em 2008, né, pela UNEB, que é uma universidade que eu considero... é: pioneira em muitas ações afirmativas, mas mesmo assim, desde que eu terminei a minha graduação, **eu sempre senti falta desse tipo de discussão.** [...]

DAIANE: Tudo sempre *The U.S.A.*

LIMA BARRETO: Os alunos já chegam na sala de aula trazendo esse tipo de:: trazendo isso com eles, e aí tudo que é feito um pouco fora da curva já soa estranho até pra os próprios alunos, porque eles já tem aquilo enraizado também, e compreendem que aprender inglês é aprender a cultura e a língua que é falada nos Estados Unidos e na Inglaterra, né?!

DANDARA: Eu graduei em 2006 na UEFS e na época pouquíssimo ou quase nada era abordado fora do eixo EUA-Inglaterra.

MARIA FELIPA: Imaginem eu que formei em 1983 na UFBA. Como a universidade caminha a passos lentos! Essa questão da formação dos professores é:: eu não tive a oportunidade de estudar nada disso, durante a graduação, né, só agora tô tendo a oportunidade de ter contatos com algumas novas formas de se abordar o ensino de inglês em sala de aula, [...] é assim, o que eu percebo, né?! E aí eu fico me perguntando se as instituições, por exemplo, como a Prefeitura Municipal de Salvador, aqui, né, tem algum interesse em trazer essas discussões pra sala de aulas, então eu fico meio que assim triste, né, em perceber que as coisas estão, muita coisa tem evoluído no campo do ensino, mas a galera assim mais velha, mas que ainda está em sala de aula, continua com

práticas antigas, né?! Colocando um pano, assim, no rosto pra não enxergar esses tópicos que nós temos discutido agora, na atualidade, né?!

As impressões obtidas em torno do que foi ensinado na graduação se apoiam no ensino de língua inglesa, neste caso, totalmente norteado pelas nações que carregam o status de detentoras do inglês padrão: Estados Unidos e Inglaterra. Isso é espelhado nos currículos da graduação, pós e cursinhos particulares de idiomas; nos cursos de formação continuada; e nas metodologias de ensino, influenciando, conseqüentemente, as práticas docentes.

A mídia é um dos principais veículos difusores da norte-americanização da língua, através de filmes, séries, músicas e propagandas, que transmitem o falar e a cultura seguindo este modelo como sinônimo de proficiência. Diante disso, as/os aprendizes de escolas públicas, embora julguem-na como inatingível, tendem a estranhar ou rejeitar falares de inglês com sotaques e culturas distintas e distantes dos falantes nativos de países como EUA, Inglaterra e Canadá.

O processo de desconstrução de crenças acerca do ensino-aprendizado de LI perpassa pelo reconhecimento do imperialismo linguístico e das bases que sustentam o fortalecimento de práticas e discursos que reproduzem as colonialidades, por meio da língua, por isso é fundamental:

[...] criar oportunidades em sala de aula para alunos e, principalmente, futuros professores, questionar não somente suas próprias crenças, mas crenças em geral, crenças existentes até mesmo na literatura em LA, e crenças sobre ensino. Isso faz parte de formar professores críticos, reflexivos e questionadores do mundo à sua volta (não somente da sua prática). Nós precisamos aprender a trabalhar com crenças em sala, já que ter consciência sobre nossas crenças e ser capazes de falar sobre elas é um primeiro passo para professores e alunos reflexivos (Barcelos, 2004, p. 145).

Uma aula de línguas que promove a abertura de espaços para a discussão acerca do modo como as crenças são construídas e de que maneira crenças limitantes podem ser desconstruídas é capaz de fomentar a reflexividade. Para além disso, compreender o que subsidia e consolida determinadas crenças é uma tarefa que exige desvelar as camadas mais profundas da política expansionista, que dimensionou o inglês como língua global, naturalizando cenas como esta:

DANDARA: Em 2009, eu participei de uma Especialização em Língua Inglesa, na UNIFACS, na época, logo na primeira semana de aula, no corredor, **uma colega chegou pra mim e me disse, que não se sentia, -- isso em inglês, né -- que não se sentia confortável em falar com uma pessoa que não tivesse sotaque nativo. Eu fiquei tão arrasada, chorei, me desesperei. Uma sensação de como se o meu inglês não fosse bom o suficiente pra estar naquele espaço porque dentro de um curso de especialização de língua inglesa pouquíssimos eram professores e de escola pública e negro só tinha eu, na época, então, foi assim uma espécie mesmo de preconceito linguístico e de racismo estrutural dentro de uma instituição pra formar professores e ainda se tem essa visão arcaica de se o inglês não é britânico ou americano ele não é bom o suficiente.**

Quando o professor Gabriel Nascimento (2019, p. 21) afirma que a língua não é “[...] um lugar pacífico [e que] a língua é um lugar de muitas dores para muitos de nós” é, também, devido a estas vivências. O relato de Dandara é carregado de dor e, além de ter nos consternado, ao ouvir o que foi exposto, também machucou a maior parte de nós por identificação.

É através da língua que se constituem arenas, nas quais determinados falantes, como Dandara – uma mulher preta com sotaque nordestino, de Feira de Santana – são repetidamente oprimidas/os. E, devido ao seu uso constante, há machucados que não cicatrizam, tornam-se feridas sempre reabertas pelo epistemicídio, linguicídio e racismo linguístico. Nessa direção é fundamental destacar que:

uma vez que admitimos que o racismo está na estrutura das coisas, precisamos admitir que a *língua é uma posição nessa estrutura*. [...] o racismo é produzido nas condições históricas, econômicas, culturais e políticas, e nelas se firma, mas é a partir da língua que ele materializa suas formas de dominação [...] assim, mais do que compreender ou abandonar os sistemas de poder, é preciso disputá-los para que as línguas também sejam espaços de luta (Nascimento, 2019, p. 19-21, grifos do autor).

As formas opressivas materializadas através do ensino de inglês são percebidas através da tentativa de reprodução de sotaques específicos; do ensino intercultural nortecentrado; da desvalorização do ensino de língua inglesa nas escolas públicas; do preterimento de docentes brasileiras/os sem vivência no exterior e da preferência por profissionais que, muitas vezes, não possuem formação pedagógica, mas dominam a comunicação em inglês por ser sua língua materna.

Os efeitos deste regime linguístico segregador também foram denunciados nas seguintes falas:

DAIANE: Ainda é muito forte a exigência por um falar sem sotaque, como se nossa língua mãe fosse menos importante. **A maioria das escolas de idiomas fazem questão de treinar o aluno para não ter sotaque ao aprender inglês.** O YouTube é cheio de canais que analisam o falar em inglês de brasileiros.

MARIA FELIPA: Ainda temos muitos professores que estão resistentes a essas novas práticas, como por exemplo o que você tá propondo aqui, no seu, nos seus diÁlogos, no seu curso, né?! ((risos)) **Que é fazer com que nós nos desprendamos dessa... cultura que vem aí há anos e fazemos um currículo, trazendo pra sala de aula algo que seja, que tenha nossa cara, que tenha nossas necessidades, né?!**

DANDARA: Muitas vezes, **os estudantes da escola pública que atuam não têm motivação para aprender inglês porque não se sentem como pertencentes desse idioma e como se fosse sempre algo inatingível para eles,** e isso é o que tento desconstruir, fortalecendo a autoestima e trazendo motivações para se apropriarem dessa língua como forma também de empoderamento. Essas discussões deveriam estar nos PPPs das escolas.

MARIA FELIPA: Concordo plenamente, Dandara. Na escola que sou lotada fará uma revisão no PPP e eu estarei lá para trazer estas discussões.

NICEIA: Um exemplo que eu posso contribuir também é do 9º ano, eles têm muita vontade, né, muito interesse, mas ainda têm uma visão muito limitada é, por exemplo, **eu tenho aluno que sonha em ser jogador, mas ele... em determinado momento, né, eu fiz uma atividade com eles, aí eles alimentaram esse sonho dele, mas aí depois ele meio que se podou: “Mas, ah, eu não vou conseguir mesmo, como é que eu vou chegar? Eu mal falo português direito, como é que eu vou chegar nos Estados Unidos, vou lá pra fora falar alguma coisa e tal não entra na minha cabeça?”.** Então, assim, eu consigo entender essa visão fechada de se limitar pelo, pelo espaço de convivência, pela estrutura é: é... da comunidade mesmo em que, em que vive. Até o sonho, né, de ter a vontade que são tão limitadas que acaba, né, se fechando pra ele, que eles podem, sim, alcançar. **E quando os livros didáticos vêm com essas estruturas é... que não proporcionam a representatividade, eu acho que dificulta um pouco mais, né?!**

Esse cenário retrata uma abordagem de ensino que corta asas, aprisiona, fragiliza a autoestima e limita sonhos, quando é permitido sonhar. A ausência de representatividade não está só nos livros e materiais didáticos, ela é localizada também nas escolhas temáticas que conduzirão as aulas, nas histórias que serão contadas, nas escutas oportunizadas e, principalmente, nas falas que costumam ser silenciadas.

Ainda, neste encontro, foi exibido um anúncio sobre a oferta de aulas de Inglês, que exemplifica uma parte das razões deste panorama ser comum. É a propaganda de um professor americano, que mora no Brasil e leciona online:

Figura 16 – Anúncio de aulas de inglês para brasileiros



Fonte: Anúncio patrocinado no Instagram.

O professor apresentou 6 motivos para aprender inglês, em seu grupo de elite, intitulado por ele mesmo de *Elite Squad*:

JAQUE: 1. Aulas com enfoque na vivência nos EUA; 2. Compreensão, pronúncia e redução do sotaque ((o sotaque dos brasileiros)); 3. Estudo da gramática descomplicada; 4. Vocabulário de uso diário dos Estados Unidos e Canadá ((por que Estados Unidos e Canadá? Porque é o que ele tem como Norte [...] aquilo que te orienta, mas é o Norte não só como orientação geográfica ou como aquilo que é o objetivo, sabe, como o objeto de desejo?)); 5. Aulas de conversação com nativos ((pessoas que nasceram nos países que a primeira língua ou a língua oficial é o inglês; 6. Você terá um guia pessoal ((que é um nativo de língua inglesa)), pronto!

EVARISTO: Acho que ele não tem formação. Só sabe falar português e pronto. Ele costuma soltar vídeos do tipo “Nunca diga *I’m fine*”. Pra confundir ainda mais a cabeça das pessoas. Ridículo! Tenho ranço!

DAIANE: É bom saber se ele tem formação pra lecionar ou se é apenas um americano que criou um método aleatório e está ganhando um dinheiro.

EVARISTO: Sugiro muito o canal “Mundo sem fim”, no YouTube. É um casal brasileiro que viaja o mundo. Eles tem vários vídeos nos EUA mostrando a realidade precária de vários lugares. Eles visitaram o subúrbio de Las Vegas e mostraram a pobreza extrema que existe lá. Tem muitos vídeos legais para passar para os alunos. **Eles mostram tudo. Não se pautam só nos cartões postais. Acho muito interessante para os alunos verem que todo país tem problemas. Eles colocam os Estados Unidos num pedestal.**

FIRMINA: “Por que temos sotaque?”, Artigo da BBC <https://www.bbc.com/portuguese/geral-59660635.amp>

“*My accent is no one's but my own*”, Artigo de Bruno Albuquerque <https://en.troikabr.com/post/my-accent-is-no-one-s-but-my-own-1>

DAIANE: **É importante falar que muito dessa reprodução de preconceitos vem motivada pelo livro didático. A presença do negro nos materiais didáticos de língua inglesa praticamente não existe. Quando aparece, o negro tá sempre vindo da África fazer intercâmbio na América ou é profissional de limpeza, babá, garçoneiro, vendedora etc .**

ANTONIETA: *Yes people seem to think the US is Disneyland. a wonderful, easy place to live.*

DANDARA: *so far so good.*

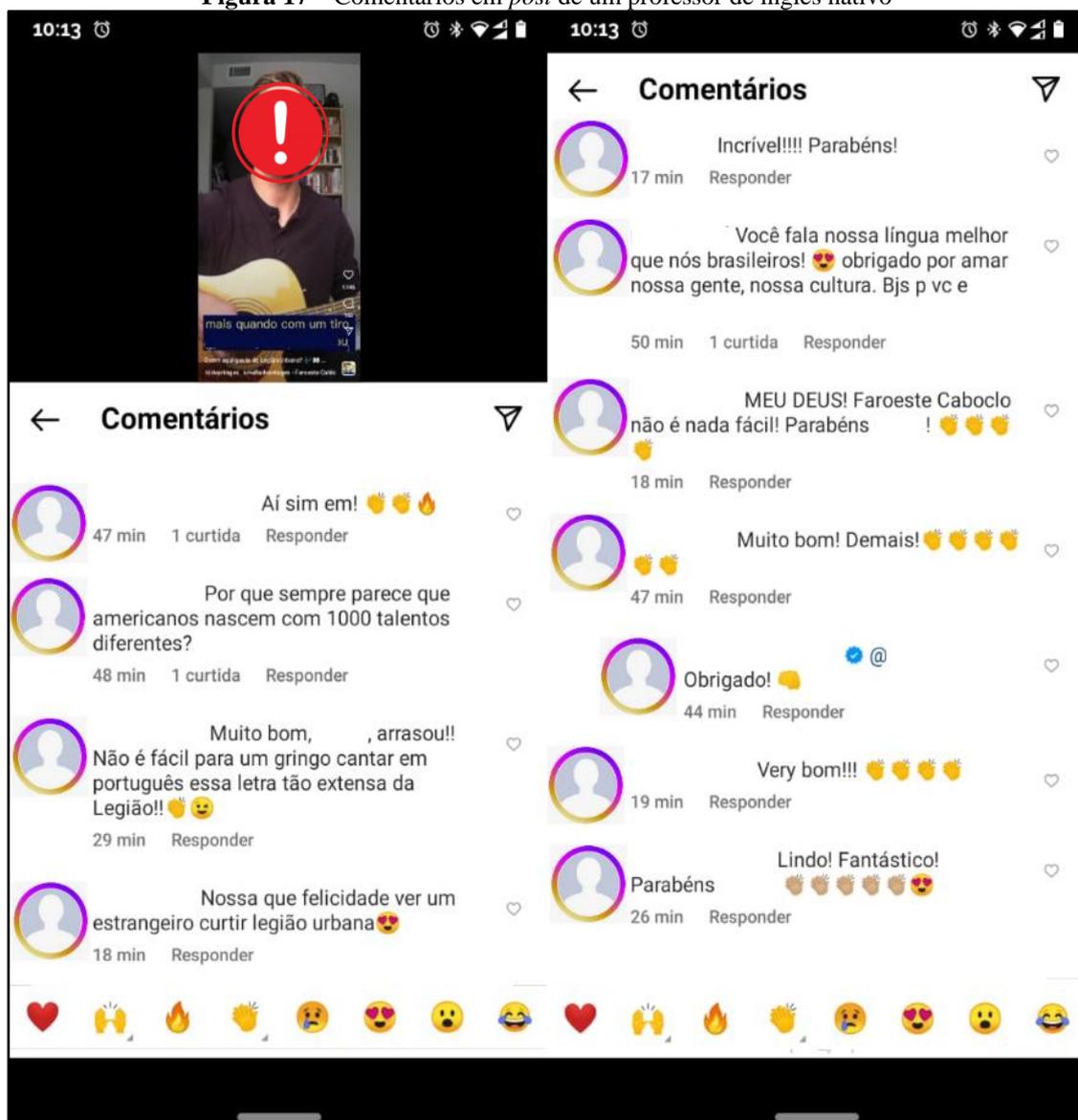
ANTONIETA: *lol 😊 people, not just children, think “Americans” as blue eyed blonde hair people... when this is what the south of Brazil looks like.*

A ausência da questão racial é latente nos materiais pensados para o ensino pois “[...] os negros somos sub-representados nos livros didáticos de inglês. Isso porque esses livros em geral são feitos para cursos de línguas para gente branca e de classe média narrando suas histórias em lugares elitizados” (Nascimento, 2019, p. 20).

Esse imaginário estereotipado que, repetidas vezes, não contempla negros, indígenas, mulheres ou os reduz a uma condição de subalternidade, só propicia a formação de discursos racistas e/ou xenofóbicos, também percebidos em comentários vinculados a outra publicação. Ao divulgar um vídeo tocando e cantando uma música, considerada pelos brasileiros, difícil de decorar por conta de sua extensão e letra (Faroeste Caboclo⁴⁹, da banda Legião Urbana), este professor recebeu os seguintes comentários:

⁴⁹ Letra completa disponível em: <https://www.letras.mus.br/legiao-urbana/22492/> Acesso em: 01 fev. 2025.

Figura 17 – Comentários em *post* de um professor de inglês nativo



Fonte: Perfil Profissional do Instagram.

Elaborar propostas de atividades potencialmente decoloniais; selecionar livros didáticos cuja presença de mulheres, povos negros e indígenas não esteja ocupando o lugar de subserviência; e engendrar estratégias de ensino do inglês voltadas à desconstrução de crenças reducionistas e limitantes são parte desta pesquisa que pretende tensionar as discussões no campo da linguística aplicada.

“Se não se pode construir uma casa, faz-se uma tenda.”

VI – Ressonância do olhar decolonial na elaboração dos discursos

Olhar contracolonial, anticolonial, descolonial ou decolonial?

Na verdade, a escolha de uma terminologia que suscita tantas discussões é o que menos importa neste momento. Por outro lado, a concepção de um projeto cheio de ginga e desenhado por vários corpos é imprescindível à elaboração dos discursos, que não se encerram na fala, mas estendem-se às práticas e extrapolam os espaços geográficos, a fim de atingir macroestruturas.

A ginga, própria da Capoeira, é movimento que encanta e hipnotiza, confunde o adversário; é luta, jogo e dança; é convite e esquiva; é mecanismo de defesa, ataque, contra-ataque, antecipa um golpe e a saída; é trânsito, modo de lidar circular, ancestral e orgânico. Se a metáfora das tranças contempla a construção de um pensar decolonial, a ginga conduz às práticas decoloniais a partir de uma cosmovisão afrodiaspórica, tendo em mente que “povos africanos na diáspora discutem o cosmo, que é amplo, nele cabe tudo”⁵⁰.

São muitos os obstáculos ao longo dos caminhos que apontam deslocamentos contra-hegemônicos, diante de uma sociedade na qual permanece em evidência:

o colonialismo, como espectro de terror, política de morte e desencanto que se concretiza na bestialidade, no abuso, na produção incessante de trauma e humilhação, é um corpo, uma infantaria, uma máquina de guerra que ataca toda e qualquer vibração em outro tom. Assim, entoa-se a questão: quais são as possibilidades de ser em um estado radicalizado na violência? (Simas; Rufino, 2019, n.p.).

Com muita ginga.

Notei, reconheci e admirei essa ginga nas narrativas das/os professoras/es participantes daqui da Bahia, nos seus mais diversos modos de intervir, problematizar, desconstruir, produzir e, principalmente, entender o pensar, agir e estar decolonial, não apenas mediando as aulas de língua inglesa, mas no viver, no bem-viver.

Gingar diante de um sistema educacional público adoecedor, tanto para docentes, quanto para estudantes nos arranca o fôlego, por isso nossos encruzamentos resgataram o ânimo para retornar à superfície e construir tendas, casas, quilombos.

⁵⁰ Fala de Nêgo Bispo, lavrador e pensador quilombola piauiense, em conferência na UFMG. Disponível em: <https://ufmg.br/comunicacao/noticias/nao-me-mandem-fazer-direito-eu-nao-sou-colonizado-provoca-nego-bispo> Acesso em: 01 fev. 2025.

Aquilombar-se é um movimento coletivo para definir quais caminhos e estratégias nos possibilitam dismantelar esse projeto deseducador centrado em um currículo reducionista, que pauta o ensino de nível básico na formação de mão-de-obra a serviço da exploração capitalista. Nesse contexto, o quilombo docente baiano, reunido em espaço virtual, condicionou seus discursos, produções e aprendizagens às práxis de reexistência e de resistência em seus meios físicos, transpondo as telas.

Neste ponto, destaco Maria Felipa, a única participante recém-aposentada, conseqüentemente a de maior idade. Felipa expôs que esta seria sua última participação em uma formação continuada, fala inaceitável às/aos colegas professoras/es presentes, diante de tantas partilhas. Ela vivenciou muitas experiências em sua carreira no magistério e gostaria de ter vivido outras, pois identificou lacunas que continuou a questionar.

Maria Felipa ingressou nesta pesquisa, participando de todos os encruzamentos, sempre dialogando, aprendendo, ensinando e rasurando. Entre as atividades assíncronas propostas, uma delas consistiu na apreciação de vídeos e na leitura de textos teóricos sobre as temáticas que atravessaram os encontros. Um deles foi *The Decolonial Option in English Teaching: Can the Subaltern Act?* do professor Kumaravadivelu (2016) e, através dos diálogos, ouvimos suas análises e posicionamentos:

MARIA FELIPA: Então, assim, como na última aula você pediu pra que as pessoas compartilhassem algo que tivesse algo que tivesse visitado lá no *slide* ((na nossa pasta coletiva do Google Drive)), eu vou compartilhar essa leitura. Então, eu recomendo pessoal porque ele faz uma narrativa do que aconteceu com ele logo após a conclusão de doutorado, onde ele, né, todo animado pra fazer as produções, né, acadêmicas e, um certo professor chegou pra ele e disse que eles, eles se referindo aos dominadores, né, **nunca deixariam que um não-nativo é:: se estabelecesse na área de métodos e publicação de material**. Ele não deu muita corda pro que o cara falou pra ele, mas depois ele veio ver que era isso que estava acontecendo. Realmente essa questão do poder, da hegemonia, muitos fatos que ele narra todos são do livro dele... *Beyond* -- chega eu anotei aqui -- *Beyond Methods*. Então ele fez esse livro que abordaria métodos, tudo, tudo que o pessoal, né, da Europa, América vinha produzindo e, no entanto, ele ficou lá de molho, nada da, da, da:: editora... é:: publicar o material dele. Lo::go, depois de muito tempo, que ele veio descobrir que um dos motivos era esse, né: **Não dar o crédito a ele por ele não ser nativo, apesar dele estar produzindo coisas tão parecidas quanto, né?! E aí isso me fez lembrar que, aqui no Brasil, por exemplo, quando a gente vê publicações em Português, de professores brasileiros, assim em livros, não só em livros didáticos, mas livros de teoria, tem sempre um outro estrangeiro, né?! ((risos))** Ou seja, aquela história de tá ali pra impOr o que ele já vem ali há anos defendendo, né?! Que quem tem a força, quem tem o poder quer sempre manter aquilo lá. [...] Outra coisa

também que ele narrou foi que os alunos dele precisavam fazer aulas práticas, né?! 40% dos alunos, eu não me lembro agora em que lugar exatamente que ele estava, **ma:::s também foram recusados por não serem nativos da língua, então eles tinham que estar em sala de aula, mas aquilo não era permitido, né?! [...]** Essa é uma das coisas que ele toca no texto ((suspiros)).

Tal leitura permitiu observar dois aspectos: a atitude impositiva de um professor de inglês indiano, mesmo que diante da tentativa de rebaixamento ou invalidação de suas pesquisas; e o caráter dominador que paira sobre essa homogeneização. Convém sublinhar que o intuito aqui não é “[...] vilanizar uma língua pela posição prestigiada que ocupa no momento, pois o poder que a circunscreve não é intrínseca a ela. Ele é conferido por sujeitos que têm o poder de legitimá-la (Oliveira, 2017, p. 42).

Na esteira dessa discussão, o escritor queniano Ngugi Wa Thiong’o (1994, p. 4) afirmou que “*the choice of language and the use to which language is put is central to a people’s definition of themselves in relation to their natural and social environment, indeed in relation to the entire universe*⁵¹”. Logo, é relevante considerar que os aspectos devastadores ressaltados advém do uso determinado pelos sujeitos e seus objetivos.

Ainda hoje, o domínio do inglês é visto como artigo de luxo para determinados grupos e, no Brasil, um país no qual as desigualdades entre as classes são alarmantes, o acesso à aprendizagem de uma língua estrangeira demarca bem os limites da segregação social. Enquanto o número de escolas privadas bilíngues cresce, a atenção destinada ao ensino de inglês nas escolas públicas tem sido cada vez mais restrita.

Portanto, de um lado da balança estão crianças e jovens, cujas famílias de poder aquisitivo mais elevado conseguem financiar a aprendizagem do inglês em uma dimensão ampla (cursos de idiomas, aulas particulares, intercâmbios etc.); do outro lado, estão crianças e jovens que, por vezes, aliam concomitantemente os papéis de estudantes e trabalhadoras/es, pois necessitam contribuir com a renda familiar.

Há diversos lares em que ir à escola ou garantir a comida na mesa não estão em disputa porque já sabemos o resultado – sobreviver é a maior prioridade, afinal, seguindo as linhas poéticas de Conceição Evaristo (2016), se eles combinaram de nos matar, “a gente combinamos de não morrer”.

⁵¹ “a escolha da língua e o seu uso são centrais para a definição que as pessoas fazem de si mesmas em relação ao seu ambiente natural e social, na verdade, em relação a todo o universo” (Thiong’o, 1994, p. 4, tradução nossa).

É válido reforçar que a luta pela vida não se fecha nas condições mínimas de sobrevivência digna (alimentação, saúde e segurança), mas se estende a legitimação de histórias, culturas e legados dos que permanecem sendo marginalizados dentro e fora das salas de aulas de línguas.

Nesse ínterim, percebemos que a expansão do inglês no mundo é contínua, em contrapartida, seu alcance, dentro da realidade da escola pública com a atual configuração no cenário baiano, termina por afastar aquelas/es que não se veem nos livros, materiais didáticos e currículos. A invisibilização e/ou descrença na aprendizagem de uma LE como fomento à educação crítico-emancipatória ou mobilidade social é uma realidade dentro das escolas públicas.

Ainda a respeito da leitura do artigo, a professora acrescentou:

MARIA FELIPA: E aí uma coisa interessante que ele diz é que **a solução não virá dos domina-dores e, sim, dos subalternizados**. Eu acho que o que a gente tá fazendo aqui, o que você está propondo com o seu trabalho. É exatamente essa solução, né?! E aí ele fala *The Decolonial Option* que é Agir, não simplesmente ficar lá quietinho, oh, Amém, usando tudo que os livros trazem, os publicados fora ou os livros publicados aqui no Brasil, mas que ainda não nos dá liberdade, ou nem que não nos dê liberdade, não nos permite ousar, né, **então seremos nós aqueles que teremos que fazer isso**.

A escrita desta tese transita por mais questionamentos que respostas. A motivação da pesquisa parte de uma pergunta, registrada na introdução: *É possível que ao participar de um curso de formação, discuta-se acerca de assuntos relevantes para a (re)construção de uma práxis pedagógica, em que privilegia-se a participação ativa dos professores, a fim de conhecer suas demandas e anseios, seja capaz de promover a desconstrução de ideias pré-concebidas acerca do ensino de inglês?*

Ao tomar por empréstimo as indagações de Spivak (2010) e de Kumaravadeivelu (2016), adiciono outras questões: *Pode o subalterno falar?* ou *Pode o professor agir?* E, ainda inspirada por estes autores, diante das narrativas apresentadas, eis que surgiu, ao longo do estudo, uma nova pergunta: *Pode a professora insurgir?*

Discutir sobre decolonialidade e colonialidades é falar sobre poder; estudar língua e imperialismo linguístico é falar sobre poder; desconstruir crenças e fomentar uma educação crítica é também falar sobre poder. Dito isso, essas questões foram elaboradas a partir de uma ótica que visa tensionar as relações que seguem mantendo esse poder.

Felipa iniciou sua participação sem ter tido aproximação, ao menos, com as teorias acerca dos estudos decoloniais e, após encontros e leituras, concluiu que a solução ou, ao menos, a proposição de rotas decoloniais advém daquelas/es cuja voz foi silenciada. O aquilombamento se corporifica a partir das margens, compreendendo que o desafio inicial reside em decolonizar o pensamento, visto que as consequências de viver tendo como grades as colonialidades:

[...] is to annihilate a people's belief in their names, in their languages, in their environment, in their heritage of struggle, in their unity, in their capacities and ultimately in themselves. It makes them see their past as one wasteland of non-achievement and it makes them want to distance themselves from that wasteland. It makes them want to identify with that which is furthest removed from themselves; for instance, with other peoples' languages rather than their own. It makes them identify with that which is decadent and reactionary, all those forces which would stop their own springs of life. It even plants serious doubts about the moral rightness of struggle. Possibilities of triumph or victory are seen as remote, ridiculous dreams. The intended results are despair, despondency and a collective death-wish. Amidst this wasteland which it has created, imperialism presents itself as the cure and demands that the dependant sing hymns of praise with the constant refrain: "Theft is holy"⁵² (Thiong'o, 1994, p. 3).

Uma educação linguística, que tem como mote desconstruir as crenças subjacentes a um ensino de LI, que pode ser crítico, político e cultural, almeja, sob orientação decolonial, desenvolver microações que atinjam esferas maiores, para que essa desidentificação e distanciamento de si, por mais comuns de serem percebidas nos discursos, não se tornem naturalizados.

⁵² [...] é aniquilar a crença de um povo nos seus nomes, nas suas línguas, no seu ambiente, na sua herança de luta, na sua unidade, nas suas capacidades e, em última análise, em si mesmos. Isso faz com o que vejam seu passado como um terreno baldio sem conquistas e isso os faz querer se distanciar desse terreno. Faz com que queiram se identificar com aquilo que está mais distante de si mesmos; como por exemplo com as línguas de outros povos e não com as suas. Faz com que queiram se identificar com aquilo que é decadente e reacionário, todas “aquelas forças que impediriam as suas próprias fontes de vida”. Levanta até sérias dúvidas sobre a legitimação moral da luta. As possibilidades de triunfo ou vitória são vistas como sonhos remotos e ridículos. Os resultados pretendidos são desespero, desânimo e um desejo coletivo de morte. No meio deste terreno baldio que criou, o imperialismo se apresenta como a cura e exige que seus dependentes cantem hinos de louvor com o refrão constante: “O roubo é sagrado” (Thiong'o, 1994, p. 3, tradução nossa).

▪ PARTE II

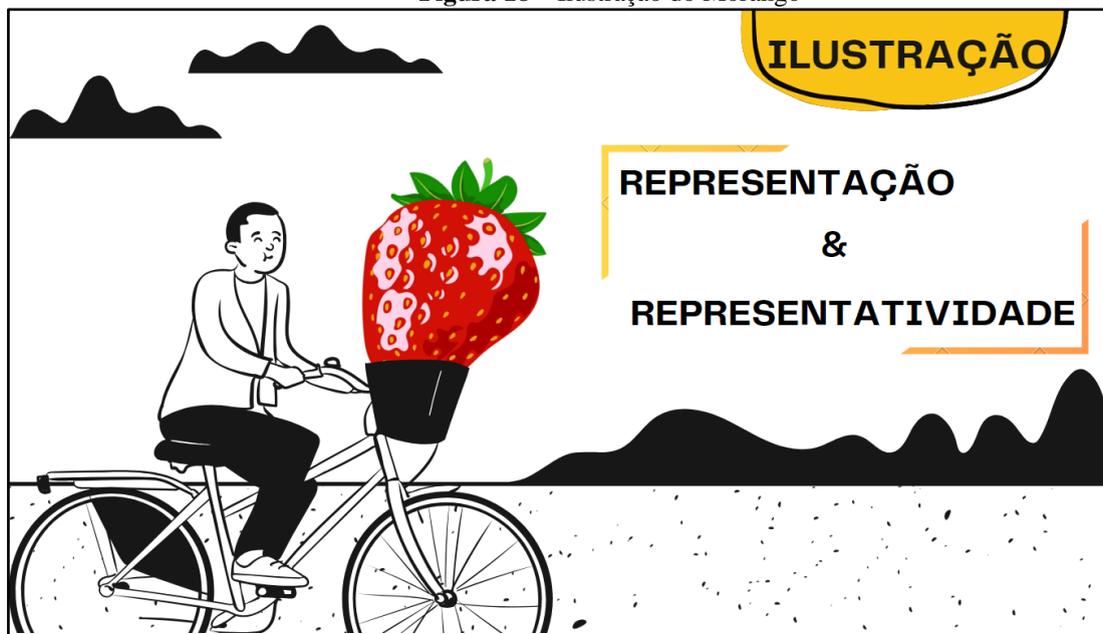
*“Até que os leões tenham seus próprios historiadores,
as histórias de caça continuarão a glorificar o caçador.”*

VII – Leituras decoloniais na análise dos LDs

As temáticas abordadas nos encontros foram organizadas em ciclos que se interligaram. Embora as pautas anteriores também pudessem ser relacionadas à análise dos LDs, neste terceiro encontro, o foco foi totalmente direcionado à leitura crítica de alguns livros entregues nas escolas públicas nos últimos 10 anos (2012-2022).

A fim de introduzir essa conversa, solicitei que observassem e tecessem comentários acerca da imagem seguinte:

Figura 18 – Ilustração do Morango



Fonte: Canva.

LIMA BARRETO: [...] fui remetido a Paulo Freire, quando ele, dando exemplos de educação contextualizada, fala “Ivo viu a uva”, porque assim, **gerações anteriores, as pessoas do sertão, né, das cidades mais do interior do nordeste não tinha acesso a algumas frutas.** Hoje, com as mudanças é, enfim, já é mais comum, mas na época, então, não era. Aí quando você me traz um morango e esse título **me faz pensar que é a respeito da pessoa não se encaixar no que está sendo apresentado, de ser algo que não tem a ver com o contexto na qual ela tá inserida**, eu não sei se eu consegui explicar ((risos)), eu tô achando.

MARIA FELIPA: Porque não é uma fruta da nossa cultura, né?! E, assim, como dizer? **É como se ela tivesse aí representando algo que a gente carrega, mas não é nosso, não é representativo, pelo menos**

eu vejo o morango assim. Não sei se é porque eu não consumo muito ((gargalhadas)). **Acho ela uma fruta é:: é::... delicada, assim, é::... que não combina com a gente, num SEI!** E aí ((gargalhadas)) me remeti a isso, né?!

CAROLINA MARIA: Acho que a ideia é exatamente como alguém já falou aqui, que é **uma coisa bonita, delicada, né?! E tem um ditado, eu já ouvi muito assim: “Tá achando que a vida é um morango?” E a vida é bem dura, né?! ((risos)).**

Essas contribuições aludem à ausência de representatividade ou apropriação daquilo que não é nosso. Que não pertence aos costumes locais ou não faz parte do cotidiano da população nordestina, seja por falta de acesso, seja pela fragilidade e delicadeza inerentes à fruta ilustrada.

Os discursos construídos a respeito do povo nordestino são, repetidas vezes, pautados em estereótipos fortalecidos pelos moradores das demais regiões brasileiras, e que também costumam ser reproduzidos pelos próprios nordestinos. A propagação de falas xenofóbicas que nos destituem de inteligência, civilidade, cultura e intelectualidade contribuem com um processo de autodefesa, fazendo com que denominações como forte, guerreiro e retado caracterizem o nosso povo.

Mas o nordestino é, antes de tudo, forte?

Em alusão à célebre frase de Euclides da Cunha, em *Os Sertões* (O sertanejo é, antes de tudo, um forte), faço um convite à reflexão. Adjetivações como estas só consolidam a suposição de que se somos fortes, guerreiros e retados conseguimos superar quaisquer adversidades implicadas nas condições mínimas de sobrevivência, a exemplo dos fatores ambientais (clima, vegetação, relevo etc.) e socioeconômicos (oferta de emprego, saneamento básico, educação de qualidade etc.).

Representamos o corpo calejado, logo, supõem que temos a pele dura (ou o couro resistente), marcada, enrijecida com o passar do tempo e preparada para, antes de tudo, suportar ora o calor inerente ao clima local, ora a dor. Mas de tanto lutar, uma hora o corpo cede e cansa. É importante pensarmos sobre isso, pois na visão das professoras, cujas falas foram sublinhadas, o morango, por conta da sua textura, extremamente frágil, não condiz a um traço marcante da identidade do nosso povo – ser forte – reforçando a ideia do corpo resistente a ataques de ordem física e psicológica.

De fato, vivemos em um contexto no qual a palavra de ordem é Resistir, todavia, é preciso apontar caminhos que possam assegurar o direito à Existência, ou nas palavras da professora Analú, à Reexistência (Souza, 2011).

Voltemos ao morango.

No ano em que nossos encontros foram realizados (2022), eu havia participado de uma palestra online proferida pela professora Aparecida Nascimento sobre Letramento Racial Crítico. Nesse evento, além de professoras/es e pesquisadoras/es, também participaram outras pessoas interessadas no assunto e, dentre elas, uma ilustradora de Livros Didáticos:

JAQUE: Antes de eu falar sobre isso, tenho uma questão: **quando vocês abrem um livro didático de inglês, na seção de partes do corpo humano, quantos corpos humanos negros vocês já encontraram?**

MARIA FELIPA: NENHUM!

JAQUE: Quantos corpos humanos negros vocês encontraram nos livros de ciências, quando éramos alunos? [...] E não é só o corpo negro, mas a gente também não via corpos gordos, indígenas, corpos com algum tipo de deficiência, mas a gente vê toda essa diversidade de corpos na vida [...]. Nesta palestra, a ilustradora, que é do Sul do Brasil, falou que: **“O morango quando a gente faz a ilustração é:: enquanto ilustradora, quando eles produzem a imagem, por exemplo, de um morango, eles fazem um morango assim... PERFEITO!”**

Olhem esse morango, que eu procurei no Canva, é um morango perfeito, né?! Brilhante, não tá saindo líquido, não tá machucado, não tá cortado, não tem sinal de que está podre, ele é como os morangos que vão aparecer na propaganda da televisão. Então, na hora que fazem o livro didático com a ilustração de um morango é assim que essa imagem é produzida. **E qual foi a relação que ela fez? Que quando se faz a ilustração de um corpo humano pra colocar no livro didático é também a de um corpo humano perfeito...** Quando ela conseguiu fazer essa relação... achou chocante... se sentiu envergonhada...

E qual é a imagem de um corpo humano perfeito? Esse questionamento quem tá fazendo sou eu, a vocês, ela parou na comparação.

CAROLINA MARIA: Tô aqui absorvendo as coisas, refletindo, pensando se faz sentido. Faz sentido? Não faz sentido? Faz sentido sim, é verdade! Tô digerindo ((risos)) **esse morango e é indigesto, é difícil de digerir** ((risos)).

Para Ferreira e Camargo (2013, p. 198), “as imagens dos negros são estereotipadas e o livro não traz reflexões sobre raça e etnia, o que mantém o racismo velado nas salas de aula”. Ao fazer o levantamento dos capítulos a serem analisados neste encontro, pude notar que houve mudanças pontuais ao longo dos dez últimos anos, desde as ausências no campo das imagens até as abordagens de assuntos que eram coibidos, bem como o deslocamento dos lugares ocupados por esta maioria socialmente minorizada. Frente a este cenário, surgiram possíveis soluções para que sejamos representados nos LDs:

MARIA FELIPA: Eu acredito que **uma das ações possíveis para que o livro tenha nossa cara é que os autores sejam negros, sejam decoloniais ((risos)) de repente vai sair aqui do seu grupo, né ((risos))?! Nós autores de livros didáticos porque se a gente for né, se a gente for olhar quem são essas pessoas que até então têm escrito esses livros, quem são as pessoas que estão lá no MEC fazendo a... a... a pré-seleção desses livros, desses livros que chegam até a gente pra fazer a, a escolha?** Eu acho que também vai ser um desafio pra gente, né!? [...] Mas a ideia que eu tô querendo falar é isso, que é **a gente sair desse lugar só de sala de aula e criar materiais que peguem a massa, né, pegue todo mundo, então, talvez... sejam coisas pra gente pensar, no futuro, né, fazer parcerias e propor ao MEC coisas que tenham mais essas discussões, todas essas discussões que a gente tá vendo aqui de, de gênero, raça etc etc, né, diversas formas de ser decolonial possam estar mais presentes no livro didático, já, já passou da hora, né, eu acho.** Porque eu, pelo menos, do tempo que venho aí dando aula ((som de dedos estalando)), a gente não vê essas mudanças significativamente acontecendo, certo, Jaque?!

DAIANE: Os livros didáticos são avaliados antes de chegar no professor e ainda assim deixam passar conteúdo que reproduz preconceito. Aí ficamos nos perguntando, **quem somos nós para julgar o trabalho de mestres e doutores?**

CAROLINA MARIA: **Nós somos cidadãos e professores que podemos emitir opinião, questionar. Os mestres e doutores não são infalíveis, ninguém é.** E temos refletido sobre a contaminação desse modelo colonial arraigada na sociedade e até em nós. **Penso que criticar por criticar, apenas, ou por questão de gosto não é o que estamos pontuando. Mas críticas embasadas e que possuem justificativa e razão de ser.**

DANDARA: A Hillary Janks fala sobre Política com P maiúsculo que nesse caso seria o MEC, as Políticas educacionais, e política com p minúsculo que são **essas nossas micropolíticas do nosso fazer pedagógico, que por menor que pareçam ser já é um grande passo para tentar mudar essa Política.**

DAIANE: Imaginamos que quanto mais estudamos, mais aprendemos. Mas **a alta cúpula do MEC** que avalia o material didático nos deixa sem ação, chega ser vergonhoso alguns livros que eles aprovam para uso em sala. **Acaba que o professor fica sem muitas opções, porque as várias alternativas de livros estão todas dentro do mesmo padrão,** ou seja não citam as minorias que estão à margem do padrão branco.

A representatividade não pode ser empreitada de uma só pessoa, apenas uma fala não consegue, nem poderia traduzir o ideal coletivo, entretanto, a presença de quem se sente excluído, invisibilizado ou silenciado demarca a importância de se questionar as ausências, ao ponto de implicar maior representação.

Diante das falas anteriormente enunciadas pelas professoras, concordo com o professor Sávio Siqueira (2012, p. 341), ao assumir que “não importando sua qualidade e os selos de autoridade que acompanham os materiais, eles não são intocáveis”, ou seja, as pessoas que ocupam cargos na “alta cúpula do MEC” não estão isentas de serem

questionadas acerca dos critérios das pré-seleções, bem como os LDs aprovados também não são incontestáveis.

Isto posto, os materiais que chegam às escolas públicas podem não contemplar o leque de temáticas pertinentes às aulas de inglês, mas temos liberdade para suscitar as discussões que atendam aos interesses de uma educação decolonial. Para tanto, importa estabelecermos diálogos que promovam leituras críticas, cujo plano de fundo seja o contexto de ensino de inglês para estudantes baianas/os de escolas públicas, já que “[...] em algumas situações, com suas vantagens e desvantagens, eles servem como fonte principal de insumo linguístico e cultural recebido pelo aprendiz, assim como, base para uma porção importante da prática de sala de aula” (Siqueira, 2012, p. 322).

Há uma quantia vultuosa de verba pública investida no PNLD, só em 2024 o valor foi 79% maior que no ano anterior⁵³. Freisleben e Kaercher (2022, p. 396), são autores que discutem a relação entre esse Programa do governo e as relações econômicas, ambos analisam que:

Um dos pontos que chamam atenção em relação à comercialização do LD no Brasil é o tamanho do volume de vendas. Um estudo do BNDES revela que, no ano de 1997 às dez maiores editoras brasileiras faturaram mais de US\$ 600 milhões (que correspondia a R\$ 660 milhões naquele ano). Em 2014 este valor caiu para US\$ 470 milhões (mas considerando que em 2014 o dólar valia o dobro de 1997, o faturamento ultrapassou R\$ 1 bilhão).

Enquanto identificamos mudanças pontuais, percebemos que o caminho para que possamos elaborar livros a fim de furar essa bolha, dominada por grandes empresas do mercado editorial, ainda é longo. Então, encurtamos as distâncias entre as abordagens decoloniais e as aulas de inglês por meio das discussões acerca das ausências e do tangenciamento de questões relevantes, bem como da autoria de MDs que nos possibilite uma educação linguística crítica.

Cinco livros⁵⁴ foram selecionados em um recorte temporal de dez anos (2012-2022), os quais foram destinados ao Ensino Fundamental II e Médio de escolas públicas

⁵³ Informação disponível em: <https://agenciagov.ebc.com.br/noticias/202402/investimento-do-mec-em-livro-didatico-e-79-maior-em-2024> Acesso em: 18 mar. 2024.

⁵⁴ Seguem os links para acesso integral aos LDs selecionados:

1) Upgrade 1: indisponível para visualização online.

2) Vontade de Saber Inglês 9º ano: indisponível para visualização online.

3) Upgrade 3: indisponível para visualização online.

4) Joy! Ensino Médio (p. 140): <https://pnld.ftd.com.br/ensino-medio/lingua-inglesa/joy/>

5) Beyond Words 9º ano (p. 132-151):

https://drive.google.com/file/d/1boQFaC1zp071_JXRFv3wzdfGGwuJwIO5/view

em Salvador e região metropolitana. Os capítulos que serão destacados nas próximas páginas apresentaram:

- 1) Seis países falantes de inglês e suas culturas;
- 2) A página inicial da unidade I com imagens de um acampamento no Brasil;
- 3) Uma seção sobre o mercado de trabalho exemplificada com duas profissões;
- 4) Uma atividade focada na habilidade de leitura, também sobre profissões;
- 5) Uma unidade temática completa sobre os povos indígenas.

Do LD 1, destinado ao 1º ano do Ensino Médio, adotado em uma escola pública do subúrbio ferroviário de Salvador, foi escolhida a imagem presente na abertura. Nas duas primeiras páginas há exemplos de países falantes de língua inglesa e suas culturas: Estados Unidos da América, Reino Unido, Austrália, África do Sul, Canadá e Nova Zelândia. Constam como informações, além do nome do país e a bandeira, sua capital, a moeda, as comidas típicas, os esportes mais populares e os pontos turísticos:

Figura 19 – Países Falantes de Língua Inglesa no Livro Didático 1



Fonte: AGA, Gisele. (obra coletiva) **Upgrade**. 1. São Paulo: Richmond Educação, 2012.

DANDARA: EU vou tentar falar aqui Jaque, é que eu tô no carro e a internet tá bem ruizinha. Ah, embora ele ainda traga, citou a África do Sul, você vê que ela parece bem timidamente, **você vê que, predominantemente, são os países hegemônicos [...] a abordagem central não saiu desse eixo eurocentrado.**

Dandara, em sua fala a respeito desta seleção, ressalta um dos fatores que reforçam as crenças sobre países nos quais o inglês está sempre associado à língua oficial. Portanto, em consonância a Siqueira (2012, p. 321), que também desenvolve pesquisas do ponto de vista da pedagogia intercultural crítica (2008), deve haver o: “[...] rompimento com a ideia neocolonialista de que apenas os países hegemônicos de língua inglesa detém a custódia

do idioma e, portanto, são os representantes legítimos das culturas alvo [...]” (Siqueira, 2012, p. 321).

Grande parte dos *inputs* em língua inglesa (filmes, vídeos, séries, propagandas etc.) acessados pelas/os estudantes tendem a privilegiar as nações destacadas. Os LDs legitimam o imaginário que associa o inglês às paisagens, culturas e sotaques destes lugares, distanciando outros países do status de falantes do inglês, ainda que seja o idioma materno ou língua oficial.

Do LD 2, direcionado ao 9º ano de uma escola pública do bairro de Itinga, periferia de Lauro de Freitas⁵⁵, situada na região metropolitana de Salvador, foi escolhida a página inicial da I unidade, cuja temática se concentra no vocabulário e nas estruturas gramaticais ligadas a um acampamento. Tal atividade, segundo as autoras, costuma ser realizada nas férias de verão, no Brasil:

Figura 20 – Acampamento no Livro Didático 2



Fonte: KILLNER, Mariana.; KILLNER, Rosana. **Vontade de Saber Inglês**. 9º ano. 1. ed. São Paulo: FTD, 2012.

⁵⁵ Em Lauro de Freitas-BA a escolha do livro é feita entre as/os docentes de cada escola, porém há um dia em que a SEMED reúne as/os representantes por área do conhecimento, das instituições de ensino, para apresentar os LDs selecionados a fim de realizar uma votação em rede. Sendo assim, chega nas escolas o livro mais votado, não necessariamente o que foi escolhido pelas/os professoras/es anteriormente, no AC.

JOANA ANGÉLICA: Eu lembro bem desse livro, eu trabalhei com esse livro, e lembro, né, dessa unidade e, assim, na época, como hoje, dá aquela sensação de que é:: como você diz... **não existe uma representatividade né?! Representou o Brasil, né, ele está aí, na capa, mas fala-se de uma realidade que não é nossa, né!?** Então essa questão do *Summer Camping*, né, desse programa do verão, que os meninos viajam, a escola vai junto e bê bê bê, bá bá bá, eles só veem em filme, né, não existe essa realidade aqui conosco, então, assim, na época, eu lembro que esse, nessa unidade, a gente falava sobre vocabulário de acampamento blá blá blá, **mas aí a gente fica pensando, é:: não adianta colocar o nome Brasil, mas não trazer uma realidade, né, também nossa. É como se falasse assim é:: imagine como seria a neve na Bahia, né?! Então, isso é neve, mas não tem na Bahia.**

MARIA FELIPA: Ô Angélica, na verdade, esse *Summer Camping* existe aqui no Brasil, no Sul ((risos)).

JOANA ANGÉLICA: Sim! Que existem, existem! Mas é pra uma realidade que _ _ MARIA FELIPA: _ _ não nossa. Concordo com você!

JOANA ANGÉLICA: **Não é da, da escola pública, não é do, do país em si. É de algumas escolas que compram essa ideia, né!? É de algumas escolas elitizadas que têm essa proposta, mas não é comum pra todo mundo.**

MARIA FELIPA: **Concordo, foi só porque você falou assim que não é do Brasil, existe esses programas _ _**

JOANA ANGÉLICA: **Não É do Brasil, TEM no Brasil! É e TER é diferente, né?!**

MARIA FELIPA: Tem sim, eu participei pela editora MCMillan. Num dos eventos que eles promoveram para professores de escola pública, na qual nós fomos para um *Summer Camping* desses, onde a ideia era só falar inglês etc. etc. etc. e tal e lá nós ficamos sabendo que existem vários desses, **na região sul do país, onde é:: as escolas das pessoas que têm dinheiro frequentam, fazendo esses programas de imersão com seus alunos** etc. e tal.

DAIANE: Que Brasil é esse que eles estão representando?

MANUEL QUERINO: Essa imagem não representa a demografia local.

QUITÉRIA: Eles trazem uma realidade que não é da escola pública.

ENEDINA: Esse contexto está muito distante.

“Não É do Brasil, TEM no Brasil!” e “[...] as escolas das pessoas que têm dinheiro frequentam [...]” são os discursos de duas professoras, Angélica e Felipa, que se complementam. O debate que sucedeu à exposição da imagem deste livro gerou discordâncias, mas a conclusão revelou certo consenso.

De fato, na fotografia principal, o Brasil está somente no título que acompanha a ilustração, bem como a bola que alude a um dos epítetos atribuídos à nação brasileira, o país do futebol. Como dito por Manuel, a imagem “[...] não representa a demografia local”, já que dentre os cinco adolescentes há somente uma menina negra e quatro brancos (dois loiros, um moreno e uma ruiva), não contemplando a diversidade nacional, tampouco as características nordestinas.

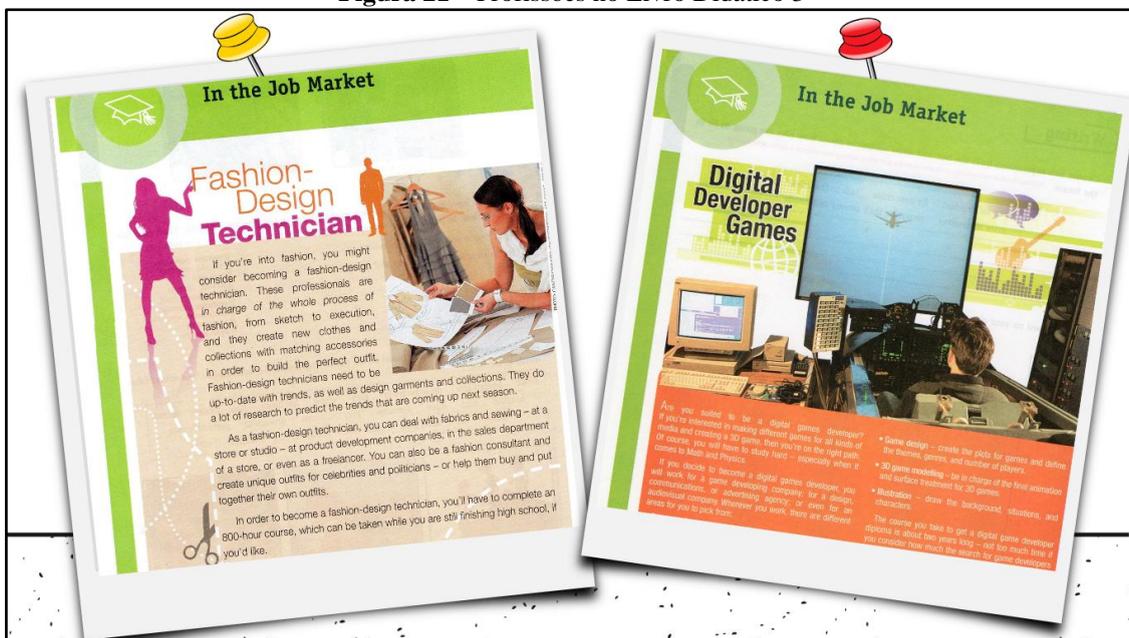
Ter acesso a esse recurso didático que convoca as/os estudantes a aprenderem inglês nas férias de verão, realizando uma atividade incomum, nos desafia a adaptar o material, haja vista que:

[...] apesar de significativas mudanças na maneira de ensinar e aprender línguas planeta afora, o “mundo plástico” do livro didático de LE manteve (e ainda mantém) firmes laços de fidelidade a realidades que buscam se distanciar daquelas de grupos sociais marginalizados e/ou invisibilizados, evitando, assim, tratar de assuntos que possam desestabilizar o ambiente de “Disneylândia pedagógica” que muitos desses materiais ainda insistem em perpetuar (Siqueira, 2012, p. 326).

Sabe-se que um livro elaborado para integrar um programa em escala federal dificilmente irá contemplar as particularidades locais, entretanto, é preciso relevar o caráter plural das marcas identitárias que atravessam um país amplo como o Brasil.

Do LD 3, voltado ao público do 3º ano do ensino médio, também adotado por uma escola na região suburbana de Salvador, foi exibida a seção cujo foco se voltou ao Mercado de Trabalho com textos e imagens sobre duas profissões – Técnico em Design de Moda e Desenvolvedor de Jogos Digitais:

Figura 21 – Profissões no Livro Didático 3



Fonte: AGA, Gisele. (obra coletiva) **Upgrade**. 3. São Paulo: Richmond Educação, 2012.

QUITÉRIA: É um livro de 3º ano do ensino médio e ele traz a:: a:: a sugestão de profissões que realmente, **olha não tem nada a ver, absolutamente nada a ver com a realidade da escola >>> NÃO QUE >> não se possa > ser um *Fashion Design Technician* ou um *Digital Developer Games*, trabalhar com isso, mas isso é tão delicado, você trazer isso a nível de Brasil, que ele traz como se fosse uma coisa comum, né?! Mas eu num achei a sugestão, eu acho que as sugestões aí são pra outros países. Não... ((gagueja)) entenda o que eu quero dizer, não, não é a nossa realidade. Eu tô vendo por esse olhar, tô vendo nesse, nesse sentido. A::: a... até porque esse aí oh, provavelmente pra você trabalhar como Desenvolvedor de Jogos... é... de computador, isso é tão complicado pra, pra o aluno do ensino médio é:: é:: que não condiz com a realidade. Poderiam, poderiam até trazer essas duas profissões, mas poderiam trazer profissões mais com relação a nossa realidade, entendeu?! Porque eu mesmo eu num conheço nenhum, nenhuma pessoa é, que::: seja uma das duas coisas, num conheço não, só vejo pe... pessoas, assim... num conheço, não conheço. Meus colegas foram pra outras profissões, assim, num conheço, assim, é minha opinião... é o que eu percebi aí!**

LIMA BARRETO: É, eu queria só complementar o que a colega acabou de dizer. É... sobre essa questão de tá distante, né?! É:: quando a gente parte, é:: desse ponto... nós acabamos distanciando a língua do aprendiz, né?! É:: aumentando ainda mais as distâncias. É!

Realmente as profissões que são colocadas não são tão comuns pra os alunos de escola pública né?! A gente só vê curso desse tipo em instituição pública, um ou outro Instituto Federal que tem. E aí eu queria acrescentar mais uma coisa a esse aspecto é... eu não sei se vou tá me adiantando ((risos)), se tiver você me corta Jaque. É quando _|_

JAQUE: ((corto nada! risos)) _|_ A gente pensa nas profissões que são atribuídas aos negros nos livros didáticos, e aí é uma observação que eu tenho feito e eu já vi alguns autores fazendo, são profissões que teoricamente não são ligadas ao intelecto, deixa eu ver se eu consigo ser mais claro, por exemplo a figura de uma profissão de um negro de sucesso no livro didático é:: ou um artista ou hu:::m:: jogador de futebol, né?! E... e... e as profissões que são ligadas a uma necessidade de maior estudo, de maior preparação acadêmica, de maneira geral, não são atribuídas às pessoas NEGRAS, então, assim, é... cria todo esse ambiente que, pra mim, vai distanciando.

MARIA FELIPA: Eu acho Jaque que a gente poderia partir do, do aluno, né?! Da... da... da... da realidade dele, das profissões que ele tem em casa e instigando ele a pensar em possibilidades para ele né?! Mostrando o que é oferecido, de que lugar ele está, em que lugar ele pode chegar e mais tarde a gente poderia trazer esses textos. Eu não vejo, eu não tiraria o texto totalmente de... de... de uso, mas eu primeiro passaria por esses percursos aí, né, da... da realidade dele, no quê que ele se vê, como é que ele pode chegar em determinado lugar e depois mostrar. Eu exploraria, eu incitaria ele a pensar grande, independentemente dele ser negro ou branco. Como a nossa maioria é negra, melhor ainda!

LIMA BARRETO: Por que é algo que ele pode, né, Felipa?!

MANUEL QUERINO: Gostei dessa fala. Criar uma conexão entre a imagem posta de forma desconexa da realidade dos estudantes, enquanto não temos um material mais contextualizado.

A fala de Quitéria contribui com os limites impostos aos estudantes das escolas públicas, pois afasta a possibilidade de ter sonhos e de realizá-los. Há uma falta de representatividade da presença negra em seus próprios livros, logo, não se enxergar em carreiras ligadas à moda, ao meio digital e/ou historicamente prestigiadas no Brasil (Direito, Medicina e Engenharias) é lugar comum.

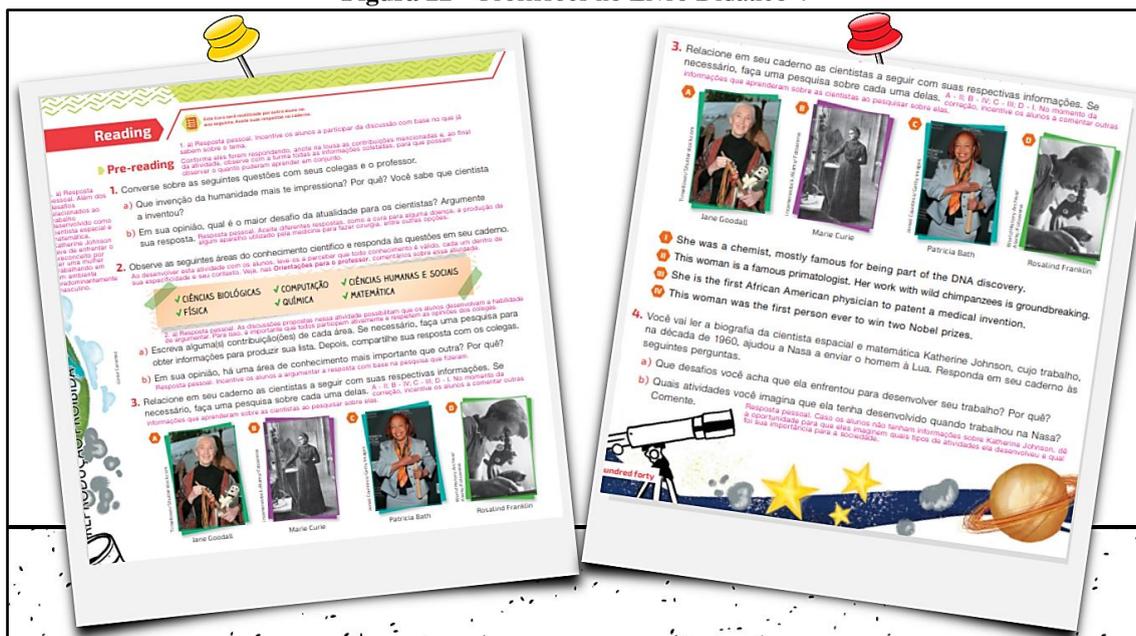
Professoras/es como Lima Barreto, que almejam decolonizar suas aulas desenvolvem um olhar sensível quanto à percepção das ausências no âmbito da juventude brasileira que não se atém somente a etnia, mas também demarca papéis de gêneros com textos e ilustrações que validam os estereótipos. Nota-se que a cor rosa destacando a profissão na área da moda, além de ser ilustrada por uma mulher cis branca e de cabelos lisos, também simboliza o ícone representado por um corpo feminino magro usando vestido e salto alto. Para seguir essa carreira uma das atribuições é “fazer combinações de roupas com os acessórios” e é possível fazer um curso de curta duração paralelamente ao ensino médio.

Em contrapartida, o profissional que trabalha com jogos, na área de tecnologia digital, segundo o texto, abaixo da imagem de um homem cis, branco e de cabelos lisos, “[...] tem que estudar muito, especialmente Matemática e Física”. Para obtenção do diploma é necessário cursar por volta de 2 anos e, ao final, será habilitado a planejar e a desenvolver jogos; a modelar jogos 3 D; a ilustrar cenários e personagens, dentre outras qualificações.

São representações neste viés que consolidam os estereótipos em torno das mulheres. O sexismo é uma dos regimes perversos do colonialismo, que perdura e orienta as relações sociais. A cor rosa da fonte em um título pode parecer inofensiva, mas a reunião de fatores como pré-requisitos, tempo de dedicação e atribuições aliados às imagens convergem na elaboração de discursos acerca do que a sociedade entende como profissão específica para homens e mulheres, estigmatizando os papéis de gênero.

Prosseguindo com a temática tão citada na BNCC (2017) – o Trabalho – na atividade do LD 4, a profissão em tela apresentou somente mulheres ocupando um espaço em que no imaginário coletivo é preponderantemente masculino, demonstrando um avanço significativo. É de um livro mais recente (2020), adotado em uma escola pública de ensino médio, no bairro IAPI, periferia de Salvador, cuja atividade de leitura fala sobre mulheres cientistas: Jane Goodall (primatologista e antropóloga britânica), Marie Curie (física e química polonesa, ganhadora do prêmio Nobel), Rosalind Franklin (química britânica) e Patrícia Bath (oftalmologista e inventora norte-americana):

Figura 22 – Profissões no Livro Didático 4



Fonte: OLIVEIRA, Denise. (editora responsável) **JOY!** Ensino Médio – Volume Único. 1. ed. São Paulo: FTD, 2020.

Somente a professora Quitéria comentou essa atividade: “achei pertinente falar das mulheres, gostei da abordagem”, tendo a confirmação de outras/os participantes, via *chat*.

O livro destacado traz as orientações do Manual do Professor, que, ao menos nesta atividade, sugere que as/os estudantes pesquisem sobre a biografia das cientistas elencadas e as suas invenções. A terceira questão traz quatro perguntas em língua inglesa, cuja estrutura gramatical está no *Simple Past*, um pretexto interessante para o estudo deste tempo verbal.

Compartilhei com as/os professoras/es que eu concordava, diante dos capítulos anteriores, que neste LD houve uma evolução, mas a equipe de autoria deixa de abordar aspectos que, visando a um diálogo pautado no ensino de inglês decolonial, são imprescindíveis. Pensando nisso, podemos questionar aos/às discentes:

- 1) Qual a importância da Ciência no combate às *Fake News*?
- 2) Que imagem mental vocês constroem acerca de quem é do que faz um/a cientista?
- 3) Quantas mulheres cientistas vocês conhecem? De onde elas são?
- 4) Quem produz Ciência no Nordeste? E na Bahia?
- 5) Qual quantitativo de mulheres negras são cientistas e inventoras?
- 6) Quais invenções foram originadas no continente africano?

- 7) Quantas mulheres e quantas mulheres negras ganharam um prêmio Nobel?
- 8) Quais profissões vocês identificam na mídia sendo ocupadas por homens, por mulheres e por mulheres negras?
- 9) Quais as profissões das mulheres da sua família? E da sua vizinhança?
- 10) Qual a sua profissão dos sonhos? E qual a que você pretende seguir? São as mesmas? Por quê?

Elenquei dez perguntas, que podem se desdobrar em outras. São indagações que possibilitam que os livros distribuídos pelo PNLD sejam criticamente lidos por nós, cujos materiais recebidos são elaborados por autoras/es, em sua maioria, brancas/os, Mestres e Doutores, da região sul e sudeste do país, os quais não lecionam na rede pública de educação básica, mas atuam como docentes universitários, consultores educacionais e palestrantes.

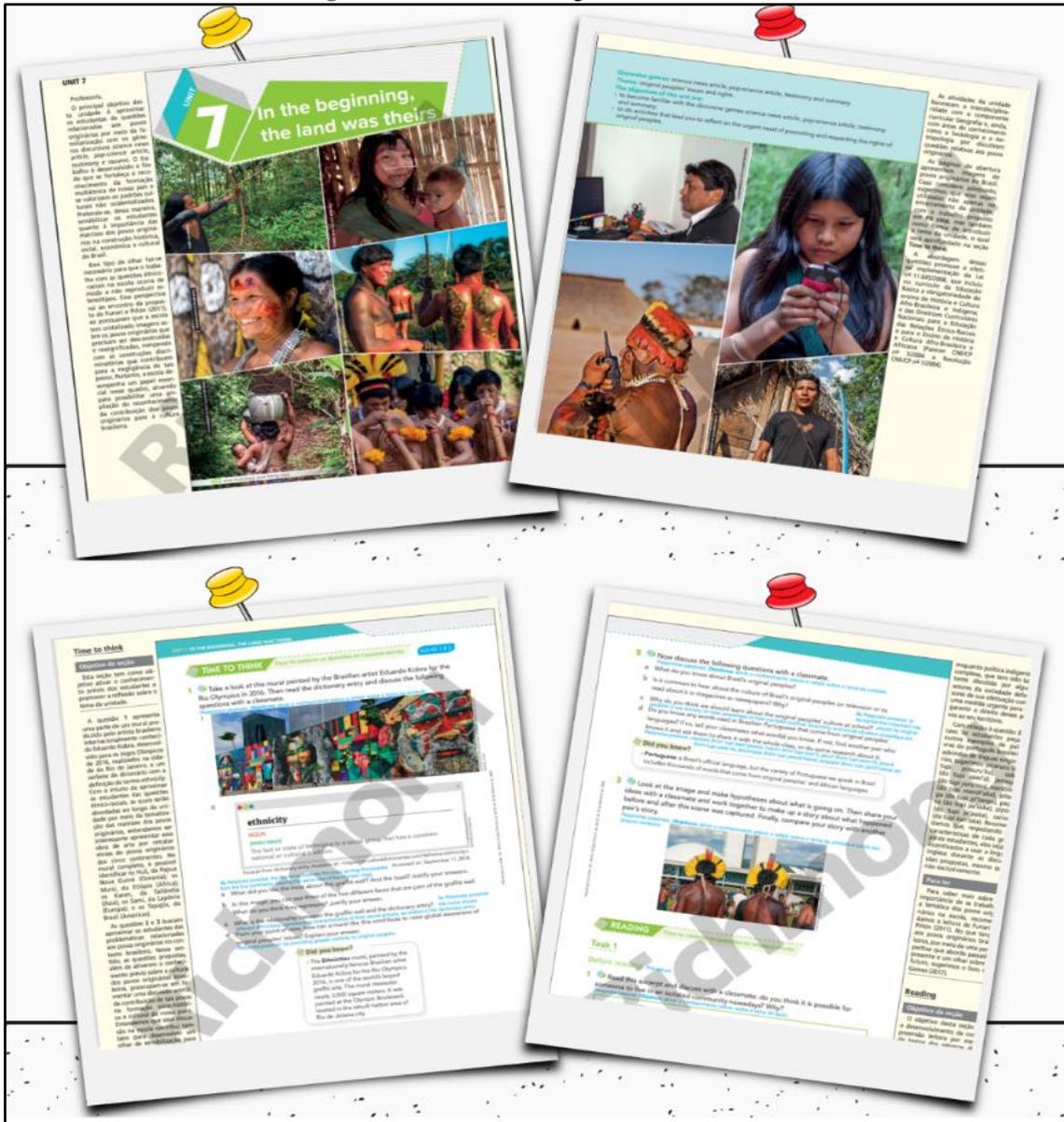
O exercício do olhar crítico não é restrito às/aos docentes, também proporciona às/aos nossas/os alunas/os uma reflexão aprofundada acerca dos porquês de determinadas ausências. Neste ponto, convém trazer as palavras de Mendes (2012, p. 357), pois concordo que: “[...] ensinar e aprender uma língua são processos muito mais amplos e complexos do que a simples transmissão e apreensão de estruturas formais e de regras de utilização dessas estruturas”, por isso defendo que assim como os materiais de autoria própria devem ser alvos de reconstrução, os LDs que são elaborados em outros contextos de ensino-aprendizagem também devem ser constantemente reavaliados.

Em razão disso, é uma demanda urgente no campo educacional “[...] pensar na formação dos professores de língua inglesa, para que esses sejam capazes de discutir e problematizar os seus livros didáticos na escola e nas aulas de língua inglesa” (Ferreira; Camargo, 2013, p. 197).

A interseccionalidade funciona aqui como mecanismo que orienta a práxis decolonial. A abertura de caminhos que pavimentam a decolonização das aulas de inglês só pode ser vislumbrada quando trazemos à superfície reflexões em torno das segregações de gênero, raça, classe, origem.

E, no campo da origem, foi apresentada como mais completa a VII unidade do LD 5 voltado para o 9º ano, utilizado em uma escola municipal, localizada no conjunto habitacional Cajazeiras, na XI, outra região periférica de Salvador:

Figura 23 – Os Povos Originários no Livro 5



Fonte: COSTA, Elzimar Goettenauer Costa.; FREITAS, Luciana.; NEVES, Rogério. (Orgs.) **Beyond Words**. 9º ano. 1. ed. São Paulo: Richmond Educação, 2018.

QUITÉRIA: Os livros realmente precisam ser mais reais.

MARIA FELIPA: É importante participar como avaliadora dos livros do MEC e você pode dar um pitaco, apesar deles trazerem todo o pacote pronto pra escolher os livros, mas você tem encontros com eles e pode levar discussões pra fazer ruído lá.

ANGELA: Realmente, tenho muita dificuldade de utilizar os livros de inglês porque não condizem com a realidade dos alunos.

LÍVIA: Penso que este material contempla a realidade, valoriza as origens.

QUITÉRIA: E a língua inglesa está sendo usada para debater outros temas.

Este manual do professor apresenta orientações que dialogam com a proposta de uma educação linguística decolonial. Seu título já introduz uma reflexão importante: “No começo a terra era deles”.

Simas e Rufino (2019, n.p.) denunciam que “a experiência da escolarização no Brasil é fundamentada pelo colonialismo europeu-ocidental e pelas políticas de expansão e conversão da fé cristã”, sendo assim, a educação, em seu espaço formal, não está isenta de reproduzir as visões que atribuem aos indígenas características de seres primitivos, atrasados, selvagens e destituídos de intelecto.

Os apontamentos nas laterais do livro, direcionados às/aos docentes, não há somente indicações do que abordar nas aulas, também são contempladas sugestões de outras referências a respeito do tema. O foco desta unidade, composta por 22 páginas, está direcionado a variedade de gêneros discursivos e a diversidade étnico-racial, tendo em vista a não reprodução de estereótipos na escola; o reconhecimento da contribuição dos povos originários na cultura nacional; e a negligência da sociedade ocidental frente ao legado da população indígena.

As imagens selecionadas pelos autores ressaltam traços da cultura dos povos originários, práticas cotidianas e a relação com a natureza; na página seguinte é mostrado o contato com a zona urbana, a vivência em um ambiente de trabalho na cidade e a relação com as tecnologias digitais. A representação da mulher indígena e a configuração familiar apresentada diferem das ilustrações comumente associadas aos LDs de inglês, que não exploram a vida indígena, mas reforçam (ou reforçaram) a:

[...] 1970s Kellogg's® Cornflakes vision of the family: a blond, white, heterosexual family, with one daughter and one son (all of whom clearly visit the dentist regularly). An argument for greater inclusivity acknowledges that both inside and outside the classroom we live in a world different from Kellogg's®”⁵⁶ (Pennycook, 2000, p. 100).

Adichie (2019, p. 16) fez o seguinte relato na sua palestra que se tornou livro:

Minha colega de quarto americana ficou chocada comigo. Ela perguntou onde eu tinha aprendido a falar inglês tão bem e ficou confusa quando respondi que a língua oficial da Nigéria era o inglês. Também perguntou se podia ouvir o que chamou de minha “música tribal”, e ficou muito decepcionada quando mostrei minha fita de Mariah Carey. Ela também presumiu que eu não sabia como usar um fogão.

⁵⁶ [...] a visão de família dos Cereais Kellogg's® dos anos 1970: uma família loira, branca e heterossexual, com uma filha e um filho (os quais claramente visitam o dentista regularmente). Um argumento para uma maior inclusão reconhece que tanto dentro como fora da sala de aula vivemos em um mundo diferente do Kellogg's® (Pennycook, 2000, p. 100, tradução nossa).

Esse depoimento nos possibilita aludir a outros estereótipos, só que criados a respeito dos povos originários, os quais transitam desde o monolinguismo e uniformidade étnica até o costume de fazerem “dança da chuva” levando a mão aos lábios; de morarem somente em ocas; ou de não usarem *smartphones* e/ou internet, dentre outras crenças limitantes.

As páginas que sucederam trouxeram o grafite de um artista brasileiro, pintado em uma parede nas ruas do Rio de Janeiro; um verbete apresentando o conceito de Etnicidade; e a fotografia de protestantes ativistas da causa indígena em frente ao Planalto Central. Em razão disso, as sugestões do manual, destinadas às/aos docentes propõem o estudo da diversidade indígena no âmbito geográfico e linguístico e a sensibilização quanto às políticas voltadas a essa causa.

A unidade deste livro apresenta uma discussão contra-hegemônica em diversos aspectos que despontam tanto das orientações quanto das temáticas essenciais às aulas, perpassando pelas imagens e pela estruturação de perguntas que estimulam a reflexividade, a exemplo de como a mídia apresenta os povos indígenas. É importante reconhecer que este capítulo é bastante completo mas, ainda assim, potencialmente decolonial, pois contemplar uma pauta tão importante no material didático, mas negligenciar nas aulas o recorte étnico-racial faz com que nos afastemos da decolonização do ensino de inglês, tendenciando a uma abordagem acrítica, politicamente descomprometida, rasa ou folclórica, comuns ao tratar esta temática. Além de tudo que fora ressaltado, convém citar que, embora o livro em questão aborde a questão indígena de modo abrangente, essa é uma obra de autoria não-indígena, o que conduz ao seguinte questionamento: Onde estão essas/es autoras/es que não estão falando sobre sua própria história?

A produção de material didático autoral é um dos objetivos desta pesquisa, por isso a leitura crítica de materiais já existentes e a apresentação de outros insumos também fizeram parte dos encontros online. Como já afirmado na categoria de análise anterior, um LD elaborado por escritoras/es localizados em um contexto de Brasil distinto do nosso não poderia contemplar o amplo leque de especificidades da língua e cultura que dialogassem com as especificidades locais. É válido ressaltar que tal fato não justifica a presença exclusiva ou hegemônica dos aspectos culturais e identitários do norte global.

Expor recursos que podem motivar a elaboração de atividades sensíveis às discussões em torno das dimensões política e cultural foi a ação que antecedeu o planejamento coletivo, visando à proposição de aulas de inglês potencialmente decoloniais. No formulário para inscrição neste ‘curso’ foram apontadas sugestões temáticas consideradas relevantes a um material didático produzido por professoras/es de inglês em atuação na rede pública baiana, reunidas no Quadro 9 (pág. 123) e classificadas no Gráfico 22 (pág. 126).

O anseio por um material didático “de qualidade” ainda é grande por parte de vários profissionais da área. Em língua estrangeira, nas instituições públicas, especificamente, o foco do ensino, na maioria dos casos, ainda é centrado numa concepção estruturalista [...]. É muito comum se encontrar nos materiais didáticos para o ensino de línguas estrangeiras temas bastante tendenciosos e com visão extremamente elitista, do ponto de vista ideológico (Lima, 2012, p. 151-152).

A partir das respostas enviadas no questionário inicial, compartilhei 6 recursos⁵⁷ que pudessem contemplar parte das demandas das/os participantes, apresentando a possibilidade de um ensino de inglês sensível às pautas decoloniais. As proposições pedagógicas se fundamentaram nas dimensões política e cultural sem desconsiderar a estrutura linguística e as habilidades comunicativas inerentes à língua:

⁵⁷ Os recursos audiovisuais estão disponíveis em:

1) Videoclipe de EMICIDA: https://www.youtube.com/watch?v=v_QSx90Vq2w

2) Entrevista de Lázaro Ramos: <https://www.africanews.com/2021/12/21/anti-racist-film-executive-order-takes-jury-prize-at-the-rio-film-festival/>

3) Campanha Publicitária do Governo do Estado-BA: <https://www.youtube.com/watch?v=fe8nZBaLsNE>

4) Rainbow Game: <https://forms.gle/ubW39hvRyeYJSvex5>

Acessos em: 31 mar. 2024.

Figura 24 – Bentô Cake no Recurso de Aula 1



Fonte: Pinterest.

JAUQUE: Eu trouxe pra vocês algumas sugestões de recursos para elaboração de materiais didáticos po-ten-ci-al-men-te decoloniais [...]. São potencialmente decoloniais porque depende da abordagem. Vou começar com o *Flork* e o *Bentô Cake*. Alguém conhece, sabe a história? MANUEL QUERINO: Olá, bom dia! *Bentô* são as marmitinhas japonesas, são comidinhas que vêm em marmitas, geralmente decoradas. Têm várias formas de *Bentô*: pode comprar, fazer em casa. Na língua japonesa, por conta da... da... do histórico da segunda guerra mundial, né:: e das imposições políticas que foram colocadas no Japão... é:: os americanos praticamente dominaram, né?! Entraram lá, os militares e tudo mais, então a língua inglesa ela adentrou muito no Japão, então o vocabulário inglês ele é utilizado no Japão com muito mais força do que no Brasil. E aí essa:: niponização da:: do inglês é muito utilizada, até a palavra mesa, por exemplo, que é utilizada (*teburu*), que vem de *table* e televisão (*terebi*), que vem de *television*. Então, **muitas palavras modernas do Japão são niponizações do inglês, né?! E é uma coisa também da:: da colonização, né?! Uma colonização cultural e linguística também...** [...] como a gente se apropria às vezes da língua do colonizador e retransforma ela pra nossa própria realidade, transformando ela já num elemento da nossa própria cultura, né?! E:: que, às vezes, não é nem reconhecida pelos falantes nativos dessa língua, né?! E se torna uma outra coisa no final das contas, então, esse meme é uma espécie de brincadeira de como a língua, ela pode ser apropriada por uma outra cultura, né?! Ela faz sentido pras pessoas daquela outra cultura e passa a não fazer mais sentido para os... os... os nativos.

Toda a explicação de Querino a respeito destes vocábulos transcendem o gênero digital meme, pois analisa o contexto de como o inglês influencia outras línguas, a partir do *Bentô Cake* ou *Lunch Box*, que é como essas marmitinhas japonesas também são

conhecidas. O *Flork*⁵⁸ é o meme que se popularizou na pandemia, pois devido ao distanciamento social, no lugar de abraços e aglomerações em festas, bolinhos eram enviados aos aniversariantes, com frases divertidas ou irônicas, decorados com esse desenho de fácil reprodução.

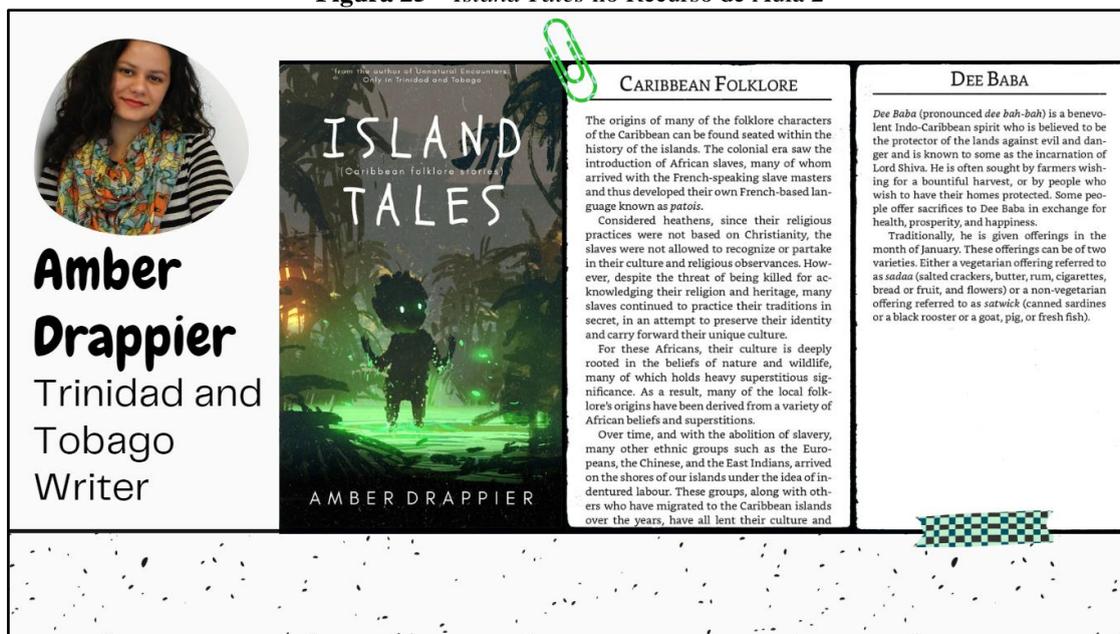
Na imagem, a escrita do *Happy Birthday To You* se assemelha a uma transcrição fonética, aproximando-se da maneira como falamos, em inglês, *Feliz Aniversário Pra Você*. Ainda que o objetivo principal da aula pudesse ser direcionado a uma provável correção voltada à prática da *Writing Skill*, a situação de aprendizagem, que emergiu das intervenções do professor Querino, suscitaria debates acerca da língua, cultura e política intrínsecos a uma proposta de ensino-aprendizado motivada por este recurso imagético.

Neste ínterim, é essencial acionar Freire (1996, p. 29), ao priorizar que:

não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino [...]. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador.

O segundo recurso foi um conto folclórico envolvendo histórias vivenciadas nas ilhas caribenhas, escrito por uma autora de Trinidad e Tobago, país nativo de língua inglesa, localizado na América Central:

Figura 25 – *Island Tales* no Recurso de Aula 2



Fonte: DRAPPIER, Amber. *Island Tales: Caribbean Folklore Stories*. 2018, 296 p.

⁵⁸ Informações disponíveis em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/noticias/flork-meme-o-que-e-e-por-que-ele-foi-parar-em-bolos> Acesso em: 19 mar. 2024.

JAQUE: Quando apresento um recurso como esse eu não tô dizendo que num é pra falar nunca mais de HP, de Harry Potter, até porque nossos alunos amam, vá dizer isso a eles ((risos)).

MOA: A gente não tá proibindo que se toque em outros assuntos e a gente não tá excluindo o resto do mundo. [...] **Parece que quando você tá tratando de questões raciais, que a gente tá se colocando em oposição ao branco, num é isso. Quando você tá tratando de questões do feminismo tá se colocando em oposição aos homens? Não!**

DAIANE: A minha dúvida é... é... **o MEC... ele tem uma base de profissionais que, pelo menos, cada um tem dois, três Mestrado e Doutorado que analisa o livro didático, né?! As editoras enviam pra eles, eles analisam esses livros várias vezes pra aprovar e deixar disponível pra que o professor faça a escolha pro trabalho dele, em sala de aula. E essas pessoas que estudaram tanto, em nenhum momento conseguem perceber que:: eles não tão trazendo referências lá, que sirvam pra decolonialidade, sirvam pra inserir todo mundo?**

LIMA BARRETO: Daiane abriu uma discussão bem interessante. **Isso também mostra a distância da Linguística Aplicada da Academia e da Linguística utilizada na sala de aula.**

Acessar um livro que não compõe o cânone das indicações literárias em língua inglesa foi um desafio, no sentido de encontrar autoras/es abaixo da linha do Equador, cujas histórias pudessem despertar curiosidades, proporcionar o diálogo intercultural e estar de acordo com a faixa etária do público leitor.

É possível acharmos outros exemplos, mas para inseri-los nas escolas da rede pública nos esbarramos no financiamento para aquisição, já que as verbas destinadas às compras não contemplam a demanda de estudantes por livro. Vale destacar que desde 2017 o Programa Nacional da Biblioteca na Escola (PNBE) foi atrelado ao PNLD, passando a distribuir além dos livros didáticos, suporte digital e obras literárias junto a manuais com orientações aos docentes sobre como abordá-las nas aulas.

Alguns títulos em língua inglesa, ainda que em menor quantitativo (6 obras), também integram o PNLD Literário. Já em língua portuguesa, o leque de opções é mais amplo (560 obras) e, em ambos os casos, há critérios rígidos para que possam fazer parte do programa⁵⁹, transitando desde a acessibilidade até a seleção dos conteúdos presentes nos livros.

Entretanto, mesmo aprovado dentro desses crivos, o livro *Um Exu em Nova York*, de Cidinha da Silva (2020), cujo conto *I have shoes for you* (Anexo Único, p. 333) poderia ser trabalhado nas aulas de inglês, foi excluído sem fortes justificativas. Essa literatura,

⁵⁹ Mais informações disponíveis em: https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2021_literario_ensino_medio/pnld_2021_literario_ensino_medio_principios_criterios Acesso em: 05 jun. 2024.

de cunho ancestral e afrodiaspórico, com temáticas concernentes às desigualdades de gênero e raça, comuns à obra da autora, não participou da etapa final – a seleção nas escolas públicas e, segundo a escritora e editora negra Cidinha Silva (2024, n.p.), acontecimentos como esses transcorrem:

quando a gestão pública é conduzida por critérios ideológicos e autoritários e não por pressupostos republicanos aplicados por servidores que heroicamente zelam pela coisa pública, em qualquer etapa do processo pode haver ingerências que deturpem os resultados ou excluam livros.

Neste ponto, resgato a última fala do bloco de discussão anterior, em que Lima Barreto apresentou uma importante reflexão: “Isso também mostra a distância da Linguística Aplicada da Academia e da Linguística utilizada na sala de aula”. Tal discurso escancara outro grande desafio – o preenchimento das lacunas que se alargam entre as discussões na esfera acadêmica e as práxis desenvolvidas nas escolas.

Qual o lugar ocupado por uma LA que se assume transgressiva, anti/indisciplinar mas encerra suas discussões nas palestras, seminários e artigos? Onde está a Linguística Aplicada Crítica, cujo compromisso está na promoção da justiça social? Qual o papel do linguista aplicado diante, muitas vezes, do desconhecimento de uma literatura dissidente e, no âmago deste cenário, o que podemos fazer?

A tônica da constatação do professor Lima Barreto me conduziu a estes questionamentos muito mais como estratégia, visando inquietar e desacomodar, do que como prescrição para eventuais respostas, as quais poderão convergir em outra lacuna – a ausência da escuta de quem está na base.

Consiste em ação reparatória fundamental o encurtamento dessas distâncias indo às escolas, oportunizando espaços para o diálogo, a fim de pensar epistemologias que partam da educação básica, não o inverso. O comum é nos depararmos com mesas uniformes, geralmente compostas por profissionais brancos e de classe média, palestrantes que não lecionam ou não possuem a vivência na rede pública, mas oferecem soluções, que beiram o ilusionismo, para resolver os entraves na aprendizagem de língua inglesa nas escolas das periferias.

Ainda na esteira das indignações frente aos LDs aprovados e distribuídos pelo PNLD, a professora Madalena fez um desabafo:

MADALENA: Existe uma questão mercadológica muito pesada, que diz respeito ao PNLD. É... eu me lembro que a gente recebia os livros e o de Português, por exemplo, porque eu trabalho com as duas, e todo ano era Cereja. A gente podia escolher o que fosse. Todo ano era Cereja! [...] Converteram num clássico, e por mais que falhas que tenham, porque eu lembro uma coisa pra mim muito emblemática, é que eles não faziam boa distinção entre interdiscursividade e intertextualidade e, mesmo assim, o livro era aprovado e... e aí a universidade muito conservadora, não só a universidade com as editoras são muito conservadoras. Você produzir um livro didático é caríssimo, no Brasil. É::: é::: então aquelas pessoas que produzem materiais decoloniais ou potencialmente decoloniais como Jaque trouxe, elas muitas vezes não conseguem espaço nem pra chegar lá... no PNLD, então, eu, definitivamente fiz uma escolha, já há muitos anos, eu não uso o livro didático.

A pesquisa realizada no Mestrado teve como objeto de estudo as aulas de língua inglesa mediadas pelo livro didático. Já na proposta de Doutorado, decidi não ocupar o lugar de observadora que analisa as práticas docentes em sala, mas promover um espaço de diálogos junto às/aos professoras/es participantes, nordesteado pelo olhar decolonial.

Madalena não está sozinha quando opta em não fazer uso do livro adotado na instituição onde atua. Na pesquisa citada anteriormente, constatei que grande parte das/os professoras/es também não o utilizavam, sob a mesma justificativa: *o meu aluno não se vê no livro*.

Diante disso, alerto que para o nosso público o livro didático pode ser o: “[...] único material concreto de difusão dessa língua estrangeira e não é justo que alunos e professores consolidem uma única visão do inglês, muitas vezes transmitida de maneira estereotipada e servindo de apoio para transmissão de interesses políticos hegemônicos” (Souza, 2017, p. 74). Falar sobre a presença preponderante de determinadas editoras e autores dentro da comercialização de livros no Brasil é falar de poder.

Com o mercado editorial cada vez mais centrado na produção de LDs, visto que o maior cliente é o Governo Federal, as editoras têm destinado sua atenção a uma melhor qualidade estética visual, diversidade de gêneros textuais, ampliação do suporte digital e das orientações contidas no manual docente, o público-alvo da escolha final nas escolas públicas. Há também inserção de capital, oriundo do exterior, em editoras que anteriormente eram de cunho familiar, mas se tornaram grandes empresas com parcerias estrangeiras, a exemplo dos investidores espanhóis (Cassiano, 2013).

A respeito do aspecto mercadológico envolvendo o cumprimento de regras, a seleção e a distribuição de livros pelo PNLD, Freisleben e Kaerchera (2022, p. 393)

afirmam que, como: “resultado de uma vendagem maior, o LD ganhou destaque comercial, fazendo com que editores passassem a considerá-lo como o produto principal da produção de livros, superando os livros de literatura e os científicos”. Por isso, hoje, o que direciona as editoras de grande porte: “[...] não é mais a orientação metodológica ou a ideologia presente em uma coleção, mas a capacidade de vendagem e de aceitação do LD” (Freisleben; Kaerchera, 2022, p. 396).

Nesta discussão, motivada pelo livro de contos folclóricos nas ilhas situadas na América Central, outro relato também foi importante:

MARIA FELIPA: Compartilhando aqui uma experiência que eu tive participando na seleção dos livros do PNLD. [...] Eu não tenho Mestrado, nem Doutorado, mas participei desta seleção, em 2006. Então, seria uma forma da gente se encontrar. Então, todas as vezes que vocês souberem, né, que tem é:: esse convite do MEC para participar da análise das séries do... do... PNLD, participem! Porque é a hora que a gente tem pra atacar! **Uma das coisas que eu questionei lá, eu questionei algumas coisas pro MEC. É::: é::: vale ressaltar que, naquela época, lá atrás, né, eu não percebi, dentro dos critérios de análise dos livros, esses aspectos decoloniais, não estavam lá, mas tinham algumas coisas, perti_|, né, assim, modernas, digamos assim, ((risos)).** Tipo essa discussão do papel da mulhe::r, se tava presente. É um passo-a-passo bem criterioso que eles tinham. Listas enOrmes de coisas que você tinha que observar no livro didático, já era um avanço. Então, eu acho assim, que a gente pode meter nosso dedo lá, quando aparecerem essas oportunidades, mas concordo também com o que Madalena falou. **Eu acho que existe mesmo um conchavo entre MEC e editoras, né, para que determinados materiais sejam colocados nas nossas mãos pra que a gente finalmente escolha, mas assim, eu acho que é interessante, certo, Daiane?! Participar. E aí a gente dando essas dicas: Oh, esses critérios de vocês tão bacanas, mas ainda não contemplam tais e tais áreas, certo?! Ah, sim, pra complementar, a série que eu analisei foi reprovada ((gargalhadas)) porque era bem pobre, bem pobre.**

MADALENA: Sabe o que parece? Não sei se vocês tiveram essa sensação. Eu assisto a *Globo News*, a CNN, e é a reprodução do que tem lá fora. **Se vocês pegarem o livro didático, o livro que os cursos de inglês utilizam ou aqueles *English Memory in Use*, de Raymond Murphy, a estrutura é a mesma, até a diagramação é igualzinha. Então, realmente não existe uma::: uma::: um pensamento brasileiro, digamos assim.**

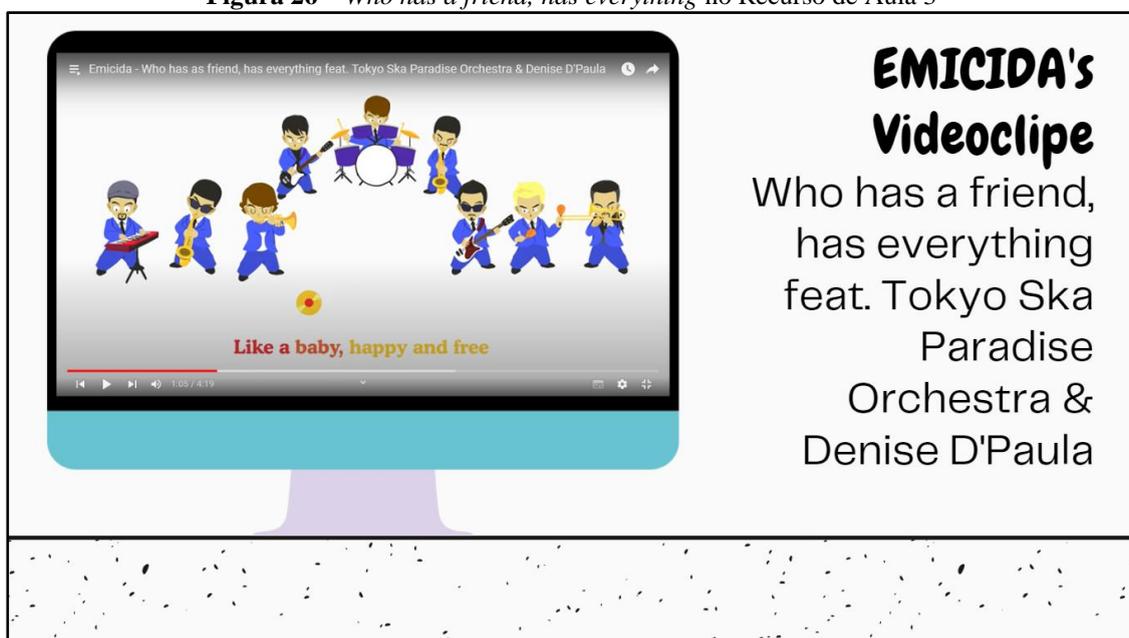
Fronteiras neste patamar são difíceis de quebrar, entretanto, as microações orientadas por um repensar decolonial fissuram essas macroestruturas de poder. Os LDs que chegam às editoras e integram o PNLD costumam fortalecer o *status quo* porque

[...] são instrumentos de poder: se orientam a espíritos jovens, por sua vez manipuláveis e pouco críticos. Podem ser reproduzidos em grande número e difundidos em todo o território de um país. [...] Constituem assim poderosas ferramentas de unificação – até de uniformização – nacional, linguística, cultural e ideológica. O poder político se vê forçado a controlar de forma estreita e até a orientar em seu proveito, a concepção e o uso dos livros de texto (Choppin, 2008, p. 12-13).

E, deste modo, é consolidada a visão de língua homogênea, que não admite a pluralidade e a coexistência de culturas outras, nem a possibilidade dos aprendizes desta segunda língua se verem como potenciais falantes do inglês. Pois, se as/os professoras/es não identificam aspectos da realidade brasileira, o nordeste – região alvo de ataques xenofóbicos de dentro do próprio país – também não seria prestigiado nas coleções didáticas elaboradas, em sua maioria, por autores do Sul e Sudeste do país.

Ao dirigir um olhar sobre nós mesmos, enquanto potência cultural, o terceiro e quarto recursos exibiram artistas brasileiros cantando e concedendo uma entrevista. O primeiro foi a música do cantor e compositor Leandro Oliveira, mais conhecido como Emicida, *rapper* negro brasileiro, de São Paulo:

Figura 26 – *Who has a friend, has everything* no Recurso de Aula 3



Fonte: You Tube.

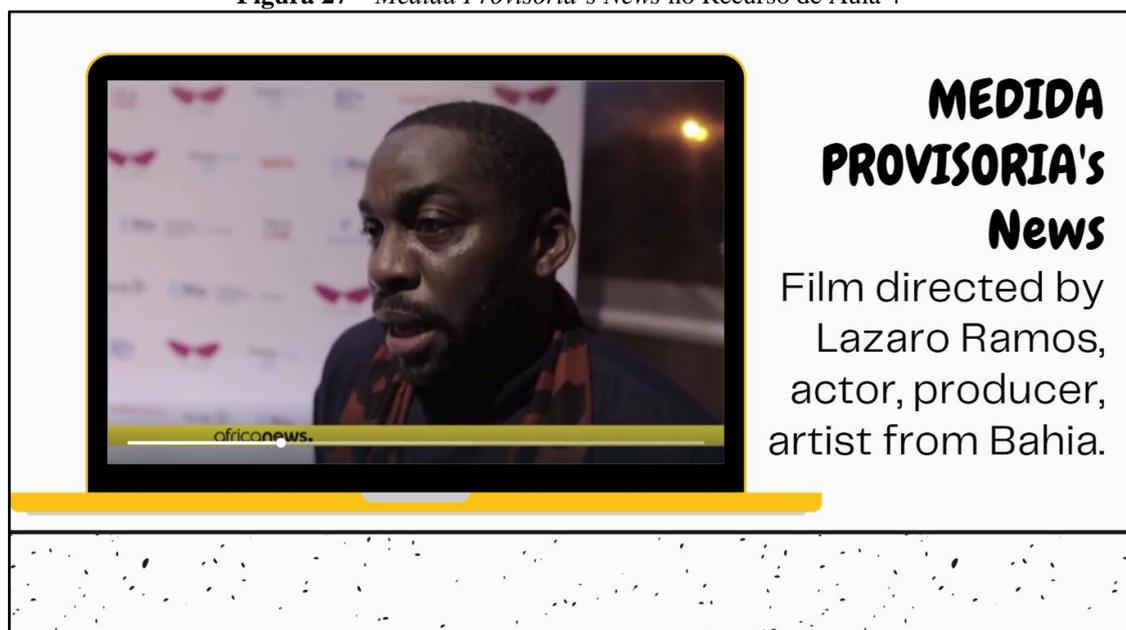
Jaque: Por que que o videoclipe de Emicida pode ser um recurso potencialmente decolonial? Ele é um *rapper* que tem sotaque brasileiro. Para que os estudantes possam ouvir outro sotaque de língua inglesa que não seja só oriundo dos Estados Unidos, Canadá e Inglaterra, que são os que a gente costuma ouvir com mais frequência, músicas das bandas e videoclipes que costumam ser sugeridas nos livros [...].

NICEA: Quando você falava isso eu me lembrei que desde muitos anos, quando eu comecei a aprender e a me dedicar à língua inglesa, que **os professores, eles me diziam: “não pensem em português, NÃO PODE DE JEITO NENHUM PENSAR EM PORTUGUÊS, ANULA TUDO”!** Aí quando você traz esse contexto, né, de cultura, porque quando você vai falar em inglês é você, sua vida, sua história, enquanto pessoa, a sua cultura. Então, eu ficava, assim, apavorada, tinha aquele pânico, então, assim, essa também não é uma questão de, de descolonização? No caso, com relação não só a:: a questão do pensamento, né?! Porque antes da fala vem o pensamento.

A professora Nicea relata aquilo que ficou marcado em seu processo de aprendizagem do inglês e, da mesma maneira que ela, outras/os discentes também passaram por experiências frustrantes, discriminatórias ou castradoras ao longo dos seus estudos. Ela não deixou evidente se esse momento de pânico ocorreu na educação básica, na graduação ou em cursos de idiomas, mas o foco se situa no conflito gerado por docentes que reproduzem discursos na perspectiva de consolidar esses mitos em torno da tão desejada fluência em língua inglesa.

O outro artista brasileiro é baiano da capital Salvador. Lázaro Ramos está em primeiro plano, concedendo uma entrevista sobre o lançamento do filme dirigido por ele – *Medida Provisória*. Lázaro fala em português, mas o intérprete do Canal *Africanews*, situado na República do Congo, faz a tradução simultânea para o inglês:

Figura 27 – *Medida Provisória's News* no Recurso de Aula 4



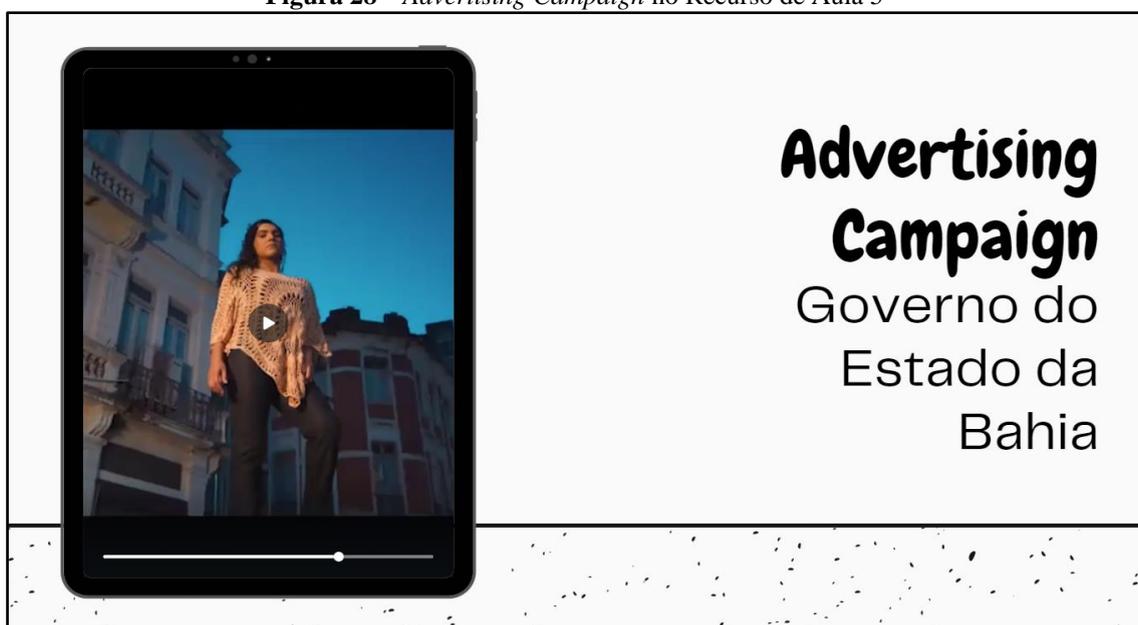
Fonte: Africanews.

Em ambos os recursos podemos compartilhar falares de sotaques distintos, incomuns aos ouvidos de estudantes que costumam escutar artistas nativas/os de língua inglesa oriundas/os de países hegemônicos. Ainda que não consigam compreender as letras de músicas ou interpretações a partir deste falar específico, também não validam falares de outros espaços geográficos, pois já têm sedimentada a ideia de que há um inglês padrão, já que não diferenciam sotaque de pronúncia. Vale ponderar que não só a mídia, mas os livros acessados nas escolas também fortalecem a crença acerca do falante ideal.

Bem como no exemplo anterior, os próximos recursos que foram compartilhados como sugestão para aulas potencialmente decoloniais não geraram intervenção das/os participantes, pois outra ação seria realizada, a elaboração coletiva de sequências didáticas, e o tempo deste encontro já estava avançado.

Essa campanha publicitária criada pelo governo do estado da Bahia em 2021, abordando sobre como as formas variadas de preconceito alimentam o ódio que mata pessoas todos os dias. O respeito à diversidade racial, de gênero, de corpos e de orientação sexual é o que subsidia a campanha:

Figura 28 – *Advertising Campaign* no Recurso de Aula 5



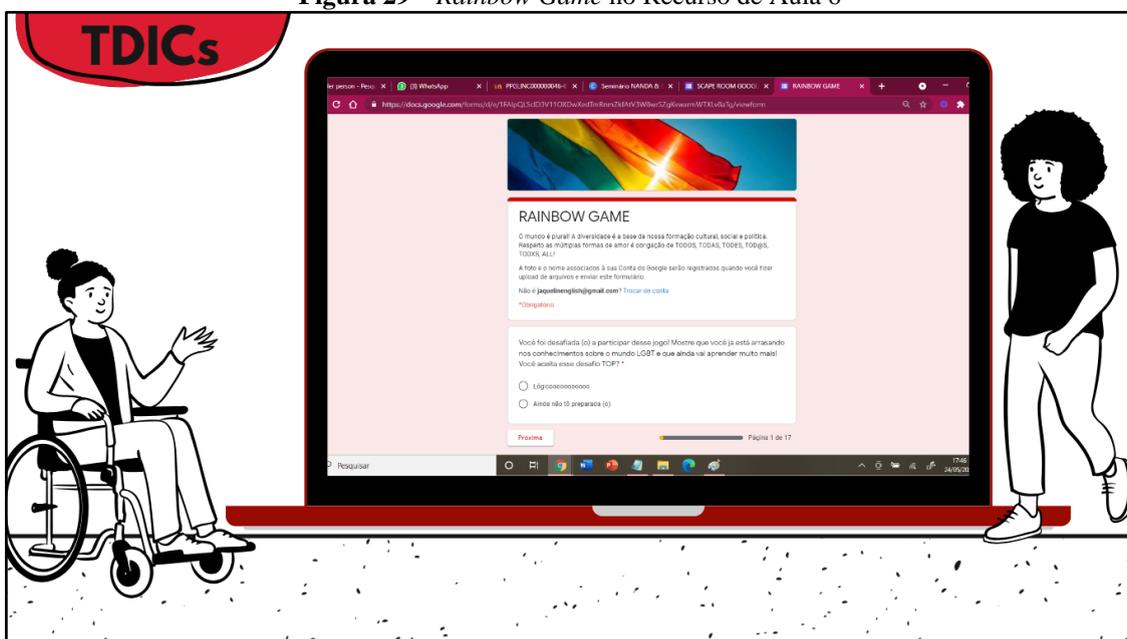
Fonte: You Tube.

Um recurso desta natureza expande os limites que muitas vezes os LDs e os currículos impõem às aulas de línguas, pois sobrevive uma ideia estigmatizante de “[...] que em sala de aula de inglês não há lugar para discutir temas como raça, gênero,

sexualidade etc. Essas aulas não se tornam lugares de (des/co) construção de atores e práticas sociais que envolvem tais questões [...]” (Melo, 2015, p. 68).

Para ultrapassar essas limitações, outro recurso que possibilita a abordagem das temáticas Gêneros e Sexualidades, atreladas ao ensino de língua(gens), foi o compartilhamento de um *template* editável com um jogo⁶⁰ no *Google Forms*, já que parte do interesse das/os professoras/es participantes nesta formação continuada se concentrou na inserção das TIDCs nas aulas de inglês no período pandêmico, mas também como recurso para o ensino híbrido e presencial pós-pandemia:

Figura 29 – *Rainbow Game* no Recurso de Aula 6



Fonte: Elaborado pela autora no *Google Forms*.

O professor Sávio (2012, p. 319) é contundente ao nos lembrar que “[...] como espaço sociopolítico privilegiado, a sala de aula não apenas reflete o mundo, ela é o mundo”.

Tendo isso como direcionamento e defendendo que não há como manter uma suposta neutralidade nas aulas de línguas, ser uma professora / pesquisadora / linguista nordesteada pelos caminhos decoloniais é estar comprometida com a proposta de uma sociedade equânime e com a construção de um corpo político, que não se esgota nas linhas imaginárias de um quadro, mas que ocupa todos os territórios em que a postura transgressiva, por si só, já é pedagógica.

⁶⁰ Disponível em: <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSf3s-xvpS1XUQvOD8c4ZE0jUe-0N8Kmrxf0uw7pyRTqUWxBQ/viewform> Acesso em: 04 jul. 2024.

“Se quer ir rápido, vá sozinho. Se quer ir longe, vá em grupo.”

IX – Diálogos que florescem das construções coletivas

JAQUE: Teve uma sala que eu entrei e um professor falou assim pro grupo dele: “Só faltam 7 MINUTOS, VIU?!”, aí responderam: “Eram 7 minutos há 2 minutos, agora que você falou só tem 5” // EXATAMENTE! // ((gargalhadas)). E aqui, deu tempo? Gente, era algo **simples!** Vocês acharam grande?
MANUEL QUERINO: E professor deixa nada simples, minha filha?! ((risos)). Professor problematiza tudo! ((gargalhadas)).

A epígrafe que introduz esta categoria de análise é o trecho de uma conversa em uma das *Breakout Rooms*⁶¹ que foram organizadas nos dois últimos encontros. O termo em destaque na minha fala foi no sentido de apresentar uma atividade sucinta, distante do sentido de superficialidade. E, por isso, em meio a muitas gargalhadas, concordamos que não há discussão envolvendo professoras/es, que seja simplória, mas bastante problematizadora, pois questionamos e politizamos absolutamente tudo.

Ao longo dos encontros, muitas insatisfações foram externadas, incômodos revelados e angústias repartidas. Nos sentimos confortáveis, entre nossos pares, para desabafar sobre os desconfortos gerados nas escolas onde lecionamos. Mas, ainda assim, foi possível reunir profissionais de vários cantos da Bahia para que em cinco manhãs de sábado encontrássemos graça e leveza ao dialogar e produzir em grupos.

Pensando neste momento de construção coletiva, selecionei alguns recursos que pudessem motivar atividades e discussões nas aulas de inglês, constando duas em cada *template*, a fim de que não houvesse uma indicação direta, mas a possibilidade de escolha a partir das temáticas abordadas nos encontros anteriores. Os materiais foram organizados tendo como mote a elaboração de sequências didáticas potencialmente decoloniais, abordando questões como: raça, justiça social, desigualdade de gênero, sexualidade,

⁶¹ As *Breakout Rooms* são um recurso do aplicativo Zoom, utilizado para reuniões em meio online, que permite dividir as/os participantes em grupos menores, a fim de trabalharem simultaneamente e depois retornarem à sessão geral. Todos os encontros foram gravados, mas como eu visitava alternadamente os grupos, geralmente composto por 3 ou 4 integrantes, a gravação só registrava a *Breakout Room* que eu, como anfitriã, acessava, logo, os registros das interações são trechos, não havendo a totalidade das conversas (que foram inseridas no último campo dos quadros de 15 a 20, a seguir). Foi interessante chegar em determinadas salas e ver que não percebiam minha entrada, pois não haveria quaisquer preocupações a respeito do que eu poderia achar, já que, além de mediadora, havia também o olhar de pesquisadora direcionado aos encontros. Naqueles momentos, eu já não era vista como colega participante de um curso de formação continuada, pois apenas observava se as trocas estavam fluindo ou se tinham dúvidas acerca da proposta de trabalho coletivo.

padrões de beleza, diversidade linguística e cultural, dentre outras proposições temáticas que pudessem ser levantadas pelas/os participantes.

Os recursos que serão apresentados advêm de uma seleção que pretende desfazer o sentido conferido à Educação na atualidade, pois conforme Rufino (2023, n.p.), esta passou a representar uma palavra

[...] surrupiada por um projeto político e usada para designar a escolarização de seu modelo, irá comungar dos pressupostos e preceitos que investirão nas violências, regulações, hierarquizações, vigilâncias e no desencantamento do corpo. Com os alicerces fincados em racismo, sexismo, antropocentrismo, catequese, adultocentrismo, desmantelo cognitivo, destruição comunitária, desarranjo das memórias, consumo, descarte e utilitarismo da vida, o padrão dominante de escolarização no Brasil se firma na gerência de um modelo de sociedade contrário à vida como experiência de liberdade.

Na tentativa de (des)pensar os rumos que este modelo de educação têm tomado, as/os docentes refletiram acerca de quais direções alternativas os estudos decoloniais podem apontar. A fim de que a construção de sequências didáticas fossem elaboradas coletivamente, nestes últimos encontros, dividi os grupos aleatoriamente e, em cada *Breakout Room*, compartilhei um *link* do *Google Drive* com um *template* a ser preenchido, constando as seguintes ações:

- Nomear o grupo com expressões típicas do vocabulário baiano;
- Escolher uma, dentre as duas opções de recursos para a aula;
- Determinar o público-alvo;
- Criar um título para a atividade proposta;
- Definir qual seria a atividade de aquecimento, motivando a pré-discussão;
- Detalhar o passo-a-passo necessário ao desenvolvimento da proposta;
- Sugerir tarefas extras para desenvolver pós-aula.

Isto posto, convém sublinhar que não há fórmulas e modelos de atividades que garantam o desenvolvimento de aulas decoloniais, visto que muitas vezes os recursos disponíveis estão distantes deste propósito. Os quadros de 15 a 20 apresentarão as sequências didáticas elaboradas nos quarto e quinto encontros pelos seguintes times:

Team A – Correria

Team B – Acarajé Sem Pimenta

Team C – Ó Paí Ó

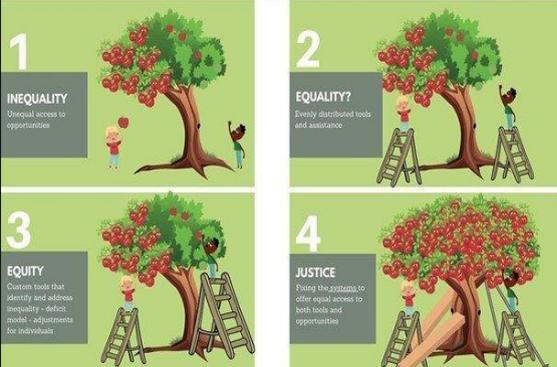
Team D – Tamo Junto

Team E – Sabadou

Team F – Oxe, Girls

Quadro 15 – Time Correria

TEAM A: Correria – Niceia, Manuel & Érika

<p>Option I: KING RICHARD (Movie Scene)</p>	<p>Option II: A SHARED LANGUAGE – REACHING AN INTERDISCIPLINARY UNDERSTANDING OF “EQUITY” (Image)</p>
 <p>daddy. But I've never done nothing but try and protect you. This next step you 'bout to take, it would be hard for anybody. But for you, you not just gon' be represented the same. The rest' be</p> <p>KING RICHARD</p>	 <p>1 INEQUALITY Unequal access to opportunities</p> <p>2 EQUALITY? Evenly distributed tools and assistance</p> <p>3 EQUITY Custom tools that identify and address inequality - defines model - adjustments for individuals</p> <p>4 JUSTICE Fixing the system to offer equal access to both tools and opportunities</p>
<p>From: https://www.instagram.com/p/CbQhqjFDM9L/ Access on: April 1st, 2022.</p>	<p>From: https://www.energytransitionmass.org/blog/a-shared-language-on-equity Access on: April 1st, 2022.</p>
<p>OPTION: II</p>	
<p>GRADE: não consta</p>	
<p>ACTIVITY TITLE: não consta</p>	
<p>WARM UP: não consta</p>	
<p>STEPS: A nossa proposta foi separar os alunos em grupo e cada grupo observaria cada imagem. Treinaríamos a oralidade e pediríamos pra eles analisarem [...]. Cada grupo falaria o que entendeu [...] ou dariam algum tipo de intervenção sobre o que eles acharam do que o outro grupo falou. Eu até falei com os colegas, os meus alunos, por exemplo, quando acontece alguma situação, eles dizem: “Ô professora é porque eu sou preto”, né?! Então, eles já tem aquela baixa autoestima, então a ideia é que eles venham se reconhecer, conhecer o seu valor, valorizar sua cultura, né, e discutir essa questão de igualdade e de justiça [...] (NICEIA).</p>	
<p>EXTRA TASKS: Pesquisar uma música, que tenha essa leitura na língua inglesa ou um teatro, né?! Uma série pra ele colaborar e fortalecer a perspectiva de abrir os olhos, no sentido de que eles podem [...] (NICEIA).</p>	
<p>BREAKOUT ROOM DISCUSSIONS</p> <p>NICEIA: Eu costumo falar que os alunos consomem muitas coisas americanizadas, né?! Músicas, séries, [...] todas voltadas pra representatividade de lá e muito pouquinho do que eles têm aqui. Até a questão do sotaque que a pró veio falar nos primeiros encontros, eu venho trabalhando com eles [...].</p>	

Fonte: Elaborado pela autora.

Os recursos disponibilizados foram uma cena do filme *King Richard* e a imagem que foi escolhida por este time. Através da figura é possível diferenciar os conceitos de Desigualdade, Igualdade, Equidade e Justiça, e esta discussão trouxe à tona a frase em destaque, dita por um aluno e reproduzida pela professora.

Os debates acerca da equidade e justiça perpassam pela compreensão de como os discursos reproduzem violências simbólicas e materiais, confirmando que por meio do uso da língua(gem) é possível ferir, mas também, por meio dela, podemos curar.

Nas palavras cheias de axé do professor e pesquisador Maurício Souza Neto (2021, p. 7) quando aliamos língua e justiça social

estamos, primeiramente, reconhecendo que é através da língua e desse encontro que vemos e manifestamos vontades, desejos, afetos, violências (ou seja, a existência de discursos e práticas de desumanização, de subalternização e de extermínio de um determinado grupo em prol da existência de outro), e formamos guerrilhas para combater essas últimas.

Esses combates podem ser travados através do estímulo ao pensamento reflexivo, capaz de propor mecanismos de posicionamento crítico diante dos contextos de injustiça social. E, ao situarmos o ensino de LI no escopo da vida, cuja luta por existência é constante, equidade e justiça não são apenas palavras de ordem, mas um grito coletivo que exige o abalo dos privilégios de determinado grupo social e a garantia de direitos negados a outro grupo, que possui raça, classe e origem marginalizados.

Quadro 16 – Time Acarajé Sem Pimenta

TEAM B: Acarajé Sem Pimenta – Daiane & Marielle	
Option I: THE BLACK PROTAGONISM ON BAIANA TV (News)	Option II: FIRST DEAF ACTOR TO WIN AN OSCAR (Video)
	
<p>From: https://www.anf.org.br/conversa-pretas-o-protagonismo-negro-na-tv-baiana/ Access on: April 1st, 2022.</p>	<p>From: https://www.instagram.com/p/CbpuHerALZs/ / Access on: April 1st, 2022.</p>
OPTION: I	
GRADE: 9th	
ACTIVITY TITLE: Os pretos que representam a Bahia	
WARM UP: A gente pensou, né, em fazer um esquentinha com os alunos, perguntando a eles se eles conheciam essas pessoas e qual era a profissão delas. E depois, é:: eles iriam falar, é::: quem são, na comunidade deles, as pessoas negras que têm representatividade, têm voz, né?! Um papel de... de... destaque (DAIANE).	
STEPS: Construção de um gráfico a partir das respostas fornecidas pela turma sobre racismo, representatividade negra e mercado de trabalho (DAIANE).	
EXTRA TASKS: E como atividade extra, eles iriam assumir o papel de repórter por um dia e iriam entrevistar colegas de outras turmas, dentro do espaço escolar, fazendo as mesmas perguntas. No quesito vocabulário, dá pra trabalhar as saudações, cumprimento ao entrevistar, misturando português com inglês também (DAIANE).	
MAIN ROOM DISCUSSIONS	
<p>MARIELLE: Jaque, só uma observação, assim, já que o curso é decolonialidade, né?! E, assim, quebrar a hegemonia, então seria interessante também... porque você colocou quatro repórteres da TV Bahia, que é da TV Globo. Então, eu sugeriria que colocasse dois de outras emissoras. É::: por mais que sejam menos conhecidas. Mas não seria interessante, não faz parte, ou não? Você acha que é uma bobagem que eu falei?</p> <p>JAQUE: ((risos)) Não, não, eu acho ótimo! Foi o que eu falei no começo, que todos esses da matéria, de onde eu extraí a imagem, todos esses eram da TV Globo. Sua colocação foi perfeita, Marielle. Eu não fui pesquisar em outros canais de televisão... outros... outros representantes do jornalismo pra poder inserir aqui, né?!</p> <p>MARIELLE: Inclusive, porque eu sei que nas outras emissoras têm repórteres negros também! No SBT tem, na Record... Eu... eu não vou mentir que eu não sei o nome ((gargalhadas)), por conta da hegemonia da TV Globo, nós acabamos por assistir mais ela, de fato, mas têm sim.</p>	

Fonte: Elaborado pela autora.

Os recursos apresentados foram um vídeo com a entrega do primeiro Oscar a um ator surdo e a notícia sobre jornalistas negros baianos protagonizando programas na TV.

A opção escolhida por este time me remeteu a uma dura, mas necessária afirmação: “[...] quando se questiona acerca de quem é o negro no Brasil a resposta não é

tão difícil, já que as estatísticas reveladas auxiliam na resposta: – O negro no Brasil é o alvo! [...] O corpo negro é o alvo das balas encontradas” (Souza, 2021, p. 70).

Quando digitamos no campo de pesquisa do *Google* o nome de bairros periféricos em Salvador, os principais resultados são de moradores baleados; conflitos entre facções; insegurança devido à violência e problemas de saneamento básico. E já constatamos que a maioria das escolas públicas estão localizadas nestas regiões.

Na busca por exemplos locais que possam gerar identificação, eis que, no âmbito do jornalismo, surgem imagens distintas do que costumamos ver, pois ocupar na mídia de grande alcance, um espaço de intelectualidade e não protagonizar notícias relativas a crimes no seu bairro, cidade ou estado não é lugar comum.

A decolonização dos espaços de produção nasce da formação, das oportunidades e, principalmente, do se pensar possível, pois às vezes o que falta em uma aula de línguas não é a conjugação verbal correta, o vocabulário adequado a uma situação de formalidade ou a pronúncia ideal, mas o encantamento pela vida e a capacidade de sonhar, diversas vezes podada por uma realidade de injustiças sociais.

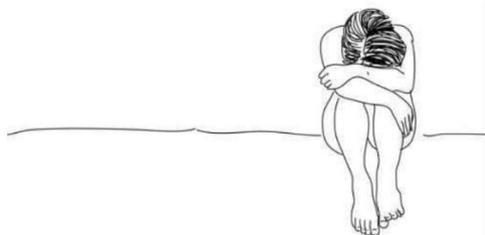
Neste sentido, reaciono bell hooks (2017, p. 25) ao nos mostrar que “a educação como prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender” e, diante do contexto em que as escolas públicas estão inseridas, complemento que a educação como prática da liberdade é criar possibilidades para que as/os estudantes possam sonhar.

Quadro 17 – Time Ó Pai Ó

TEAM C: Ó Pai Ó – Madalena, Maria Felipa & Maria Stella

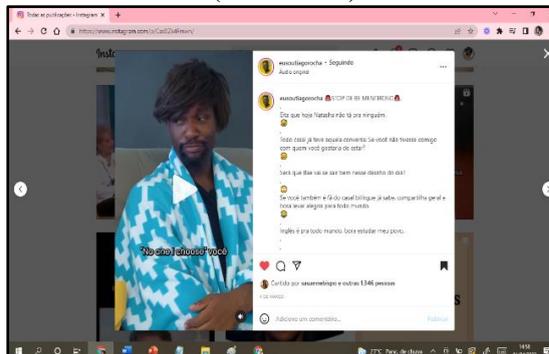
Option I: POEM
(Text)

i didn't leave because
i stopped loving you
i left because the longer
i stayed the less
i loved myself



From: KAUR, Rupī. *Milk and honey*, Kansas City: Andrews McMeel Publishing, 2015.

Option II: STOP DE BE MENTIROSO
(Insta Reels)



From: <https://www.instagram.com/p/CasBZk4Fmwn/> Access on: April 1st, 2022.

OPTION: II

GRADE: *High School*

ACTIVITY TITLE: *Choosing an ideal partner*

WARM UP: Perguntar aos estudantes quem seria essa pessoa ideal, né?! [...] Qua: l... com quem você ficaria?, imagina-se que é aquela pessoa dos sonhos [...]. Então, a gente pensou num *warm up* que fizesse essa autorreflexão – Quem é essa pessoa que eu projeto como a pessoa dos meus sonhos? [...] – e aí, a partir daí, a gente pode discutir muita coisa, como: ideal de beleza, ideal de pessoa, de homem, de mulher, é::: fazer uma reflexão do que a gente acha atraente, o que não acha atraente, enfim, e nós colocaríamos bilíngue, em Português e Inglês (MADALENA).

STEPS: A primeira coisa é abordar o deslocamento que o vídeo produz, no sentido de que quando a gente fala de mulher ideal, né?! A mulher dos sonhos de um homem é sempre uma mulher cis, daquele padrão que não é afrocentrado, né?! Então, as mulheres tidas como as gostosonas, as bonitonas são aquelas que são hipersexualizadas, e normalmente são negras. (MADALENA).

As perguntas ficaram assim: Você se identifica com algum elemento do vídeo? E aí a gente ia abordar a linguagem e colocar alguns outros itens, depois: O que motivou a escolha de Taís Araújo? Como você vê a atitude da esposa com o parceiro sobre a mulher ideal? O que você acha da mistura do uso de inglês e português? (MARIA FELIPA).

[...] O vídeo reforça estereótipos, né?! A partir do momento que traz uma atitude feminina como:: dentro de um relacionamento, uma mulher que ao mesmo tempo é avançada, também é ciumenta, é problemática, que ela sempre se coloca numa posição de vítima e... e... uma outra coisa que a gente discutiu e que achou pertinente trazer pros alunos é essa mistura não só vocabular, mas sintática do inglês com português, deixar que eles percebam, as gírias é:: é::, enfim, outros elementos linguísticos que são trazidos (MADALENA).

EXTRA TASKS: Ampliar essa possibilidade de uma autorreflexão: Quem são as pessoas que despertam meu interesse? [...] Será que realmente eu sou desprovido de preconceitos? Eu me interessava por gordinhas, por pessoas muito magras, por altos, por baixos, por negros, por brancos, por ruivos, por asiáticos, por pessoas com necessidades específicas? Então, fazer essa autorreflexão sobre quem é e quem pertence ao meu campo de interesse afetivo (MADALENA).

BREAKOUT ROOM DISCUSSIONS

MADALENA: Eu acho que a gente... é... uma pergunta que seria... porque quando a gente faz umas perguntas dessas tem... tem umas hipóteses, né?! Que podem ser atendidas, ou não. Eu acho do jeito de falar baiano. E a gente pode trazer também: **Você se identifica com a linguagem?**

STELLA: Eu acho também que eles podem se focar na questão do *bullying*.

MADALENA: O que eu vejo é esse deslocamento acerca da mulher ideal e... porque você sai do eixo da hipersexualização e pensa numa mulher que é referência de forma integral, né?! Taís Araújo é uma referência de forma integral. Ela é bonita, é uma mulher talentosa, uma mulher inteligente, não é somente a questão da sexualização é::: e até porque a pergunta da mulher leva

nessa direção de... de... se você pudesse escolher alguém pra ter um *affair* seria normalmente alguém voltada pra sexualização. E uma outra pra... pra outra questão que eu acho que a gente precisa discutir, é que ao mesmo tempo que desloca, reforça estereótipos quando pensa o papel da mulher é... papel não, numa relação, que é essa mulher briguenta.

Fonte: Elaborado pela autora.

O vídeo escolhido, em detrimento do poema da autora indiano-canadense Rupi Kaur, é um *reels* encenado e roteirizado pelo professor de inglês Tiago Rocha, de Feira de Santana-BA. Os posicionamentos das professoras se basearam nesta conversa, na qual estão presentes o aspecto bilíngue e o uso de gírias baianas. Segue a transcrição:

((O casal está sentado no sofá, quando a esposa inicia a conversa)):
Natasha: Bae, *you* me acha *beautiful*?
Bae: *Of course, my love.*
Natasha: *But if you* pudesse ficar *with* outra mulher... *somebody famous*, quem *you would* escolheria?
Bae: *No one, I choose* você!
Natasha: *Bullshit!!* Bora, fala! *Who you* queria?
Bae: *Why* você está *talking* sobre *this*?
Natasha: *Come on*, apenas *tell me. I don't* ligo.
Bae: *I don't feel* confortável *to talk* sobre isso.
Natasha: *STOP DE BE MENTIROSO!* Fala, *now!*
Bae: *I don't know...* Taís Araújo?!
Natasha: Huuummm... tá vendo?! *No problem* *to* falar sobre *this*.
Bae: *Are you* de boas?
Natasha: *Of course! Now, you can* pegar *your* coisas no quarto! *You vai sleep with* Taís Araújo... *on the sofa! Hello, Lázaro?!* ((esposa falando ao telefone)) *There is a* descarado *here* procurando ousadia com tua *woman*. ((esposo com cara triste arrumando as coisas)).

É importante analisar as reflexões levantadas diante deste recurso, em âmbito não apenas linguístico, mas no aspecto que visa consolidar ou quebrar os estereótipos ligados à mulher negra. A partir dos discursos compartilhados, é fundamental citar as palavras de Collins e Bilge (2021, p. 42) quando as autoras destacam que a imagem não somente:

[...] carrega um peso diferencial para homens e mulheres, mas diferentes estereótipos relacionados às mulheres negras se apoiam em crenças sobre sua sexualidade. Essas ideias remontam às noções de identidade nacional, usando raça, gênero, sexualidade e cor como fenômenos interseccionais.

As mulheres que precisam usar a interseccionalidade além do conceito sumário de abordar as esferas individuais que orientam as relações, mas como “ferramenta analítica” (Collins; Bilge, p. 16, 2021) para acionar respostas às desigualdades, são as mulheres negras. A interseccionalidade é um importante mecanismo valioso nas aulas que propõem decolonizar o ensino de línguas, pois aborda pautas restritas a determinadas pessoas, mas cuja discussão permeia toda a sociedade.

Quadro 18 – Time Tamo Junto

TEAM D: *Tamo Junto* – Érika, Enedina & Niceia

Option I: FASHION MAGAZINE'S MOST DIVERSE COVER YET COMES AFTER CRITICISM OVER ITS ATTITUDES TOWARDS RACE AND INCLUSIVITY (Image & News)



From: <https://www.independent.co.uk/life-style/fashion/> Access on: April 5th, 2022.

Option II: TRIBUTE IN CELEBRATION OF INTERNATIONAL WOMEN'S DAY (Video)



From: <https://www.youtube.com/watch?v=ikOVkMrRvsM> Access on: April 5th, 2022.

OPTION: II

GRADE: Fundamental 2 (8° e 9° ano) & Ensino Médio (1° ano)

ACTIVITY TITLE: Lugar de mulher é onde ela quiser, mesmo?

WARM UP: Identificar os conhecimentos prévios sobre o papel da mulher, principalmente em profissões que são predominantemente masculinas. A gente citou como exemplo na discussão o policial, geralmente homens. E, quando a menina quer ser, é vista de forma diferente. Mecânico, outra profissão que a gente citou, é muito mais comum da gente ver homens, meninos, nessas profissões. Realmente a mulher pode fazer o que ela quiser? Quando ela escolhe algo que não é comum, **entre aspas**, é bem visto? Como é que isso acontece? Diagnosticar isso nos alunos, e aí trabalhar a temática do vídeo, deixar que eles tirassem as próprias conclusões pra depois é... é... fazer essa discussão (ÉRIKA).

STEPS: Pesquisar quais profissões onde mais se vê mulheres atuantes e o porquê das dificuldades de acesso. Além disso, pesquisar mulheres que admiram na profissão que idealizam ter (ÉRIKA). Trazer mulheres que admiram na profissão [...], a princípio, pensei em mulheres que eles admiram de uma forma geral (ENEDINA).

EXTRA TASKS: Assistir ao filme *Estrelas Além do Tempo* e discutir a necessidade do dia da Mulher Latino-Americana e Caribenha, que também entra na questão da segregação racial. Havia o menosprezo da mulher porque elas eram muito necessárias pra tudo que estava acontecendo, mas eram vetadas [...]. Pra gente trabalhar o porquê que a gente precisa de outro dia, porque o dia 8 de março não abraça essas outras mulheres, as latinas. Mulher não é mulher, de forma geral? Por que tem essa separação? Pra eles terem a consciência de que [...] as mulheres negras ainda precisam lutar mais, têm mais dificuldade do que:: as:: as:: mulheres brancas, **entre aspas** (ÉRIKA).

BREAKOUT ROOM DISCUSSIONS

ÉRIKA: [...] Quando a gente vai olhar as pequenas coisas, claro, tem coisas a serem celebradas, conquistas e tudo mais, mas **pequenas coisas** que ainda atrapalham, né _|_ há muitas _|_ eu tô me guiando pelo que a professora falou ((risos)), tá gente?! Me fez lembrar tudo isso dele achar que o que a namorada dele faz é menos importante do que o que ele faz e, mesmo assim, ele tem uma resistência baixa, em algumas situações, como desmaiar ao ver sangue, né?! **São coisas mínimas**, mas ele acha que é melhor que ela, ele coloca o que ele faz como mais importante. E aí citando o filme ((*Estrelas Além do Tempo*)), né?! Não existiam computadores, eram as mulheres que faziam os cálculos e, ainda assim, elas eram me-nos-pre-za-DAS.

ENEDINA: Elas eram computadores humanos, praticamente, né?! De tão inteligentes.

NICEIA: Exatamente! E os cálculos tinham que ser feitos em tempo real. Se algo não era feito, todo aquele trabalho era jogado de lado e tinham que fazer tudo de novo. [...] Agora, eu tô pensando aqui, né?! Na questão assim da desconfiança, né?! O porquê dessa desconfiança, por que ela não podia participar da reunião, por que que ela não podia ver as informações, por quê? De onde é que vem essa desconfiança em relação à mulher?

ÉRIKA: Uma série de fatores aí, de achar que pode ser mais é:: influenciada, né?! De achar que é boba, **entre aspas**, né?! Que vai sair falando das coisas.

ENEDINA: Ou, ou que vai superá-los também, né ((risos))?! Ou perder o papel de dominação e:: e:: vou falar assim, **entre aspas**, de superioridade, mas que eles se colocam, né?!

Fonte: Elaborado pela autora.

Os recursos disponibilizados para este time foram a notícia do site *The Independent* com a capa de uma revista internacional bastante criticada pela ausência de diversidade acerca da estética das modelos, mas o escolhido foi o trecho de um vídeo tributo ao dia da mulher, um *Mashup* de episódios da série *The Big Bang Theory*, cujos protagonistas são seis amigos: dois homens brancos, um indiano e três mulheres brancas, todos cientistas (exceto uma delas, que é garçone/atriz/representante de produtos farmacêuticos).

No vídeo, o casal formado por Sheldon, um físico teórico; e Amy, uma neurobióloga, conversam⁶² no laboratório, onde trabalham na universidade, protagonizando uma cena na qual o discurso machista está presente:

Sheldon: *This is preposterous! I think you're giving me these tasks because you're afraid if you give me anything meaningful to do I'll show you up!*

Amy: *Really?! Is that what you think?*

Sheldon: *Yes! That's what I think!*

Amy: *Ok, smart guy! I'm about to remove the locus ceruleus which is incredibly delicate work. Have at it!*

Sheldon: *All right! I'm no stranger to a little gray matter. ((hands shaking))*

Amy: *O:::h! Are we nervous Dr. Cooper?*

Sheldon: *No::: What you see is a man trembling with confidence. Does the locus ceruleus normally bleed that much?*

⁶² Sheldon: Isso é absurdo! Acho que você está me dando essas tarefas porque tem medo de que, se me der algo significativo para fazer, eu faça!

Amy: Sério?! É isso que você acha?

Sheldon: Sim! Isso é o que eu acho!

Amy: Ok, cara esperto! Estou prestes a remover o *locus coeruleus*, que é um trabalho incrivelmente delicado. Faça!

Sheldon: Tudo bem! Não sou avesso a um pouco de massa cinzenta. ((mãos tremendo))

Amy: O:::h! Estamos nervosos, Dr. Cooper?

Sheldon: Não::: O que você vê é um homem tremendo de confiança... o *locus coeruleus* normalmente sangra tanto assim?

Amy: Não, mas seu polegar sim!

Sheldon: Oh, querida... ((desmaia))

Amy: Sim, você é um biólogo! (0m 22s – 3m 14s', *TBS Channel*, tradução nossa)

Amy: *No, but your thumb does!*
Sheldon: *Oh, dear... ((faint))*
Amy: *Yeah, you're a biologist!*
(0m 22s-3m 14s', TBS Channel, YouTube Subtitles)

Diante deste diálogo, que pode suscitar discussões importantes em torno da temática central, é relevante citar o professor Márcio Alonso (2021, p. 293), pois

especificamente em relação aos papéis de gênero, por meio da língua assimilamos discursos sobre masculinidade e feminilidade que estabelecem um padrão para nossas vivências, baseado numa lógica binária, rígida e marcada pela desigualdade de poder que inferioriza as mulheres.

Diante da construção destes estereótipos que nos deparamos com comentários que relacionam meninas e mulheres à fragilidade; a um menor potencial cognitivo no campo das Ciências Exatas; à falta de competência para cargos de liderança; à inabilidade no campo esportivo e na condução de veículos, dentre outras situações. Todavia, por outro lado, a nós são atribuídas funções como o cuidado com o lar e a família de maneira inata, o que dificilmente poderia ser ensinado a homens.

Se a escola é um macrocosmo da sociedade civil, comportamentos e discursos machistas também são reproduzidos durante as aulas. E isso ocorre porque

[...] historicamente, o “feminino” tem sido construído como subordinado ao “masculino”, sendo que, no Brasil, como, de resto, na América Latina (ou mesmo em nível mundial), dominam as relações de gênero patriarcais. Na verdade, na maioria das sociedades contemporâneas, tanto no nível simbólico quanto no da prática social, o “masculino” se sobrepõe hierarquicamente ao feminino resultando em uma situação “real” de prestígio, privilégios e poder maior para os homens (Sardenberg; Macedo, 2011, p. 38).

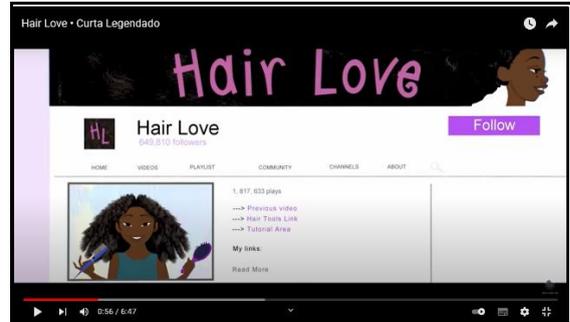
Aulas de inglês, uma língua que desconhece fronteiras, não devem se esquivar de uma pauta que ao ser silenciada corrobora com seu fortalecimento, atentando contra meninas e mulheres cotidianamente, desde as desigualdades no ambiente de trabalho, as piadas nas reuniões de família e mesas de bar, até aos altos índices de feminicídio. As expressões em destaque nas falas das professoras – *entre aspás, pequenas coisas, coisas mínimas* – revelam que ainda há certo desconforto ao afirmar que a inferiorização das mulheres é atual e constante.

Option I: MATTEL ONCE AGAIN SAYS #THANKYOUHEROES BY SUPPORTING FIRST RESPONDERS CHILDREN'S FOUNDATION AND HONORING GLOBAL FRONTLINE MEDICAL WORKERS WITH ONE-OF-A-KIND BARBIE DOLLS (News)



From: <https://corporate.mattel.com/news/>
Access on: April 5th, 2022.

Option II: HAIR LOVE
(Short Film)



From: <https://www.youtube.com/watch?v=qXwWxRjrVA8> Access on: April 5th, 2022.

OPTION: II

GRADE: 1st High School

ACTIVITY TITLE: *Hair Love, Love Hair*

WARM UP: Fazer um apanhado, na sala de aula, dos tipos de cabelo que tem [...]. Então, quem tem cabelo de trança, quem tem cabelo crespo, quem tem cabelo alisado, quem tem cabelo curtinho... tendo cuidado é:: é:: pra valorizar a diversidade sem um::: sem um ser melhor que o outro, que isso é muito importante porque vivemos uma época de que mulher negra quando alisava: “Ah, você tá alisando! Você tá se enquadrando num padrão hegemônico”. Mas né bem por aí que a banda toca, né, porque a mulher usa o cabelo como ela quer, né?! [...] (CAROLINA MARIA).

A gente comentou que esse vídeo pode introduzir a leitura de um texto posterior pra uma produção textual, em língua portuguesa ou como atividade *pre reading* pra algum texto sobre cabelo ou padrões de beleza também (LIMA BARRETO).

STEPS: Falar sobre o vídeo; criar um folheto de penteado; discutir a importância da diversidade (Português/Inglês); questionar se o pai apresentou uma solução para o “problema”; ao pensar na solução para o “problema”, indagar se a mãe dela faria o mesmo; refletir sobre o que o lenço representa e o que significa a atitude da mãe ao tirar o lenço do cabelo.

EXTRA TASKS: Construção de um catálogo com tipos de cabelo.

BREAKOUT ROOM DISCUSSIONS

STELLA: Vocês entenderam o desenho que a menina entregou à mãe? Ela não entregou um papel, parece? Que a mãe olhou assim o desenho, uma gravura _ _ eu não entendi direito não _ _ passou muito rápido, eu não entendi direito não.

LIMA BARRETO: Foi o desenho da mãe sem cabelo nenhum.

CAROLINA MARIA: O vídeo é rico demais, é maravilhoso!

LIMA BARRETO: Dá pra dar aula até de gramática.

STELLA: De tudo, de tudo! Diversidade, aceitação, gênero tem também. Tudo, tudo! Amor, cuidado, autoaceitação.

DAIANE: [...] talvez ele não saiba o significado da trança, porque se ele soubesse ele não teria tirado o gorro e botado no cabelo da filha.

CAROLINA MARIA: Inclusive, eu tô refletindo aqui, Daiane, sobre sua colocação. Você falou assim: “Se ele soubesse o significado das tranças...”. Mas a gente pode também levar pro lado seguinte, pra discussão de gênero, mais uma vez, né?! Por ser homem, não é questão de discriminação, preconceito, mas parecia que ele tava com horário contado, né?! Cê viu que ele

olhava no relógio?! Então, tem a questão da praticidade, né, do homem?! O homem pensa: “Poxa, eu tenho que tá ali naquele horário!”. Então, isso perpassa, perpassa não, isso se sobrepõe à questão do significado da trança.

STELLA: Outra coisa também que pode ser abordado, você falou do pai, eu acho também que o pai, ele se sentiu **impotente** diante daquela situação, então, ele achava que **não conseguia fazer** aquilo. Talvez ele tenha ficado **indeciso** por causa disso, que ele não era: a mãe que sabia fazer aquilo, então ele **não poderia fazer**.

CAROLINA MARIA: Isso! A mulher que tem que resolver, a mulher que cuida.

STELLA: A mulher que trabalha fora também, mas o homem até hoje não assumiu isso completamente.

LIMA BARRETO: E quando o homem resolve chegar junto até as próprias mulheres estranham ((risos)).

CAROLINA MARIA: Aí já é outra discussão ((risos)).

Fonte: Elaborado pela autora.

Um recurso indicado para esta atividade foi a notícia sobre uma linha de bonecas representando mulheres na área da medicina, cuja atuação na pandemia do coronavírus foi de fundamental importância. As escolhidas pela Mattel foram três norte-americanas, uma canadense, uma australiana e uma brasileira, a baiana Jaqueline Góes. Entretanto, o time optou pelo outro recurso, o curta animado – *Hair Love* – no qual o pai não consegue arrumar os cabelos da filha, enquanto a mãe estava afastada, devido a um tratamento médico.

Na fala de uma das professoras foram destacadas características relativas à postura do homem como: *impotente* e *indeciso*, diante de uma ação que ele *não conseguia* ou *não poderia fazer*. Diante disso, sua interlocutora justifica esse comportamento como resposta a uma sociedade que destina à mulher o papel do cuidado.

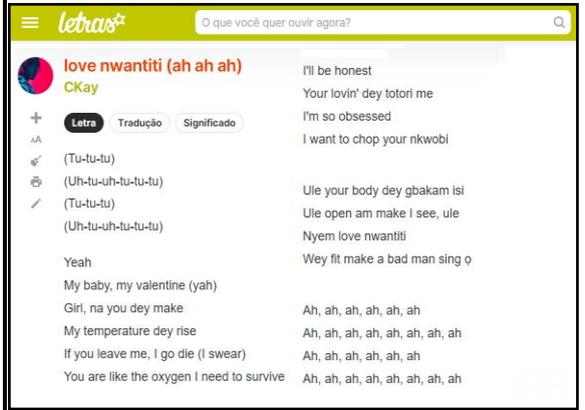
Novamente é preciso reforçar que estabelecer laços de convivência e lecionar em uma sociedade patriarcal é lidar com esse imaginário coletivo que impõe determinados papéis de gênero e ratificam as assimetrias no campo das relações pedagógicas, profissionais e afetivas, mas

[...] saber cozinhar não é algo que vem pré-instalado na vagina. Cozinhar se aprende [...] Os estereótipos de gênero são tão profundamente incutidos em nós que é comum os seguirmos mesmo quando vão contra nossos verdadeiros desejos, nossas necessidades, nossa felicidade (Adichie, 2017, p. 22-28).

Aulas de inglês capazes de proporcionar diálogos, visando à compreensão desta pauta, coadunam com o projeto de decolonizar saberes a respeito de questões relativas às desigualdades de gênero, às violências contra mulheres, à homofobia, enfim, as colonialidades que fortalecem a cultura do machismo.

Quadro 20 – Time Oxe, Girls

TEAM F: Oxe, Girls – Lívia & Sueli

<p>Option I: LOVE NWANTITI (AH AH AH) (Lyrics)</p> 	<p>Option II: ENCANTO (Video clip)</p> 
<p>From: https://www.letras.mus.br/ckay/love-nwantiti/ Access on: April 1st, 2022.</p>	<p>From: https://www.youtube.com/watch?v=bvW0RMAU6V-c Access on: April 1st, 2022.</p>
<p>OPTION: I</p>	
<p>GRADE: 6th and 7th</p>	
<p>ACTIVITY TITLE: <i>Identifying words</i></p>	
<p>WARM UP: <i>Showing some words like body, see, open, and listen to the music.</i></p>	
<p>STEPS: Identificar as palavras que eles já conhecem – <i>temperature, oxygen</i> – e aí dar exemplos com essas palavras ou criar também frases com elas. Também explicar que essas palavras [...], que é do país desse cantor nigeriano, né?! E mostrar também que tem palavras que a gente usa na nossa língua e que outras pessoas não entendem (SUELI).</p>	
<p>EXTRA TASKS: Fazer <i>brainstorming</i> com essas palavras que a gente usa e outras pessoas não entendem, que é do nosso vocabulário próprio, né, como Barril Dobrado.</p>	
<p style="text-align: center;">BREAKOUT ROOM DISCUSSIONS</p> <p>LÍVIA: Eu acho que a gente poderia é... como a gente colocou essa questão do:: do:: é... de ter bastante palavras conhecidas, a gente poderia, sei lá, não sei se é uma atividade muito fácil.</p> <p>SUELI: Sim, é! Eles podem circular as palavras que já conhecem, tipo: <i>baby, girl</i> mesmo.</p> <p>LÍVIA: É muito fácil pro sexto ano?</p> <p>SUELI: Não, eu acho que pro sexto ano dá: <i>girl, temperature, oxygen</i>. É isso, eles vão perceber que são muito parecidas, como <i>honest</i>. Acho que dá pra fazer. Agora, tem palavras assim que...</p> <p>LÍVIA: Agora, nem eu entendi isso aí, seria o quê? É questão de:: de::</p> <p>SUELI: Eu também não, será que é questão de _ _</p> <p>LÍVIA: Do sotaque? _ _</p> <p>SUELI: Do dialeto deles. Como se fosse junção de palavras.</p> <p>JAQUE: Oi, gente! Vocês tiveram dúvidas? Vocês escolheram a música e viram que têm palavras que não dá pra gente traduzir, né?! O cantor <i>C Kay</i> é nigeriano, então têm palavras que são do inglês falado na Nigéria. A gente vai identificar várias palavras, mas têm palavras específicas da língua <i>Igbo</i>, que é da região sudeste da Nigéria. É uma música romântica e, das pesquisas que eu fiz, <i>Unlê</i> é o nome da menina pra qual ele tá fazendo essa música. Então, o máximo que se aproxima da tradução é: “eu gosto do seu corpo, você é muito linda, você me deixa louco”, mais ou menos essa aproximação daquelas palavras que são desconhecidas. Então, seria uma curiosidade pros... pros... alunos.</p>	

Fonte: Elaborado pela autora.

Os recursos compartilhados foram o videoclipe do filme *Encanto*, que explora os laços afetivos estabelecidos entre os membros da família Madrigal, de origem colombiana. E, a composição musical do cantor nigeriano CKay – *Love Nwantiti* – escolhida por esse último time.

Nascimento (2019, p. 24) explica que “[...] o epistemicídio (a partir do continente europeu) que decide que as línguas dos brancos são línguas nacionais enquanto as demais não são sequer línguas e são apenas dialetos”. As falas destacadas nas conversas entre as professoras exemplificam o que é corriqueiro ouvirmos, não somente relativo às línguas, mas ao modo de vida, às culturas, às religiões, a tudo que se afasta do padrão nortecentrado.

No caso do inglês, na voz de um cantor nigeriano, em que parte das palavras são desconhecidas, atribui-se ao sotaque ou à velocidade da sua fala a desidentificação, pois “[...] quando a língua é considerada de menor prestígio, é quase sempre qualificada como ‘exótica’ ou até mesmo como um ‘dialeto’, e não como ‘língua’ propriamente dita” (Rajagopalan, 2003, p. 65).

Ainda que a língua inglesa seja adequadamente usada como instrumento de comunicação, o ouvinte tende a validá-la mesmo que de modo inconsciente, pois a origem, o sotaque e, muitas vezes, a etnia do falante são os aspectos relevados, além da pronúncia. Esse processo ocorre porque: “a linguagem é o repositório de nossos preconceitos, de nossas crenças, de nossos pressupostos” (Adichie, 2017, p. 35).

Questões desta natureza, abordadas na educação básica que, na maioria das vezes, é o primeiro contato de jovens e crianças com a língua estrangeira em um ambiente de ensino, são essenciais quanto à construção de crenças em torno do inglês. Discursos que classificam as línguas no intuito de inferiorizá-las seja por desconhecimento, seja por não reconhecimento também afastam a possibilidade destes estudantes de se verem capazes de se comunicar através da língua inglesa.

PARTE III

“Ubuntu: sou o que sou pelo que nós somos.”

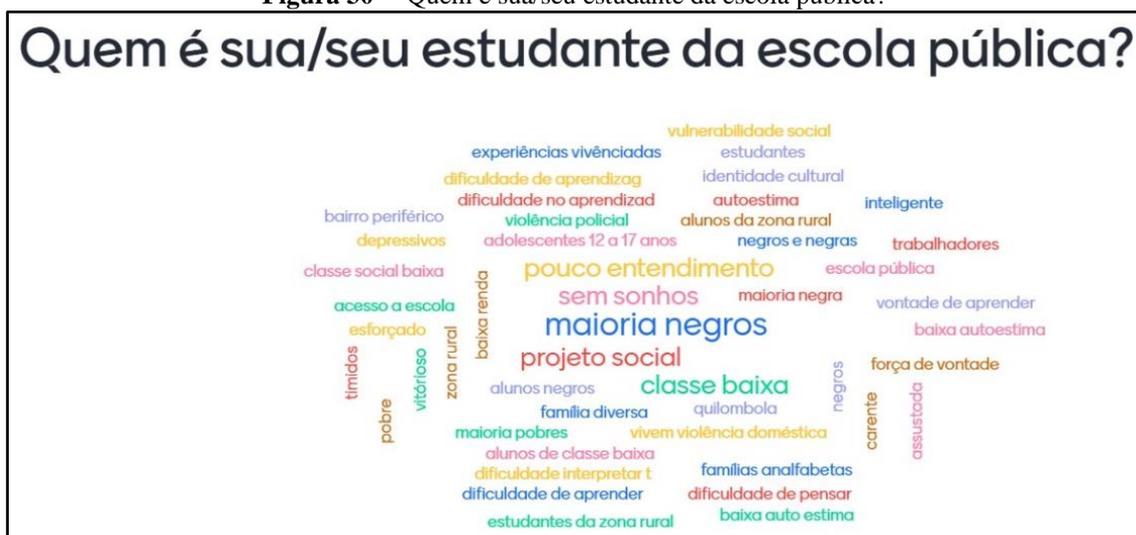
Acerca da ética *Ubuntu*, o filósofo sul-africano Mogobe Ramose (1999, p. 35) assevera: “*Ubuntu is the root of African philosophy. The be-ing of an African in the universe is inseparably anchored upon ubuntu. Similarly, the African tree of knowledge stems from ubuntu with which it is connected indivisibly*”⁶³.

Tal epistemologia, que alcança todas as esferas da vida, brota do movimento que conduz a formação do ser (daí a melhor tradução do termo em inglês *be-ing* como ser-sendo). Esse ensinamento africano, que apresenta a noção de aquilombamento, de aldeia, de crescer e se fortalecer, parte de um construto e pensamento coletivos.

Foi notável essa interação ao longo dos encontros, pois antes das reuniões em grupos, diversas falas expressaram a importância dos diálogos, constantemente em formação. Dessa maneira, até mesmo os não-ditos, os silêncios, também ecoaram.

Retorno ao primeiro encontro para relembrar três dentre os principais questionamentos que fiz às/aos participantes. Primeiramente, *O que compreendiam a respeito do termo decolonialidade*; o segundo, *Como as crenças a respeito do ensino-aprendizagem de inglês são construídas*; e o terceiro:

Figura 30 – Quem é sua/seu estudante da escola pública?



Fonte: Mentimeter.

⁶³ Ubuntu é a raiz da filosofia africana. O ser-sendo de um africano no universo é ancorado inseparavelmente no Ubuntu. Da mesma maneira, a árvore africana do conhecimento provém da Ubuntu com a qual está conectada indivisivelmente (Ramos, 1999, p. 35, tradução nossa).

À medida em que as respostas eram digitadas, essa nuvem de palavras foi formada e exibida para todas/os verem as descrições das/os colegas. Em nenhum momento solicitei que fossem apontadas características positivas ou negativas, relativas à aparência, comportamento ou quaisquer especificações, apenas que indicassem de modo livre: *Quem era sua/seu estudante da escola pública.*

Dentre as 42 inserções, os olhares foram destinados aos aspectos étnico-raciais, já que, em sua maioria, são estudantes negras/os, de origem quilombola, da zona rural e outros locais de difícil acesso; jovens de classe social pobre, residentes na periferia, alvos de violência policial, familiar e em situação de vulnerabilidade social; também apresentam dificuldades de compreensão, aprendizagem, reflexão; e, infelizmente, não tem sonhos. Uma menor parte caracterizou suas/seus estudantes como inteligentes, esforçadas/os ou vitoriosas/os.

Diante dos resultados, surgiram as seguintes intervenções:

DANDARA: É:: eu queria fazer um comentário do slide anterior, inclusive, quando apareceu né, o geral, eu vi, eu fiz essa autorreflexão, que [...] **a gente tem que descolonizar, decolonizar o nosso olhar também** porque a gente só se pegou em questões que só foram negativas eu só vi uma, um posicionamento - - e eu queria parabenizar pessoa que colocou “inteligente” - - e, às vezes, a gente só encontra, só olha, só foca naquilo que é dificuldade [...] eu fiz essa autorreflexão porque **quando você perguntou “quem é seu estudante de escola pública” a gente só pensa no entorno social, nas dificuldades que acompanham esse estudante na sala de aula, mas a gente não pensa na pessoa, né?! Então, eu queria parabenizar essa pessoa que colocou aí “inteligente” por esse olhar sensível, né?! Então, quando a gente tira o social, tira a vulnerabilidade e tira a dificuldade de aprendizagem e a família, a gente vê que ali tem uma pessoa que tem um potencial de aprendizagem e cabe a nós, enquanto professores, estimularmos essa aprendizagem da forma melhor possível, dentro de todas essas condições, que são adversas. [...] O que se produz na Academia precisa chegar na escola pública, precisa chegar na escola básica, pra poder se multiplicar e reverberar em outras partes. [...] Então, assim, **essa questão da troca, ela é muito importante. Quando você começa a compartilhar com o outro aquilo que você tá fazendo, você vê que aquilo que você achava que era insignificante não é tão insignificante assim, e que você pode colaborar com outros colegas e vice-versa.****

STELLA: Isso serve pra nós fazermos uma reflexão sobre o nosso olhar, né?! [...] Eu não coloquei a parte positiva, mas existem muitas partes positivas. Nós podemos ser sementes de mudança da realidade deles, nós podemos, de verdade, porque diante daquela classe numerosa você vê olhares apaixonados pra você também, **você não só vê olhares sem sonhos, pessoas que não querem nada, você vê muitos alunos com sonhos [...].** Quantas vezes eu saí da sala de aula feliz pelo resultado de uma atividade que eu fiz e deu certo?

BÁRBARA: [...] têm professores aqui que fazem grandes trabalhos, com certeza, e a gente tem.... que provar que a escola pública, ela produz conhecimento, tem muito mais é::: coisas a oferecer, do que tantas adversidades que estão aí. Eu quero compartilhar aqui, quero aprender com vocês porque aqui a gente aprende tudo com os colegas, né?! eu acho que é esse momento. Gostaria que todas as escolas tivessem esse momento com os professores de língua inglesa, **a gente aprende muito um com o outro.**

MADALENA: Adorei as atividades coletivas.

As narrativas são capazes de revelar muito além de um conceito teórico, mas representar, por meio desses discursos, o sentido de aquilombamento, uma práxis de resistência forjada nas relações mútuas que, neste ínterim, tem como nordeste o ensino de inglês nas escolas públicas baianas.

Cada docente, em suas salas de aulas, é um/a mediador/a fundamental rumo à decolonização, não restrita ao ensino-aprendizado de língua inglesa, mas que almeja atingir outras esferas do pensar e agir frente às colonialidades que seguem sedimentando nossos caminhos. O aquilombamento na educação pública é um ato político, pois toda luta por poder, enquanto verbo e substantivo, é travada a partir destes corpos que também são políticos.

Como outrora foi sublinhado, pode soar adverso o uso de um vocabulário por vezes bélico, todavia, educar para a liberdade de pensar, sonhar e reexistir é um empreendimento no qual sempre serão encontrados obstáculos no caminho, a insurgência é condição iminente. A atitude transgressiva é árdua, pois se enxergar possível na aprendizagem de LI, requer outros direcionamentos, haja vista que o perfil de estudante traçado são de pessoas cotidianamente lembradas de que são intelectualmente limitadas ou incapazes.

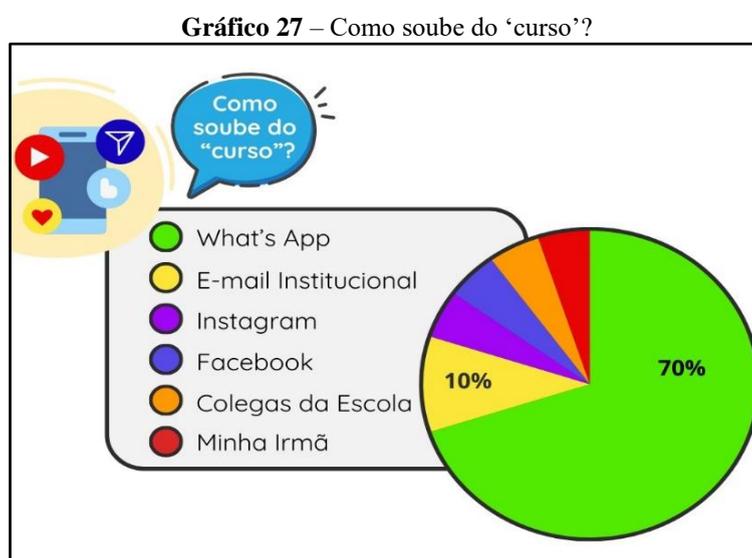
Referenciais curriculares e sistemas de ensino que ignoram as subjetividades atreladas ao público da escola pública só corroboram com a permanência de uma educação fadada a reproduzir toda forma de opressão.

8 ERA SÓ A DECOLONIALIDADE QUE NOS FALTAVA?

É ousado pensar que trazer essa abordagem como caminho para desconstruir crenças a respeito do ensino-aprendizado de inglês era só o que faltava para professoras/es de escolas públicas reorientarem a sua práxis pedagógica. Essa não é mais uma fórmula que salvará o ensino de inglês que, muitas vezes, na escola pública, é visto como um fracasso. Contudo, só vira esse cenário de ponta a cabeça quem ousou fazê-lo e, neste ínterim, as estratégias de aquilombamento miram no propósito de transgredir a fim de se libertar.

Foram cinco encontros de duas horas, diversas leituras sugeridas e muitos diálogos construídos a partir de discussões via online, as quais também sofreram influências dos ambientes reais de trabalho, estudos e vivências cotidianas. Em razão destes vínculos indissociáveis, consolidou-se uma metodologia de pesquisa apoiada no estudo de cunho etnográfico e netnográfico concomitantes.

No contexto da pandemia, momento em que se desenvolveu parte desta pesquisa, as relações foram mediadas pelas ferramentas digitais. O isolamento social se deu em meio físico, mas aproximou as pessoas na esfera virtual.



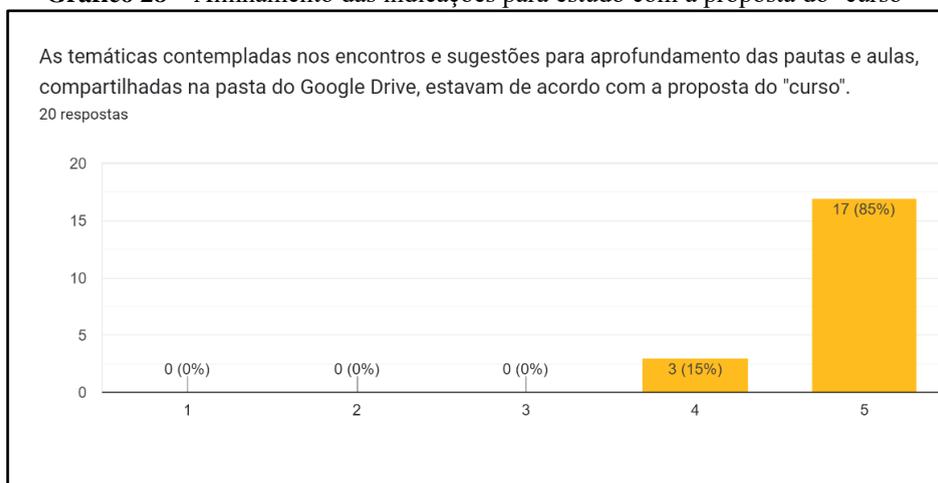
Fonte: Diagramado pela autora com os dados extraídos do *Google Forms*.

Neste cenário, o *WhatsApp* foi o recurso cuja divulgação da pesquisa alcançou mais participantes, assim como é o meio que ainda mantém o contato entre as/os participantes. Visando a continuidade das trocas entre as/os participantes, o grupo, em que eram compartilhados os links das reuniões e materiais a serem explorados, continua

em atividade com 27 participantes, as/os quais divulgam projetos, cursos, aulas, dentre outros eventos relativos ao ensino de inglês, não só no campo do ensino, mas da pesquisa. Também são divulgados livros, defesas de trabalhos acadêmicos, chamadas para publicações de artigos, palestras e formações relativas aos estudos decoloniais.

Parte das atividades assíncronas foi destinada a leitura e visualização de materiais teóricos (artigos, livros, vídeos etc.) pertinentes às discussões empreendidas nos encontros síncronos. De 0 a 5 foi realizada uma escala, na qual 85% das respostas confirmaram ter havido alinhamento entre as indicações para estudo e as discussões online:

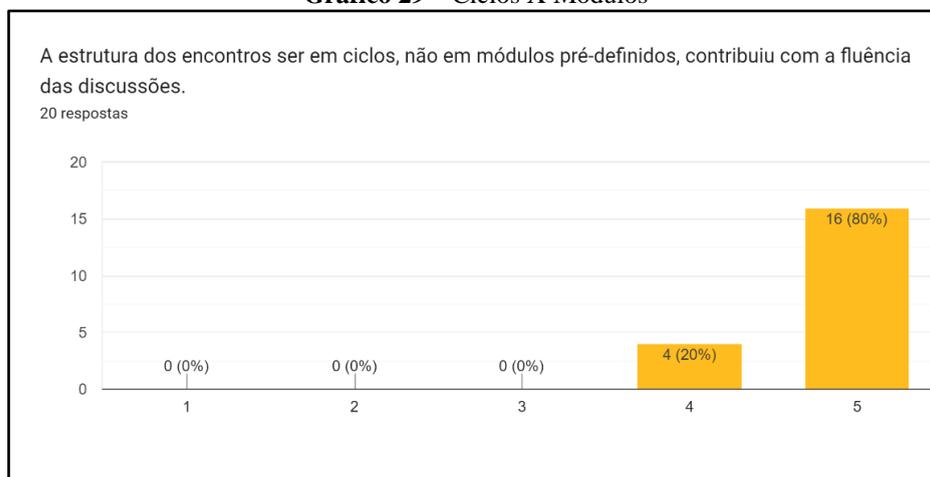
Gráfico 28 – Alinhamento das indicações para estudo com a proposta do ‘curso’



Fonte: *Google Forms*.

A programação do ‘curso’, organizada em ciclos no lugar de módulos isolados, correspondeu às expectativas de 80% dos participantes:

Gráfico 29 – Ciclos X Módulos



Fonte: *Google Forms*.

Ainda que tivesse disso elaborado previamente um material que atendesse aos objetivos de um curso de aperfeiçoamento docente, durante os encontros foi possível inserir parte das indicações enviadas no formulário de ingresso, e o que não pode ser contemplado nas 10 horas síncronas integrou a pasta de acesso coletivo no *Google Drive*.

Uma vez que os caminhos didático-pedagógicos foram orientados a partir da ótica decolonial, a maior parte das/os docentes envolvidos reconheceram em suas práticas já terem desenvolvido atividades cujas temáticas estão inseridas nessa abordagem:

Gráfico 30 – Atividades decoloniais pré-‘curso’



Fonte: *Google Forms*.

Somente uma professora informou que, após finalizar sua graduação, houve uma parceria entre a universidade pública e a escola onde leciona. O gráfico revela como esse distanciamento é grande, tornando as demandas das instituições públicas da educação básica questões não prioritárias nos centros acadêmicos de nível superior:

Gráfico 31 – Parceria Universidade & Escola Pública



Fonte: *Google Forms*.

8.1 QUESTIONÁRIO INICIAL – FORMULÁRIO DE INGRESSO

Parte das respostas obtidas através do questionário inicial serão destacadas neste momento, pois é relevante considerar quais interesses, discursos e crenças anteriores aos encontros permaneceram, ou não, nos materiais didáticos elaborados. Seis tópicos relativos ao ensino-aprendizado de língua inglesa foram agrupados em duas categorias – I: *Foco das aulas* e II: *Foco dos materiais didáticos autorais*:

Quadro 21 – Respostas do Questionário Inicial I: Foco das Aulas

PARTE I: FOCO DAS AULAS	1. CONSIDERA QUE O ESTUDO DA GRAMÁTICA DEVA ESTAR NO CENTRO ESTRUTURANTE DAS AULAS DE INGLÊS? POR QUÊ?	2. QUAIS TEMÁTICAS VOCÊ CONSIDERA IMPORTANTE ABORDAR NAS AULAS DE INGLÊS? POR QUÊ?	3. DEBATES QUE ENVOLVAM RACISMO, MACHISMO, HOMOFOBIA DEVEM SER ABORDADOS NAS AULAS DE INGLÊS? POR QUÊ?
<i>Lima Barreto</i>	Não. Aprender uma língua não é aprender a forma. A estrutura deve ser ensinada a partir da comunicação e uso.	Temáticas relacionadas ao contexto sociocultural nos quais os alunos estão inseridos e questões globais que estimulem o pensamento crítico.	Sim, a sala de aula deve refletir o que acontece no “mundo” lá fora, não pode estar alheia das questões que fazem parte da sociedade. Os debates sobre tais questões ajudam a combater os preconceitos.
<i>Daiane</i>	Não, a oralidade deveria ser o foco.	As temáticas que estão no foco da sociedade.	Sim, são extremamente necessários.
<i>Maria Felipa</i>	Não. Como trabalho com projetos, geralmente a gramática ensinada está relacionada com a temática do projeto.	Temas de natureza global, local, diversidade.	Com certeza. Esta é uma das funções da língua – discutir diversos temas, especialmente aqueles que são evitados.
<i>Stella</i>	Não, mas contextualizada.	Situações do cotidiano relacionadas com o universo dos estudantes.	Sim, faz parte da realidade do nosso público-alvo.
<i>Sueli</i>	Não, a gramática é parte do conteúdo, mas não é o foco.	Cidadania, para que os alunos saibam seus direitos e deveres.	Sim, mas acho mais viável no Ensino Médio, pois o EF ainda está verde em relação a esses temas.
<i>Maria Quitéria</i>	Sim, para compreendermos a estrutura do idioma e seu funcionamento adequado.	História dos povos, sociologia, política etc.	Não, devemos trabalhar o respeito em geral.
<i>Marielle</i>	Não necessariamente.	Respeito às diversas culturas.	Sim. Estas temáticas devem ser debatidas em todas as disciplinas do currículo, pois perpassam pela vida de todos os discentes.
<i>Esperança</i>	Não. A utilização cotidiana da língua inglesa não demanda a consulta contínua da gramática. É importante pontuar tópicos gramaticais de alta relevância para maior compreensão de expressões e discernimento nas construções do discurso, mas	Depende do público-alvo e do propósito para aprendizado da língua. Na educação básica, é importante aproximar o aluno da atualidade e da realidade com base nas suas referências e experiências de vida. Acho importante ouvir os alunos fazendo provocações que possibilitem exposições de temas que possuam maior proximidade, temas	Sim. O inglês deve ser visto como uma ferramenta de comunicação e, para o ensino básico, isso pode ser um desafio que se bem aplicado, trará aos alunos não só maior conhecimento acerca dos tópicos mas também o conhecimento através de uma perspectiva diferente, vista de uma outra

	não, o instrumento não deve ser usado como centro das aulas.	que não conheçam e até mesmo temas que não gostem para que, de maneira respeitosa e construtiva, possa-se “quebrar” preconceitos, agregar conhecimentos e dar espaço aos alunos para vivenciarem, através de tópicos que não lhe tragam total estranhamento, o processo de construção para aprendizado numa nova língua.	cultura, uma outra construção linguística e com maior potencial não só de aprendizado da língua mas também de conhecimento social.
<i>Laudelina</i>	Não.	Novas Metodologias de Ensino.	Sim. Os temas devem ser abordados em todas as disciplinas.

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 22 – Respostas do Questionário Inicial II: Foco dos MDs Autorais

PARTE II: FOCO DOS MATERIAIS DIDÁTICOS AUTORAIS	4. VOCÊ TEM DIFICULDADE EM ELABORAR SEUS PRÓPRIOS MATERIAIS DIDÁTICOS? QUAIS?	5. QUE TEMÁTICAS RELEVANTES AO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NÃO SÃO CONTEMPLADAS NO LIVRO DIDÁTICO, MAS VOCÊ ABORDA NOS MATERIAIS ELABORADOS POR VOCÊ?	6. EM QUE PAÍS(ES) COM FALANTES DO INGLÊS VOCÊ SE INSPIRA PARA ENSINAR A LÍNGUA E CULTURA NAS SUAS AULAS? HÁ ALGUMA RAZÃO ESPECÍFICA PARA ESSA(S) ESCOLHA(S)?
<i>Lima Barreto</i>	Sim, produzir material a partir de produtos autênticos demandam muito cuidado e atenção pois há muitas questões a serem consideradas no processo.	Questões relacionadas à diversidade de maneira geral e questões raciais.	Apesar de trabalhar mais com a variante americana por ter sido a variante com a qual tive mais acesso, ao pensar a aula, quando elaboro material, busco trazer outras variantes por compreender que há vários “ingleses”.
<i>Daiane</i>	Sim.	Racismo, gordofobia, saúde mental.	Inglaterra.
<i>Maria Felipa</i>	Sim.	Sim.	Nenhum país específico.
<i>Stella</i>	Às vezes, porque busco inovar sempre.	Sim, tento.	Me inspiro na nossa realidade comparada com vários outros países considerando o papel de língua franca do inglês.
<i>Sueli</i>	Não. Eu tenho dificuldade de usar o LD, pois o considero muito além do conhecimento dos alunos.	Ultimamente o tema do contexto da pandemia.	Os EUA.
<i>Maria Quitéria</i>	Não tenho dificuldade.	Não elaboro.	Inglaterra. A pronúncia é mais bonita.
<i>Marielle</i>	Sim. Mas me esforço para elaborar materiais próximos ao contexto de vida deles.	Racismo; machismo.	Diversos países que têm a Língua Inglesa como Língua Oficial.
<i>Esperança</i>	Sim. Desde problemas logísticos de impressão de materiais até a construção em si de materiais que possam ser compreensíveis e relevantes.	Questões políticas.	Não busco necessariamente países que tenham inglês como língua nativa. Gosto de usar referências do Japão, Índia, Austrália, Canadá, Brasil, México, África do Sul e outros. Mostrar a diversidade das pronúncias, culturas e variações dos discursos [...].
<i>Laudelina</i>	Sim.	Não elaboro.	Inglaterra / Estados Unidos.

Fonte: Elaborado pela autora.

8.2 QUESTIONÁRIO FINAL – FEEDBACK

Foram elaborados oito questionamentos que visam, em consonância aos demais *corpora*, compreender em que medida os objetivos dessa pesquisa foram alcançados. Os quadros de 23 a 30 reúnem as respostas de vinte participantes:

I. Caso existissem, quais crenças ou ideias pré-concebidas acerca do ensino de inglês na escola pública você conseguiu desconstruir através dos nossos diálogos?

Quadro 23 – Crenças desconstruídas

Das aulas mecanizadas que eram as aulas de inglês.
As mais diferentes crenças e raças.
Que o inglês na escola pública deveria se ater ao “inglês instrumental”, pensando apenas para aprovação em exames. É, na verdade, mais uma oportunidade de utilizar as brechas que encontramos – ou criamos – para fomentar o desenvolvimento do pensamento crítico por parte de professores e alunos.
A forma como trabalhar o inglês.
A ideia de que a cultura brasileira é inferior à Inglesa.
Conforme a BNCC, o aprendizado do inglês nas escolas públicas terá que ser ensinado da mesma forma que o português.
Que o ensino era muito fraco, e hoje vejo várias possibilidades.
Alunos da escola pública não possuem condições de aprender LI.
Acredito que a relação dos profissionais com as demandas propostas no âmbito administrativo foi um dos pontos que mais me chamou atenção. O modo como a administração das instituições pode determinar, positiva ou negativamente o andamento das atividades realizadas em sala e até mesmo a relação com os alunos. As discussões me permitiram ter uma visão mais madura nesse aspecto, principalmente quanto aos posicionamentos que devemos ter enquanto professores nas nossas funções e direitos.
De que por conta da pouca fluência, os alunos não poderiam elaborar maiores discussões a partir da língua inglesa.
Ensinar a língua inglesa fazendo o discente sentir-se parte desse universo.
Sim.
Desestrangeirizar a Língua Inglesa (entender que falamos o Inglês do Brasil e que o nosso sotaque é herança cultural).
Eu confesso que não costumava lembrar dos países falantes de língua inglesa fora do eixo colonizador. Tentava ser plural, mas acabava, de certa forma, excluindo.
<i>Seems that people don't have the resources they need to do their job. This was true. A few resources were shared and no real structural changes.</i>
A questão de que somente os Estados Unidos ou Inglaterra têm o padrão do inglês legítimo.
Já pensava sobre o que foi discutido, a influência da colonização no ensino de inglês.
Não havia, mas pude perceber que a dificuldade consiste na inibição que os próprios educandos trazem consigo, sobre não serem capazes de avançar e que, por vezes, são reforçadas pelos educadores.
Sim.
Sim. Desconstruí a crença que o inglês americano é melhor do que os demais.

Fonte: Elaborado pela autora.

2. O que você entende por Decolonizar as práxis docentes?

Quadro 24 – Entendimento sobre decolonizar as práxis docentes

Decolonizar as práxis é debater as práticas já existentes, em função de melhorias e desconstrução de ideias já formadas.
Nos tornar capazes de dar aulas diferenciadas do cotidiano.
Entendo que é tirar a prática docente do eixo eurocêntrico e nortecêntrico, que tradicionalmente utilizaram países do hemisfério norte, notadamente Inglaterra e Estados Unidos, como as únicas fontes confiáveis e válidas de língua inglesa como língua padrão.
Confrontar as práticas e ideias coloniais.
Deixar de acreditar que a cultura inglesa é melhor do que a brasileira.
Decolonizar (caminho para a resistência e desconstrução de padrões impostos aos sujeitos subalternizados ao longo desses anos). Para o desenvolvimento de uma práxis docente muitos são os saberes essenciais. Saber ensinar é abrir horizontes e caminhos para uma nova construção de conhecimentos.
É um projeto histórico, teórico, pensamento moderno por meio da construção e realização e compreensão pela crítica moderna da história.
Observar os padrões impostos aos povos subalternos a fim de desconstruí-los, para que ajudem no desenvolvimento do estudante e do indivíduo.
É um grande desafio numa comunidade que diariamente vive o colonialismo. Decolonizar as práticas além da própria nação, no uso de uma ferramenta mundial é muito difícil e extremamente necessário também. É importante mostrar as possibilidades e as realidades de vivência no mundo em que vivemos para que nossos alunos e colegas, na prática do ensino e aprendizagem, consigam ver e entender as mais diversas formas de saberes, falas, pronúncias etc.
Deixar de conceber as estruturas que vêm dos países chamados hegemônicos, construindo o conhecimento a partir do local, deixando de tomar como referência as práticas que são apresentadas que não valorizam as construções identitárias locais.
Não copiar metodologias pré-determinadas que potencializam outros elementos culturais.
Superação das diferenças.
Uma prática para desconstruir padrões impostos aos povos subalternizados.
Abrir as fronteiras.
<i>That when y'all say decolonization you mean racism. It is different to deal with problems in Bahia because people avoid direct conflict.</i>
Não lembro.
É desconstruir a ideia de que só existe um modo de aprender inglês, imitando os nativos e que há uma única forma de falar inglês, perceber também a presença da cultura inglesa que são reproduzidas nos livros e materiais didáticos sem levar em consideração as múltiplas comunidades que falam inglês, bem como as culturas dos menos favorecidos sabendo também que eles falam inglês, mas isso é negligenciado.
Que é necessário muita vontade e dedicação, pois é um trabalho árduo e que somente terá resultados feito com meios que abram a visão da escola para o potencial dos alunos.
Garantir que o aluno aprenda além da doutrina eurocêntrica.
Desconstruir a ideia de um inglês imperialista.

Fonte: Elaborado pela autora.

3. Paralelo aos nossos encontros, foi possível propor alguma discussão, fazer uma intervenção ou elaborar alguma atividade que pudesse ser aplicada em suas turmas? Descreva um pouco como foi essa experiência (se ainda não houve essa oportunidade, essa resposta não é obrigatória).

Quadro 25 – Decolonialidade na prática

Abordei alguns assuntos propondo aos mesmos dar seguimento após as avaliações.
Ainda não, mas pretendo iniciar com algum trabalho mostrando diferentes sotaques e pensando de onde vêm os sotaques, refletir com os alunos se há sotaque certo ou errado, levando-os a refletirem sobre o que Marcos Bagno já pontuava sobre o preconceito linguístico e a sua relação com sotaques de maior e menor prestígio, algo nessa linha.
Sim. Debates sobre a importância de estudar o inglês da Nigéria, da Índia, entre outros.
Não realizei nenhuma atividade.
Não participei devido a lentidão da internet.
Atividades sim, nas turmas não.
Ainda não houve oportunidade, mas busco levantar questões contínuas aos meus colegas de trabalho na perspectiva de refletir continuamente sobre suas práticas docentes.
A experiência do curso foi bastante gratificante pois possibilitou uma troca de conhecimento prático e teórico, experiências, ideias e plantou uma semente para construção de um projeto de união entre os professores para melhorar e modificar as estruturas do ensino de língua inglesa no estado.
Estou preparando atividades futuras baseadas nos conhecimentos adquiridos no curso.
Não.
Ser decolonial é mais difícil do que eu imaginava. Na aula, fizemos uma atividade legal com um vídeo que misturava inglês e um português bem baiano e tivemos a oportunidade de discutir questões de gênero, direito, dentre outros. Gostei muito.
Não.
Não elaborei atividade dentro desta temática.
Ainda não fiz. Estou na elaboração.
Ainda não houve de forma prática. Mas despertou o desejo de se desprender tanto do livro didático.
Não elaborei nenhuma atividade.

Fonte: Elaborado pela autora.

4. O que achou da elaboração das atividades coletivas, durante nossos encontros síncronos? (caso não tenha participado dessa atividade, pode escrever “*não participei*”, sem problemas)

Quadro 26 – *Feedback* sobre as atividades coletivas

Não participei.
Achei maravilhoso. Principalmente por misturar ideias diferentes em um só pensamento.
Achei muito bom para compartilhar experiências e ideias com os colegas.
Muito interessante.
Gostei das atividades.
Não participei devido a lentidão da internet.
Achei muito produtiva e contribuiu para meu aprendizado.
Achei válida porque trouxe novas perspectivas.
Não participei.
A construção das atividades coletivas para mim foi um momento que foi bastante relevante durante o curso pois podemos de maneira prática aplicar o que havíamos discutido nos momentos de aula e da leitura dos textos. Foi muito interessante poder compreender a visão de cada colega a partir das mesmas leituras e de que forma esse conhecimento pode ser aplicado junto aos nossos alunos que são o motivo principal da nossa motivação para ter buscado o curso.
Achei muito interessante a interação com pessoas diversas e a troca de ideias muito enriquecedora. Foi um verdadeiro laboratório para a prática com meus alunos.
Não participei.
Bastantes produtivas.
Amei! Pude ser decolonial por uns minutinhos.
<i>The visional collective activities were great. But the conversations were limited.</i>
Achei muito legal porque nos levou a refletir que as atividades precisam ter significado para nossos alunos.
Achei massa, como diz a pró Jaque!
Considero que foi bem importante trocar experiências que vão enriquecer minha atuação.
Gostei bastante.
Foram fundamentais para termos uma visão mais ampla sobre a decolonização do ensino da língua inglesa.

Fonte: Elaborado pela autora.

5. Você identificou (ou não) atitudes, abordagens minhas e/ou aspectos do ‘curso’ que tenham sido Decoloniais? Descreva-os!

Quadro 27 – *Feedback* sobre a mediação

Não identifiquei.
Na maioria quase todas eram decoloniais.
Identifiquei abordagens e/ou aspectos decoloniais ao priorizar apresentar autores e autoras negros; músicas produzidas e performances de artistas negros; materiais questionadores, enfrentando questões de machismo, sexismo e também ao oportunizar e incentivar a participação e contribuição de todos, promovendo a escuta empática. Esses são alguns exemplos do que identifiquei.
Sim.
Sim. Em várias ações.
Sim. Intiveio no processo de decolonização, abriu caminhos para que a língua inglesa seja conduzida a um ensino-aprendizado através do ensino na teoria e na prática para desenvolver no aluno um processo de transformação.
Várias, falar do nosso povo e da nossa raça.
Sim, os materiais utilizados no decorrer dos encontros foram decoloniais bem como as suas reflexões.
Sim. A prática decolonial é oposta a nossa vivência comum pelo “simples” fato de termos sido colonizados séculos atrás. A preocupação em discutir a temática e elucidar com conteúdos que não sejam convencionalmente padronizados na perspectiva vista como comum para nossa sociedade, já mostra a diferença na atuação das abordagens. A escolha dos vídeos introdutórios nos encontros, as músicas, os jogos, as atividades sugeridas...
Sim, desde o início do curso, a ministrante se colocou numa posição de colaboradora, mediou as discussões de maneira bastante didática, uma vez que as ideias eram discutidas a partir das nossas experiências, sem deixar o aporte teórico, que inclusive foi muito rico. Então eu considero que isso foi feito mesmo quando da elaboração do curso.
O curso é um mix de ideias, orientações e sugestões para uma abordagem Decolonial. Você, Jaque é um exemplo vivo do objetivo do curso. Sua fala calma e equilibrada, seus posicionamentos. Para descrever, teria que descrever todos os encontros. Ah, sua humildade me emociona!
Sim. Negros em destaque, mulheres assumindo trabalhos considerados masculinos.
Sim.
Gostei de muita coisa, mas especificamente de trazer o inglês não estadunidense ou britânico. Trazer música com o inglês de uma baiana foi ótimo.
<i>I don't understand the question.</i>
Não identifiquei.
Sim. Quando foi analisado alguns capítulos dos livros didáticos, as músicas apresentadas no curso, as discussões, bem como as propostas realizadas em grupo.
Sim. Nas falas e recursos disponibilizados, o olhar descritivo ao que poderia ser utilizado em sala e, principalmente, que fez sentido conosco nos encontros.
Gostei, especialmente sobre o livro didático.
Sim. Foi apresentado por exemplo capítulos de livros com desenhos que estimulavam o imperialismo americano.

Fonte: Elaborado pela autora.

6. Que passos você pretende seguir para construir caminhos nas suas aulas de Inglês que conduzam a um ensino-aprendizagem Decolonial?

Quadro 28 – Caminhos para aulas decoloniais

Construir debates e entendimentos sobre as melhorias das práticas já existentes.
Começando com a própria cultura da nossa ilha.
Como comentei na questão anterior, sobre proposta de intervenção a ser aplicada em alguma de minhas turmas, pretendo buscar mais informação sobre autores e registros da língua inglesa que não sejam do eixo eurocêntrico, nortecêntrico, levando para minha prática docente essas perspectivas de “sulear” o ensino de língua inglesa no Brasil.
Trazer outras formas de discutir o inglês.
Ainda não sei.
Dominar predominantemente a língua inglesa, aprender e falar fluentemente para pôr em prática com segurança.
No momento não estou lecionando, mas pretendo sim, é de suma importância que nossos alunos possam entender a Decolonialidade.
Refletir sempre que necessário a respeito dos materiais didáticos utilizados.
Aos poucos, ler bastante, estudar sempre sobre a temática buscando termos-chaves na atualidade e continuamente construir junto aos meus colegas.
Tenho repensado bastante de que maneira nós podemos construir uma abordagem decolonial em sala de aula, a partir do curso isso ficou “menos difícil”, pois pudemos ter acesso a construção de material e as discussões que possibilitam uma mudança nesse sentido.
Estudar detalhadamente todo o material enviado, pensar estratégias que sejam pertinentes ao meu público-alvo, criar dinâmicas que façam os meus se sentirem parte do processo e se verem no material produzido como protagonistas.
Construção de debates, reflexões.
Valorização das questões culturais.
Tentar ser decolonial. A tentativa, por si só, já vai produzir mudanças, ainda que não alcance totalmente a decolonialidade.
<i>Learning more about confronting this problem indirectly to better manage experiences.</i>
Eu pretendo trazer atividades dentro da realidade dos alunos.
Pretendo apresentar músicas e o outro lado da cultura inglesa, como a forma de falar das periferias e os cantores negros que produzem material rico e que muitas vezes são desconhecidos, bem como brasileiros que falam inglês e produzem material em inglês.
Utilizar notícias reais para discussão.
Buscar material mais atualizado.
Ainda não sei, mas reconheço a importância desse tema.

Fonte: Elaborado pela autora.

7. O que podemos fazer para encurtar as distâncias entre o que discutimos dentro da Universidade e o que de fato ocorre nas salas de aulas das Escolas Públicas da Educação Básica?

Quadro 29 – Pontes entre a universidade e a escola pública

Buscar mais pesquisas, artigos sobre o assunto e trazer leituras que esclareçam tais assuntos.
Propor mais cursos como esse que acabamos, por exemplo.
Dar apoio aos professores para que possam aplicar o que estudam na faculdade, apoio por meio de mais tempo para preparação e desenvolvimento das atividades que deseja aplicar; recursos e também apoio da gestão escolar. Além disso, tentar engajar os alunos nessa participação, conscientizar a comunidade acadêmica da importância e da seriedade daquele trabalho, que terão aplicações práticas para os alunos.
Redefinir o modelo da grade da graduação.
Não sei, mas acho que se não melhorar o salário do professor isso nunca vai acontecer.
Contribuir de forma emancipatória.
Mostrar.
Penso que o primeiro passo é trazer para a universidade a realidade e maiores contribuições do ponto de vista teórico, pois a universidade pública é muito engessada com relação às licenciaturas.
Resistir.
A universidade precisa estar mais atenta às mudanças sociais e aos contextos nos quais os sujeitos que formam a identidade da escola pública estão inseridos, para tanto, a universidade precisa deixar de ser uma ilha e construir pontes com a sociedade. Deixando de ser uma “Disneylândia pedagógica”, como afirma Sávio Siqueira .
A universidade teria que reestruturar todo o processo de graduação, passando de teórico para vivencial.
Colocar discussões decoloniais em prática.
Romper com padrões hegemônicos impostos em nossas formações.
Primeiramente, repensar os docentes que formam docentes. Existe uma imensa lacuna entre esses profissionais e as escolas. A distância não será encurtada somente pelo viés da pesquisa, mas da extensão, do ensino...
<i>Researchers can go directly inside the classroom. Ask administration to observe and provide feedback.</i>
Criar estratégias para que essa teoria chegue à prática.
Precisamos fazer mais encontros como estes propostos pela prof. Jaque, uma vez que podemos atrelar o conhecimento produzido como fruto de pesquisa, infelizmente muitos professores de inglês não têm acesso a esse tipo de informação.
Acredito que preparar e disponibilizar melhores materiais para os professores, compartilhar sempre que possível recursos que favoreçam o despertar dos alunos, demonstrando que a língua inglesa é acessível e pode fazer parte da vida deles, sem que eles precisem necessariamente modificar seus hábitos naturais.
Cobrar do MEC elaborar material que abrace as necessidades das turmas acho sensacional.
Cursos como esse é um exemplo de encurtamento entre a universidade e as escolas públicas.

Fonte: Elaborado pela autora.

8. Deixe seu *feedback* sobre a proposta do ‘curso’ Diálogos e(m) Formação Docente: Decolonialidade e Ensino de Inglês na Escola Pública.

Quadro 30 – *Feedback* sobre o ‘curso’

Encontros de uma importância incrível.
Enriquecedor.
Eu gostei muito da proposta do curso e agradeço pela oportunidade de participar, pois é um tema muito importante e urgente. Antes do curso, a única coisa que eu havia visto sobre o tema era um artigo no site “Observatório para o Ensino da Língua Inglesa” (https://www.inglesnascolas.org/) e fiquei interessada em aprender mais sobre o tema, para que meu fazer docente seja mais do que meramente técnico, mas também reflexivo, crítico, questionador e libertador. Penso que o curso contribuiu para esse meu objetivo e que a pesquisa de Jaqueline é muito necessária, comprometida com a formação de professores para ensino de qualidade e deve ser amplamente divulgada, não só, mas principalmente, no ensino público. Obrigada.
Muito rico.
Espero que sejam feitos mais cursos como esse.
Uma excelente proposta interventiva para propor o ensino-aprendizado da língua inglesa nas aulas de forma atraente, fazendo com que os alunos aprendam inglês brincando.
Muito importante para todos, não só pela questão social, e sim racial ou cultural.
Muito pertinente, ajuda-nos a perceber o que está por detrás de algumas abordagens educativas.
O curso foi sensacional! Infelizmente não consegui acompanhar tão ativamente como gostaria, mas as discussões, abordagens, dicas e conteúdo exposto foi muito enriquecedor para nossa prática docente.
A proposta do curso foi bastante interessante, acredito que inclusive poderia se transformar em uma outra oportunidade de formação continuada com uma carga horária específica, uma vez que possibilita a reflexão e instrumentaliza os professores para o desenvolvimento de práticas pautadas em um ensino que leve em consideração quem de fato são os nossos alunos, deixando apenas de repetir práticas antigas que são excludentes.
O curso trouxe a convicção de que eu estou trilhando em direção ao caminho certo, uma vez que não concordo com as propostas dos livros didáticos e sempre senti necessidade de fazer diferente, o curso trouxe a luz que precisava, uma direção. Obrigada.
Debate que serviu para inovarmos os nossos planos de aula, trazendo uma maneira eficaz de combate às diferenças.
Muito importante, pois precisamos discutir sobre cultura, a língua e decolonialidade.
Poderia ser mais longo.
<i>Thanks for the access to the shared drive. Hope it stays open a little longer. Great presentations. Wish you could have offer one chance to meet in person (not mandatory).</i>
Achei interessante, porém devido a correria do dia a dia terminei não fazendo a leitura dos materiais propostos.
Foi uma honra poder participar dessa proposta, aprendi e vou colocar em prática!
Extremamente necessária, momentos de trocas e aprendizado que deram gatilhos muito bons pra nossa prática docente, a forma leve como o curso foi conduzido tbm foi ótimo, porque abriu discussões relevantes.
Achei sensacional.
Foi um bom curso, espero que tenham mais como esse.

Fonte: Elaborado pela autora.

8.3 MATERIAIS DIDÁTICOS POTENCIALMENTE DECOLONIAIS

Seis propostas de atividades com potencial para decolonizar as aulas foram elaboradas coletivamente e, como detalhado no capítulo 7, os times foram reunidos de modo aleatório. Havia dois recursos disponibilizados para construção de uma sequência didática e um tempo cronometrado, pela plataforma, para concluí-la.

Já neste subcapítulo, o foco será direcionado à análise das nove propostas construídas individualmente, considerando as discussões empreendidas durante os encontros e os diálogos com a realidade de cada docente. A leitura desses *corpora* levará em conta a articulação entre os MDs; as respostas informadas nos questionários final e inicial; e os depoimentos pós-elaboração desta atividade conclusiva.

Diante da pergunta: *Encontrou alguma dificuldade para elaborar essa proposta de atividade potencialmente decolonial? Ou gostaria de expor algo sobre os passos que te levaram a esta produção? Descreva para mim, o quanto quiser! E, mais uma vez, muito obrigada por tornar essa pesquisa possível!* foram enviados os seguintes depoimentos:

Quadro 31 – Depoimento pós-elaboração do Material Didático Autoral

PROPOSTA	DEPOIMENTO
<i>Biography</i> (by Lima Barreto)	Preferiu não responder.
<i>Lugar de mulher é onde ela quiser mesmo?</i> (by Daiane)	Não, foi tranquilo!
<i>My Hair, My Identity</i> (by Maria Felipa)	Para este projeto autoral, me inspirei em uma das atividades extraclasse que desenvolvi na Escola Municipal (nome da escola omitido). Entre as atividades extraclasse, tínhamos o grupo de teatro <i>Open Theater</i> . Com este grupo encenamos a peça <i>Lelê's Hair</i> baseada no livro: <i>O Cabelo de Lelê</i> , de Valéria Belém. O texto em inglês foi escrito por Wagner Franco, professor de inglês formado em direção teatral pela UFBA. A peça foi encenada por alunos da Escola Municipal (nome da escola omitido), e apresentada não só para a comunidade escolar como também para diferentes escolas da rede municipal e faculdades. No final da peça, os alunos cantavam e dançavam a música <i>Respeitem meus cabelos, brancos</i> . Portanto, trabalhar com a letra da música como o <i>starting point</i> desta proposta de atividade potencialmente decolonial foi uma oportunidade para relembrar todos os bons momentos vividos com os alunos do fundamental 2 da referida escola, na produção e encenação da peça. As dificuldades encontradas na elaboração da atividade referem-se à elaboração dos objetivos. Ao final do trabalho me questiono se as etapas descritas conduzem o aluno a alcançar o objetivo geral desta proposta de trabalho. Considero importante a construção destas atividades potencialmente decoloniais, pois existe uma carência de materiais com este teor.
<i>How to build an identity?</i> (by Stella)	Essa atividade foi estruturada com um pouco de dificuldade, pois estou rompendo padrões, entretanto, me enriqueceu bastante enquanto educadora e pude perceber, durante o processo de estruturação, quão explorada ela pode ser, abordando vários aspectos sociais, econômicos e culturais, uma vez que é destinada a um público-alvo majoritariamente negro e com baixa autoestima.

<i>Learning English with a Brazilian Coach</i> (by Sueli)	Preferiu não responder.
<i>Regional Identity</i> (by Maria Quitéria)	Eu encontrei um pouco de dificuldade porque existe um limite tênue entre a decolonialidade e o que realmente ela representa, uma vez que esta coloca todo o processo colonial num espectro negativo, ela desconstrói muitas coisas mas nem todas possuem um aspecto negativo, pois descendemos em grande parte tanto dos povos africanos como dos europeus e também indígenas, em cada grupo familiar predomina uma ou outra cultura, sem que haja necessariamente a desvalorização das demais em termos culturais e sociais, essa identificação é natural e faz parte do nosso desenvolvimento, assim como a convivência com as diferenças. O saber do velho mundo não deve ser visto com maus olhos tampouco como superior, são saberes complementares. Nossos ancestrais vieram do velho mundo e de outros continentes. Penso que não se deve refutar o que se constitui como a verdade, e qual seria a verdade máxima? A dos fatos.
<i>Gifted Hands</i> (by Marielle)	Mesmo sem nunca ter tido contato com o termo “decolonialidade”, percebi que já existia esta tendência em minha prática pedagógica. Eu costumava pesquisar textos, personagens ou imagens que não fossem apenas dos países hegemônicos. Fiquei muito feliz em perceber que meu olhar já era ampliado – mesmo que de forma bem suave – e a partir de agora vou ampliá-lo ainda mais!!
<i>Gathering The World</i> (by Esperança)	Preferiu não responder.
<i>Povos Indígenas: Identidade, diversidade e cultura</i> (by Laudelina)	Sim, senti muita dificuldade em elaborar o plano, pois sempre questiono se de fato era uma atividade potencialmente decolonial. A proposta surgiu após perceber a folclorização da temática indígena nas escolas.

Fonte: Elaborado pela autora.

As propostas, as crenças e a decolonialidade/colonialidade serão analisadas observando:

I. Os elementos linguísticos (palavras, expressões etc.) e/ou visuais (fotos, vídeos etc.) reunidos nos textos;

II. Se as temáticas escolhidas apontam, ou não, caminhos pertinentes a uma abordagem decolonial voltada ao ensino de inglês.

Para que a proposta fosse construída, a pedido das/os participantes, elaborei um *template* (Apêndice D, p. 329) constando os seguintes campos:

- *Didactic Resource* (Recurso Didático);
- *Grade* (Nível de Ensino);
- *Title* (Título);
- *Main Goal* (Objetivo Principal);
- *Warm Up* (Atividade de Aquecimento);
- *Development* (Etapas do Desenvolvimento) e
- *Extra Tasks* (Tarefas Extras).

Seguem as produções:

THEME: Biography

LENGTH: 50 minutes

TIMETABLE FIT: Students have studied simple past tense and question words.

CONTENTS: Textual Genre – Biography; past events; talking about life experiences.

1. WARM UP:

Ask the students to think of events that have changed their lives and write some on the whiteboard. Depending on the students' level, they can use Portuguese.

2. PRE-READING ACTIVITY:

2.1 Ask the student to read the suggested questions below:

Viola has won three important prizes. What are they? An Oscar, an Emmy and a Tony Award. Why does Viola Davis describe her childhood as difficult? She was poor and she had to face hunger and racism.

2.2 Play the video – *Viola Davis Performing Her Way Out of Poverty*

Available on: https://www.youtube.com/watch?v=wbD243Rs_NA

2.3 Check students' answers.

2.4 After watching ask the students:

How important is it to have a black woman like Viola Davis in the spotlight of Hollywood? Have the students to discuss issues related to representativeness, racism and sexism? (depending on the students' level, they can discuss that in Portuguese)

3. READING:

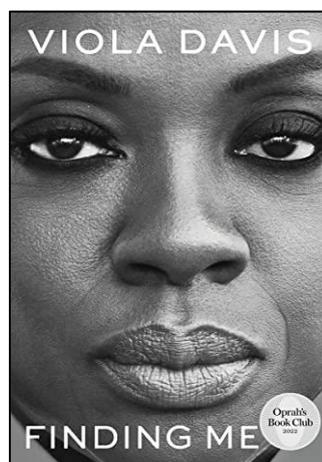
VIOLA DAVIS

Viola Davis is an American producer and actress of stage, screen, and television. Davis was born August 11, 1965, in St. Matthews, South Carolina. She didn't have an easy childhood; she says her family was very poor and she was constantly hungry at school and that she couldn't fulfill her learning potential.



Her family moved to Central Falls, Rhode Island, where Viola attended Central Falls High School. In high school she developed a passion for acting. After graduating from high school, she got a scholarship to study drama in New York.

At first, she worked in theater productions, and then she was invited to star in movies and television series. Now Davis has her own star on the Hollywood Walk of Fame. Viola has been nominated for important awards and she is the only black person to date to win an Oscar, an Emmy and a Tony. Davis married actor Julius Tennon in June 2003. In 2011, the couple adopted a daughter. They live in a mansion in Toluca Lake, Los Angeles. Davis and her husband, Julius Tennon, are founders of a production company. Davis is also widely recognized for her advocacy and support of human rights and equal rights for women and women of color.



Adapted from: <https://www.blackpast.org/> www.wikipedia.com

I – Associate the columns:

- | | |
|---|----------------------------------|
| (1) Viola`s date of birth | () New York |
| (2) Beginning of her passion for acting | () Julius Tennon |
| (3) A social problem she faced as a child | () August 11 |
| (4) Place where she studied drama | () During high school |
| (5) Some of her awards | () An Oscar, an Emmy and a Tony |
| (6) Her husband`s name | () Hungry |

II – Answer the questions:

- a) Where was Viola born?
- b) How can we describe her childhood?
- c) Why couldn`t she fulfill her learning potential when she was a child?
- d) What did the couple find together?
- e) Where does the family live now?
- f) Where is Central Falls High School?
- g) When did Viola get married?
- h) How old is her daughter now?

4. POST-READING:

What`s the importance of a person like Davis for the black movement around the world?

Fonte: Autoria de Lima Barreto.

Nesta primeira proposta, chama-nos atenção, inicialmente, a escolha do texto e de sua temática, pois refere-se a uma curta reportagem adaptada, sobre a atriz negra estadunidense Viola Davis, bastante conhecida no Brasil. O desenvolvimento do texto gira em torno da vida da atriz, cujos assuntos são: a sua função social (atriz e produtora teatral, de cinema e televisão); seu local de nascimento; e sua trajetória de vida desde a infância até a fase atual com sua própria família.

O texto expõe sua vida pobre e a dificuldade no meio escolar, mas também fala sobre sua mudança de vida, ao optar pela paixão de atuar, ter indicações a prêmios importantes no cenário cinematográfico mundial, além de ser a primeira mulher negra, até então, vencedora do Oscar. A construção do texto, em grande parte, aclama o seu destaque na carreira profissional, assim como destaca uma vida, atualmente, luxuosa por residir em uma mansão, bem como nos apresenta uma família composta por uma união heteronormativa e pela adoção de uma menina negra, cujo nome não foi citado. Por fim, pontua que o casal tem uma produtora que luta pela defesa dos direitos humanos e igualdade das mulheres e mulheres negras.

Ao optarmos como ponto de partida a ideia de que uma postura decolonial representa um enfrentamento, uma luta constante contra a hegemonia que estrutura

formas de pensar, ser e agir no mundo, seja no que toca a questão de raça, gênero, classe ou sexualidade, podemos observar que as escolhas realizadas conduzem a determinado avanço, no sentido de que o texto é centrado em uma mulher negra. As escolhas linguísticas e visuais projetam a imagem de uma mulher preta empoderada, que age, enfrenta e se propõe a defender os direitos de outras mulheres.

Linguisticamente, observamos no primeiro parágrafo, em que a presença do verbo de estado (conjugado no presente “*is*” e no passado “*was*” demonstram a passagem de um estado de pobreza para o de riqueza) é recorrente, como percebe-se em: “*Viola Davis is an American producer and actress [...] she says her family was very poor*”, que há uma mudança ascendente em sua vida. Logo após, foram utilizados verbos que denotam ação, movimento; bem como substantivos e adjetivos que reforçam positivamente a sua trajetória, ao transitar de um lugar social sem prestígio para um de prestígio.

O modo como se estrutura na frase a presença de um marido corrobora com a ideia de mulher preta potente. Note que o nome da atriz aparece sempre como agente (vindo antes do nome dele, que só aparece nos parágrafos finais): “*Davis married actor Julius Tennon in June 2003. [...] Davis and her husband, Julius Tennon, are founders of a production company*”. Visualmente isso também é reforçado, pois a imagem que estampa a capa do livro de sua biografia é o rosto da atriz em *close up*, um enquadramento que destaca os traços característicos da raça negra, em uma pele retinta e com olhos altivos, direcionados às/aos leitoras/es. A fotografia de sua família também é apresentada de modo positivo, visto que estão sorrindo, em posição austera e mantendo contato físico, denotando proximidade e vínculos afetivos.

Essa construção textual (verbo-visual) possibilita às/aos estudantes vivenciarem, nas aulas de inglês, um corpo negro feminino potente, que age e tem “sucesso”, um corpo que transitou da pobreza para o sucesso material e simbólico, e que fez de sua ascensão social uma forma de luta em prol dos direitos humanos e da igualdade da mulher e da mulher preta. Neste ponto, importa notar que não se falou na luta contra o racismo, mas na garantia de direitos.

É interessante, ainda, quando se pensa em identidade (da mulher preta), ter em mente o título do seu livro “*Finding me*”, traduzido na edição brasileira por “*Em busca de mim*”. Além disso, a capa que evidencia o rosto da atriz e seus traços podem gerar a identificação de muitas estudantes, neste caso, de escolas públicas, com características afrodescendentes, tornando-a um parâmetro de beleza. Deste modo, é estabelecida uma relação de proximidade com as leitoras – “somos bonitas e confiantes” ou “eu sou você,

então é só acreditar e fazer o que eu fiz” – entretanto, é preciso estarmos atentas/os diante do mito da meritocracia, comum de ser defendido no Brasil, em o querer é o bastante para que sonhos sejam realizados e que as ações tenham êxito (no sentido de ser bem-sucedido ou ter mobilidade social, como apontado no texto).

Por outro lado, sob a ótica da decolonialidade, é fundamental desconstruir esse mito, mas também desfazer a crença de que a vida das mulheres negras periféricas não têm progresso sócio financeiro e que estão fadadas a morrerem como nasceram, pois observamos que as imagens representam uma mulher negra realizada em âmbito profissional e familiar. Do ponto de vista do que chamamos de representatividade preta, em um país de preconceitos e racismo, essa pauta é de extrema importância, sobretudo quando sabemos que esta proposta de aula tem como público-alvo jovens estudantes da periferia baiana, basicamente constituída por uma comunidade negra e pobre, com poucas perspectivas de mobilidade na pirâmide social, sonhos limitados e que tende a se enxergar em situação de subalternidade perante à mulheres e homens brancos (racismo) e também aos homens negros (machismo).

No que tange a hegemonia do Norte sobre o Sul – refletindo aqui sobre as estruturas que visam preservar os poderes colonizadores – identificamos alguns problemas nesse texto, princípios que podemos entender como colonizadores, mas que ao mesmo tempo, do ponto de vista da vida preta brasileira e nordestina, também é decolonizador. Temos, nele, por exemplo, impresso um princípio neoliberal: o individual vem primeiro que o coletivo e o trabalho é o foco (e isso é altamente colonial), ainda que a atriz tenha logrado êxito por seu próprio trabalho.

Outra indicação que não pode ser negligenciada é o cabelo feminino, pois a atriz costuma aparecer na mídia com seu crespo natural, mas na seleção da foto em família, está com os cabelos alisados ou com uma *lace*. É de profunda relevância sublinhar que não há quaisquer problemas quanto às escolhas estéticas de Viola, inclusive este é um uso comum entre celebridades negras estadunidenses, todavia, no Brasil, a questão em torno dos cabelos é uma pauta extremamente dolorosa no âmbito da estética afro, no que tange autodeclaração da própria negritude. Por esta razão, seria necessário reforçar a valorização do cabelo crespo, bem como a liberdade quanto ao seu uso para que isso não seja um entrave, sem diminuir a importância de se sentir bem com as escolhas mais convenientes para cada jovem.

Outro ponto que nos faz ver uma atitude colonizadora é a própria concepção de família representada na fotografia. Uma constituição familiar legitimada como padrão por

haver um homem e uma mulher cis heteronormativos e uma filha. Ao pensarmos na realidade preta de Salvador, cidade com a maior parte de docentes envolvidas/os nesta pesquisa, vemos que este ideal de família muitas vezes não condiz com a nossa realidade, sobretudo periférica, na qual muitos seios familiares são compostos por mães solo, com duas ou mais crianças, seja a mãe sozinha e sua/eu(s) filha/o(s); seja a mãe, mães, avós, tias e demais configurações familiares.

Partindo para as atividades sugeridas, as perguntas I e II estão totalmente direcionadas à compreensão do assunto tratado no texto – os aspectos pessoais e profissionais da vida de Viola Davis. A/o estudante, a partir de estratégias de leitura em LI e noção do componente gramatical indicado no início da proposta (*Question Words*) são capazes de entender o que leram para responder às perguntas, já a estrutura relativa ao passado (*Simple Past*), também indicada no campo dos conteúdos, não é pré-requisito para subsidiar essas respostas. A atividade extra faz com que a/o aluna/o relacione o texto com a sua vida, entretanto, sem a discussão em sala de aula, o que seria pertinente para promover uma discussão coletiva.

Do ponto de vista decolonial, voltado às questões sobre a mulher negra e a sociedade, vemos que pode haver um efeito positivo, pois é um momento em que se pode retomar os diálogos sobre a proposição da tarefa extra e mudar crenças e atitudes concernentes à força de uma mulher negra que saiu da pobreza para uma condição de riqueza “comprometida” com a igualdade (melhor seria equidade) racial e de gênero.

Sabendo que decolonizar, sulear ou nordestear as práxis é repensar/confrontar as estruturas de poder que investem nas atitudes, ações e crenças, seria importante haver questões que conduzissem as/os estudantes/os a questionarem: o ideal de família impresso na imagem, bem como o vínculo com uma filha através da adoção, cujo nome (Genesis) não foi citado, resumindo essa menina negra à filha adotiva da atriz Viola Davis; o aspecto da individualidade sobre o coletivo como forma de sucesso; e o *american way of life* (o estilo de vida americano) idealizado por muitas/os jovens, consolidando uma sociedade de consumo sob padrões capitalistas, pois sua autonomia, força e dedicação aos estudos e trabalho pode nos dar a ideia de que não precisamos do outro na escalada da vida, contrariando, em certa medida, a ideia de coletivo como elemento basilar nas comunidades negras baianas.

Assim, observamos uma intenção decolonizadora do autor da proposta, que se efetiva no limite da representatividade negra de uma mulher estadunidense potente. Embora a atividade busque romper com a presença branca como modelo de sucesso e

beleza, aspectos essenciais na constituição da identidade de nossas/os estudantes negras/os deixa que outras estruturas permaneçam, sob o risco de serem constituídas como verdades, a exemplo da meritocracia, da individualidade e da família tradicional.

Ainda assim, podemos reconhecer que essa proposta sinaliza um movimento importante rumo a uma atitude pedagógica potencialmente decolonial, pois corrobora com a desconstrução de crenças, muito embora, quando pensamos no Norte, ainda haja uma força colonizadora agindo no sentido de sua manutenção, sobretudo no modo de tratar a temática. Lima Barreto se encontra no meio do caminho e avançando, mas nesse ponto da análise convém retomar algumas de suas falas para percebermos se o seu dizer coaduna, ou não, ao seu fazer.

Em diálogo, durante os encontros online, questionei a respeito do que as/os participantes sabiam acerca de *suleamento*, Lima expôs que:

Seria sair do... do que a gente deveria seguir o que vem do Norte, seria uma... é... uma autovalorização de nós, né, que estamos é... é... ao Sul, porque quando se pensa em Ciência, em Pesquisa, em Cultura, Literatura, há uma supervalorização do que vem do hemisfério norte, então é:: é:: vai vai do campo da ciê::ncia e da cultura.

Isso reforça a ideia de “um meio caminho bem andado”, um quase lá. Nota-se que, conceitualmente, Barreto entende o que é ser decolonial, a partir de sua concepção preliminar de *suleamento*. Todavia, esse entender se choca com sua prática didática, em dado momento, ao selecionar um texto que abre a discussão sobre a valorização da mulher negra, mas em contrapartida deixa passar as questões acerca da estética, individualidade e constituições familiares citadas anteriormente, ratificando valores de outra cultura que se faz poderosa e que se impõe como verdadeira.

A respeito da última questão do Quadro 22 (p. 243), sobre quais países orientam as escolhas didáticas, o autor escreveu que:

Apesar de trabalhar mais com a variante americana por ter sido a variante com a qual tive mais acesso, ao pensar a aula, principalmente quando elaboro material, busco trazer outras variantes por compreender que há vários “ingleses”.

E, no questionário final (Quadro 24, p. 245), a respeito da pergunta – *O que você entende por Decolonizar as práxis docentes?* – Lima respondeu:

Deixar de conceber as estruturas que vêm dos países chamados hegemônicos, construindo o conhecimento a partir do local, deixando de tomar como referência as práticas que são apresentadas que não valorizam as construções identitárias locais.

Logo, podemos constatar através da seleção desta personalidade norte-americana que há um reforço das escolhas culturais relacionadas à língua inglesa direcionada a um dos maiores centros hegemônicos de poder – os EUA. Outro aspecto interessante é que Lima, durante a elaboração da proposta de atividade em grupo (Quadro 19, p. 232), selecionou junto às demais integrantes o tema cabelo (Curta *Hair Love*) para discutir identidade, porém, aqui, percebemos uma espécie de luta decolonial que perpassa pela reflexividade, pois Lima já sabe por onde andar, onde estão as lacunas e onde estão os preenchimentos, mas é preciso fortalecer o como preenchê-las.

Quadro 33 – Lugar de mulher é onde ela quiser mesmo?

DIDACTIC RESOURCE:



From: <https://www.adorocinema.com/filmes/filme-219070/>

GRADES:

Ensino Fundamental II
3º ano do Ensino Médio

MAIN GOAL:

Ao assistir ao filme, orientar que fiquem atentos às falas preconceituosas nas cenas. Ao término do filme, questionar se a turma já conhecia as personagens e sua importância para a sociedade e demais mulheres negras.

WARM UP:

A proposta da atividade inicia com a apresentação do cartaz do filme, buscando inspirar breves suposições sobre a narrativa, após esse momento esclarecer os pontos citados e apresentar a sinopse real do filme.

DEVELOPMENT:

1. Qual a sua primeira referência negra na mídia? Qual posição social ocupava? Por que te inspirou?
2. Quais personalidades negras atualmente te inspiram? Por quê?
3. Estrelas Além do Tempo, tem em sua maioria um elenco composto de pessoas negras. Nos conteúdos de entretenimento que você consome, que tipo de papel pessoas negras costumam representar?
4. Te incomoda a maneira que a mídia utiliza a imagem do negro nas produções audiovisuais? Por quê?

EXTRA TASKS:

Pesquisar quais personalidades negras tiveram destaque na sociedade, porém pouco conhecidas, montar um *reels* e postar no Instagram.

Fonte: Aatoria de Daiane dos Santos.

O filme *Estrelas Além do Tempo* foi citado anteriormente pela equipe Tamo Junto (*Team D*). Uma atividade extra apresentada no momento de produção coletiva, realizada no último encontro síncrono. O vídeo escolhido pelo grupo, em questão, foi o do casal de cientistas em que um Físico diminui o trabalho de sua namorada, uma Neurobióloga.

É interessante notarmos aqui, que, na construção da sua proposta individual, Daiane sofreu influência direta da sequência didática compartilhada por um dos grupos. Perceber que essa troca gerou ressonância nesta atividade é um fator que revela como é essencial mantermos uma rede de compartilhamentos.

O pôster que estampa o longa apresenta, em primeiro plano, as protagonistas da história – três mulheres negras cientistas que trabalham na agência espacial norte-

americana (NASA) e atravessam o período marcado pela supremacia branca que impõe a segregação racial, no nível em que até os banheiros eram separados por raça. Em plano inferior, as personagens antagonistas, quatro atores brancos, com fotografias em tamanho reduzido, dentro do seu ambiente de trabalho, complementam a imagem, reforçando a mensagem a ser transmitida pelo filme.

Ainda na parte inferior da tela, abaixo do nome do filme, está a frase “*A história que não foi contada*”. Estrelas Além do Tempo é baseado em vivências reais, portanto, precisamos refletir sobre uma produtora de cinema local explorar os bastidores do período em que seu país coadunou com a segregação racial. Pois, gera incômodo conhecer essa história a partir do ponto de vista dos próprios norte-americanos, tendo em vista que seguimos com apenas um lado tendo voz – o lado imperialista.

Ao focar no topo do cartaz, nota-se a seguinte frase: “*Genialidade não tem raça. Força não tem gênero. Coragem não tem limite*”. Apresentar um recurso para aulas com esta assunção, a estudantes brasileiros, cujas relações sociais são estruturadas pelo sexismo e racismo, tende a invalidar os obstáculos enfrentados no Brasil, pois sem a devida problematização, desconsideram-se as desigualdades entre gêneros e raças, sob o risco de fortalecer o discurso meritocrático.

Também identificamos certa incoerência, quando no formulário final, ao ser questionada a respeito do entendimento conceitual sobre a decolonização das práxis docentes, a professora Daiane concluiu: “garantir que o aluno aprenda além da doutrina eurocêntrica”. No entanto, vimos aqui a escolha de um filme do cenário hollywoodiano, permanecendo com sugestões culturais inseridas no escopo nortecentrado.

Daiane, no campo do objetivo principal, não definiu o que pretende alcançar com esta atividade, confirmando haver dificuldades na elaboração de um MD autoral, consoante ao que respondeu no formulário de ingresso. Nesta seção, a autora pontua que a/o docente deve orientar que os alunos fiquem atentos às falas preconceituosas, levando-nos a pensar que nesta segunda proposta, ainda que o debate racial esteja no centro, o racismo, no campo lexical, continua sendo evitado.

Do ponto de vista das atividades a serem realizadas, o *warm up* se restringe a análise do cartaz, almejando que as/os alunas/os exponham suas impressões acerca do que pode ser o tema do filme. Ao final desta sugestão de aquecimento, a autora concluiu previamente que seu público-alvo não irá descobrir sobre o que trata o longa, pois expõe que a/o docente deverá “apresentar a sinopse **real** do filme”, logo, é identificada a crença

de que essas/es estudantes não são capazes de apreender a partir das informações verbo-visuais ou de conhecimentos prévios, as possíveis histórias e discussões abordadas.

Ainda sobre a análise das atividades a serem desenvolvidas, os componentes linguísticos do inglês em nenhum momento foram acionados, desde as perguntas motivadoras das reflexões até a sugestão de tarefas extras. A imagem de divulgação do filme também trouxe elementos exclusivamente em língua portuguesa, levando-nos a crer que uma provável exibição seria dublada.

Este é um ponto complicador, pois em dado momento nos encontros síncronos, outra participante, Sônia Guimarães, levantou a seguinte reflexão:

[...] muitas, muitos teóricos, muitas discussões, muitas formações, no sentido de trazer MUITO essa realidade do aluno pra sala de aula, de contextualizar o máximo possível com esse aluno em sala de aula, é:: mostrar pra ele o que não representa ele e só o que representa ele, aí eu fico me questionando [...] mas e na hora desse ENEM?

Tal indagação revela que há entraves quanto a materializar o deslocamento da dimensão teórica para a prática. E isso ocorre porque ao pensar sobre uma proposta de aula, geralmente partimos de um componente gramatical, para depois contextualizá-lo, quando a realidade cultural e sociopolítica poderiam ser a esfera macro, sem dissociação do caráter estrutural da língua.

Quando a docente pensa em sulear as práxis, tende a prosseguir com esta separação. Isso ficou evidente na sequência didática em foco, pois ao tratar de uma pauta essencial, no âmbito da decolonialidade, não basta abordar a questão racial de modo estanque, é imprescindível problematizar as forças que garantem a manutenção do racismo, a exemplo das estruturas de poder.

Ao propor a decolonização das aulas de inglês nas escolas públicas, identificamos haver uma forte demanda por atualização pedagógica, no sentido de redirecionar as práxis de ensino para o campo das discussões étnico-raciais, como relacionado no Quadro 12 (p. 141).

Quando foram solicitadas, no questionário inicial, as sugestões temáticas que interessariam, no âmbito da elaboração dos MDs, conforme Quadro 9 (p. 123), foram bastante amplas. Todavia, não levantaram a necessidade de como propor MDs potencialmente decoloniais que não se desvinculam dos componentes linguísticos, visto que os objetivos do ensino de inglês também contemplam o entendimento, a comunicação, a leitura, o diálogo intercultural, bem como o uso social da língua.

Daiane esteve presente nos dois últimos encontros, cujo foco foi voltado à elaboração de sequências didáticas em grupos. Sua equipe, Acarajé sem Pimenta (*Team A*), escolheu uma notícia cujo foco estava na mídia televisiva local, protagonizada por jornalistas negras/os baianas/os. Sendo assim, seguiu com uma proposta centrada nas discussões sobre trabalho e carreira, interseccionalizadas pelo fator racial.

No tocante aos enfrentamentos no campo da decolonização, a docente, ainda que nesta proposta tenha se afastado da língua inglesa, transita por vias capazes de motivar nas/os estudantes reflexões a respeito da ausência de artistas negras/os no cenário cinematográfico. É perceptível uma preocupação com a temática concernente a discussão em torno da raça, mas persistem as dificuldades quanto a desnortear a aula. Deste modo, prosseguimos com um olhar crítico, porém carente de apontar rumos decolonizadores.

Quadro 34 – My Hair, My Identity

DIDACTIC RESOURCES:

1. Letra da música *Respeitem meus cabelos, brancos* de Chico César:

Respeitem meus cabelos, brancos
Chegou a hora de falar
Vamos ser francos
Pois quando um preto fala
O branco cala ou deixa a sala
Com veludo nos tamancos

Cabelo veio da África
Junto com meus santos

Benguelas, zulus, gêges
Rebolos, bundos, bantos
Batuques, toques, mandingas
Danças, tranças, cantos
Respeitem meus cabelos, brancos

Se eu quero pixaim, deixa
Se eu quero enrolar, deixa
Se eu quero colorir, deixa
Se eu quero assanhar, deixa
Deixa, deixa a madeixa balançar

2. Videoclipe da música *Respeitem meus cabelos, brancos* de Chico César:

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=yLvGD-7qiII&t=17s>



3. Imagens de diferentes tipos de cabelo, dando ênfase a diferentes estilos de cabelo afro:

<https://br.pinterest.com/ibsongm/afro-hair/>

<https://www.byrdie.com/afro-hairstyles-4799032>

4. Imagens de pessoas negras famosas.

GRADES:

Ensino Fundamental II

Ensino Médio

MAIN GOAL:

Ao final do projeto *My Hair, My Identity* os alunos deverão ser capazes de emitir suas opiniões sobre a construção da identidade da pessoa negra tendo o cabelo como um dos elementos.

SPECIFIC GOALS:

- Representar, através de desenhos, os diferentes tipos de cabelos mencionados na letra da música;
- Identificar diferentes tipos de cabelo em inglês;
- Descrever tipos de cabelo (cor, textura, comprimento) em inglês na forma escrita e oral;
- Construir frases em inglês com mensagens de combate ao racismo usando o verbo RESPECT.

WARM UP:

- O professor apresentará as imagens de algumas palavras retiradas da letra da música *Respeitem meus cabelos, brancos* e pedirá para que os alunos as associem com as palavras;
- Exemplos de imagens: Mapa da África, tambores, alguns povos africanos citados na letra da música (benguelas, zulus, gegês), orixás etc.;
- Exemplos das palavras: África, batuques, santos, povos africanos;
- As imagens podem ser expostas na sala e o aluno cola a palavra correspondente. Se o professor tiver acesso à tecnologia, pode criar um jogo de *matching* em uma plataforma.

DEVELOPMENT:

AULA 1

1. Após a atividade de *warm up*, o/a professor/a explicará que as atividades seguintes serão relacionadas à letra da música *Respeitem meus cabelos, brancos*;
2. Usando uma imagem de Chico César, o/a professor/a deve perguntar aos alunos se eles conhecem o artista, outras músicas, origem etc.;
3. Sem entregar a letra da música, o/a professor/a pedirá para que os alunos batam palmas todas as vezes que eles ouvirem a palavra CABELO e palavras que descrevam o cabelo;
4. O/A professor/a distribui a letra da música seguida de perguntas de interpretação de texto para que os alunos respondam em duplas.

Perguntas Sugeridas:

- a) Qual o tema central da letra da música?
 - b) De acordo com o autor, os cabelos vêm da África. Quais os outros elementos ancestrais trazidos do continente africano são mencionados na letra da música?
 - c) No texto, o autor menciona diferentes padrões de cabelos. Quais são estas representações?
 - d) No trecho da música onde o autor diz: “Deixa, deixa a madeixa balançar.” Que tipo de mensagem o autor sugere ao seu leitor?
 - e) Releia o título da música e observe o uso da vírgula. Qual a intenção do autor ao usar o vocativo? Você concorda com o objetivo do autor? Justifique sua resposta.
5. O/A professor/a pedirá para que os alunos, em pequenos grupos, relatem suas experiências pessoais onde o cabelo tenha sido um elemento de questionamento, desconforto, *bullying*, insultos ou preconceito. Encoraje os alunos a relatarem suas reações diante do fato ocorrido;
 6. O/A professor/a pedirá aos alunos que representem, através de desenhos, os tipos de cabelos descritos na letra da música. Este trabalho deve ser feito em pequenos grupos para que cada aluno possa contribuir com suas diferentes habilidades e criatividade (desenhar, colorir, opinar,

pesquisar). Os desenhos criados pelos alunos devem ser expostos na sala de aula, pois ainda serão utilizados em outras aulas;

7. Para finalizar a aula, o/a professor/a convidará os alunos a cantarem e dançarem a música: *Respeitem meus cabelos, brancos*.

AULA 2

1. O/A professor/a fará a apresentação de alguns diferentes tipos de cabelos, através de imagens, enfatizando os cabelos de pessoas negras (*afro puff, sides off, fluffy nad go, curly chic* etc.);

2. Em seguida o/a professor/a entregará aos alunos os nomes com diferentes tipos de cabelo e pedirá para que identifiquem os tipos de cabelos feitos na AULA 1 (desenhos);

3. Após a identificação dos tipos de cabelos, o/a professor/a apresentará a descrição dos cabelos de pessoas famosas, ou não. Exemplo (descrevendo a cantora Iza):

This is _____ . She is black. She has a long, curly brown hair;

4. O/A professor/a pedirá para que os alunos descrevam outras imagens que poderão ser distribuídas seguindo as possíveis descrições apresentadas pelo/a professor/a;

5. O aluno deverá escrever em inglês a descrição do seu próprio cabelo, seguido de um desenho (opcional);

6. O/A professora deverá recolher as descrições e, em seguida, fazer o jogo *Who am I?* O/A professor/a deverá ler algumas descrições e os estudantes deverão identificar quem é a pessoa descrita: *That's _____* (nome do aluno);

7. Após o jogo, o/a professor/a pedirá aos alunos que, usando o verbo RESPECT (retomar aqui a letra da música: *Respeitem meus cabelos, brancos*), os alunos escrevam frases relativas ao respeito aos tipos de cabelos e produzam cartazes. As frases deverão ser usadas na aula 3.

AULA 3

1. Os alunos deverão decidir como os cartazes produzidos na aula anterior farão parte do desfile (decorando a sala ou abertura do desfile onde cada aluno entrará com uma frase);

2. Os alunos deverão escolher uma pessoa que representará o grupo no desfile de cabelos. Além de escolher a pessoa, também irão preparar uma descrição da pessoa que será lida pelo mestre de cerimônia;

3. O/A professor/a deve reservar um tempo para que os alunos façam o ensaio do texto, assim como definir o penteado que será demonstrado durante o desfile;

4. Apresentação do desfile tendo como música de fundo *Respeitem meus cabelos, brancos* de Chico César (sugestão);

5. Reflexão sobre as etapas do projeto envolvendo todo o grupo:

a) Como você descreve sua participação durante o projeto?

b) Você consegue descrever diferentes tipos de cabelos em inglês ou você ainda precisa estudar mais?

c) Como esta atividade dividida em 3 etapas te ajuda no processo de afirmação da sua identidade na sociedade?

EXTRA TASKS:

Os alunos podem:

- Ler sobre a origem de povos africanos trazidos;
- Pesquisar cuidados específicos para o cabelo crespo;
- Ler a biografia de Chico César e buscar informações sobre a participação do artista na música como ativista negro e suas contribuições na política;
- Assistir ao vídeo *13 Crazy Things White People Think About Black Hair*:

<https://www.youtube.com/watch?v=dN5DXOMxWCY>

Fonte: Autoria de Maria Felipa.

Esta terceira proposta apresenta mais que uma atividade a ser desenvolvida, ela contempla um projeto bem estruturado que aciona vários saberes e habilidades. Há aspectos fundamentais à decolonização das aulas de inglês que saltam desta sequência didática, a exemplo da: inserção de recursos que fogem do eixo nortecentrado; abertura ao diálogo intercultural; contextualização da realidade local; escuta da voz discente; e possibilidade de reflexão crítica.

No tocante à escolha dos recursos didáticos que permitirão as trocas preliminares, a respeito do tema principal da aula – *Meu Cabelo, Minha Identidade* – Felipa reuniu diversas fontes para elaboração desta proposta. A principal foi a letra de uma música em língua portuguesa, cujo foco está na questão racial, sobressalente no vocativo em seu título: *Respeitem meus cabelos, brancos*.

Além desta fonte, a professora também sugeriu o videoclipe da mesma composição; imagens de cabelos com textura afro; e fotografias de pessoas negras famosas. Como objetivo principal da aula, Maria Felipa almeja que suas/seus estudantes despertem uma consciência crítica acerca da formação identitária, tendo como ponto central os cabelos de origem afrodescendente.

Dentre os quatro objetivos específicos, percebemos que a autora também mobiliza, em seu público-alvo, habilidades tanto artísticas quanto linguísticas, pois a escrita em língua inglesa também é exigida. Neste objetivo, Felipa deixa evidente que o verbo *Respect* precisa ser usado como meio para transmitir mensagens contra o racismo.

Aqui, convém destacar que esta opção lexical é de suma importância, já que diversos educadores utilizam, de modo equivocado, preconceito, *bullying* e racismo como sinônimos, quando são ocorrências distintas. Tal escolha confirma o que a professora respondeu no formulário inicial como “[...] uma das funções da língua – discutir diversos temas, especialmente aqueles que são evitados”.

O momento que antecede a realização deste projeto, o *warm up*, propõe estabelecer conexões entre imagens do espaço geográfico africano; seus povos; e símbolos religiosos (a exemplo dos orixás) a palavras previamente elencadas como: África, batuques e santos. Neste ponto, seria interessante a professora não apresentar opções de vocabulário, mas registrar o que a turma expressaria como representação do seu imaginário, haja vista que as paisagens, as línguas e as tradições religiosas de berço africano tendem a ser reduzidas a um cenário de escassez, ao status de dialeto e a demonização de símbolos que para os povos africanos são sagrados.

Diante disso, perde-se, em certa medida, a possibilidade de desconstruir o que Chimamanda Adichie (2019) chamou de “História Única”, na qual tudo ligado a África adquire estereótipos negativos, publicizados mundialmente como verdades que só se fortalecem a partir de impressões colonialistas.

No que tange ao desenvolvimento das atividades, Felipa as subdivide em três etapas. A primeira se preocupa em conhecer o cantor nordestino Chico César, explorando suas origens e, posteriormente, em conduzir um debate, no qual a estética capilar afro seja um dispositivo para reflexões sobre comportamentos discriminatórios, ou não, nos contextos vivenciados pela turma. Nesta etapa introdutória, prevalecem as habilidades artísticas como: desenho, canto e expressão corporal.

Já na segunda aula, o vocabulário relativo aos tipos de penteados é apresentado em língua inglesa. E, frente a esta escolha, resgatamos uma das respostas de Felipa no questionário inicial, quando ao ser indagada se a gramática deveria ocupar o centro das aulas, posicionou-se contra, apontando que “[...] geralmente a gramática ensinada está relacionada com a temática do projeto”.

Isto é confirmado nesta fase intermediária, pois a escrita na língua-alvo é motivada e, para que possa ser desenvolvida é preciso acionar estruturas gramaticais que demandam conhecimentos prévios, tendo como exemplo: *Subject Pronouns, To Be Verb, To Have Verb, Demonstrative Pronouns, Articles e Adjectives*, assuntos diretamente ligados à proposta. Deste modo, confirmamos ser possível estruturar uma aula de inglês potencialmente decolonial associando aspectos linguísticos, culturais e políticos em uma mesma atividade.

Uma das tarefas desenvolvidas individualmente refere-se à descrição dos cabelos das/os alunas/os acompanhados, ou não, por um desenho, o que pode contribuir com uma autorreflexão acerca de como essas/es estudantes se veem. Esta atividade também visa a interação, pois será solicitado associar tais descrições ao colega correspondente. Com

isso, haverá o reconhecimento do outro a partir de traços que, inúmeras vezes são marginalizados, porém, agora, perpassam pela assunção de uma marca identitária que carrega história, beleza e empoderamento.

Na terceira e última etapa, após a escrita de frases visando o combate ao racismo, a partir do verbo *Respect*, Maria Felipa sugere a realização de um desfile, proporcionando às/aos estudantes se verem em um espaço no qual o belo é celebrado. E, por fim, uma avaliação reflexiva demandará não só uma leitura crítica, no âmbito das participações individuais e coletivas, como também a apreensão do aspecto linguístico.

Para ampliar os diálogos promovidos dentro da escola, na seção *Extra Tasks*, além de sugerir que a turma pesquise sobre o artista Chico César nas esferas política e cultural, a docente também apontou a importância de saber mais a respeito da história dos povos africanos e de como cuidar dos cabelos crespos. Para isso, indicou outra fonte de estudo, um vídeo breve sobre *13 Crazy Things White People Think About Black Hair*⁶⁴.

É um curta animado, publicado por Janice Robinson Celeste, jornalista, apresentadora, especialista em primeira infância e CEO da primeira revista impressa voltada para mães e pais negros. É um vídeo de aproximadamente 4 m. narrado em inglês e que, por meio de uma linguagem simples, narra situações nas quais pessoas com cabelos crespos também vivenciam diariamente em nosso país. Logo, é possível que as/os estudantes encontrem diversos pontos de identificação.

O alerta aqui diz respeito ao vídeo de uma comunicadora estadunidense, cuja descrição em seu canal no *YouTube* revela que sua revista – *Successful Black Parenting* “[...] *is not about skin color, but is about cultural differences*”⁶⁵, pois, ainda que em suas redes sociais sejam abordados aspectos importantes relativos à estética negra, tal afirmação não é fiel a realidade brasileira, em que o racismo é assentado nos traços fenotípicos da população afrodescendente. Também é válido ressaltar que esta soma mais uma indicação de falante nativo de língua inglesa, com sotaque norte-americano, bastante comum aos ouvidos das/os nossas/os estudantes.

Notamos que tanto a sugestão de uma música cantada por um cantor e escritor paraibano, reconhecido pela riqueza linguística em suas composições, quanto a realização

⁶⁴ 13 Coisas Doidas que Pessoas Brancas Pensam sobre os Cabelos Crespos (tradução nossa). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dN5DXQMxWCY> Acesso em: 11 ago. 2024.

⁶⁵ “[...] não é sobre a cor da pele, mas sobre diferenças culturais”.
Fonte: <https://www.youtube.com/@SuccessfulBlackParenting> Acesso em: 11 ago. 2024. Tradução nossa.

de atividades que exaltam a estética negra são fortes características de uma educadora que intenta sulear os materiais didáticos pensados para o ensino de LI.

Tais escolhas coadunam com sua fala em um dos encontros síncronos:

Ainda temos muitos professores que estão resistentes a essas novas práticas, como por exemplo o que você tá propondo aqui [...] Que é fazer com que nós nos desprendamos dessa... cultura que vem aí há anos [...] trazendo pra sala de aula algo que seja, que tenha nossa cara, que tenha nossas necessidades, né?!

Todavia, ao pensar em fontes na língua-alvo, o vídeo indicado, a fim de prosseguir com as pesquisas sobre a construção da identidade racial, revisita o sotaque e, conseqüentemente, a cultura do falar reconhecido como o padrão de língua inglesa a ser reproduzido.

Ao concluir a elaboração desta proposta, é possível afirmar, por meio de seu depoimento, que Felipa já apresentava em sua práxis características de uma educação decolonial, no que tangem às escolhas dos recursos; o diálogo que situa o contexto regional político e cultural; o uso de diversas linguagens capazes de alcançar múltiplas inteligências; e o potencial para despertar leituras críticas a partir da reflexão individual e coletiva.

Segundo a autora, essa atividade com vários desdobramentos foi o ponto inicial de um projeto desenvolvido por ela na escola onde lecionava. Quanto às dificuldades enfrentadas, Felipa expôs que elaborar os objetivos foi seu desafio, pois questionou “[...] se as etapas descritas conduzem o aluno a alcançar o objetivo geral desta proposta de trabalho, [visto que considera] importante a construção destas atividades potencialmente decoloniais, pois existe uma carência de materiais didáticos com este teor”.

Maria Felipa, a participante dos diálogos em formação com maior tempo dedicado à docência, mais de 30 anos, em outro encontro, compartilhou o seguinte pensamento:

Imaginem eu que formei em 1983 na UFBA. Como a universidade caminha a passos lentos! Essa questão da formação dos professores é:: eu não tive a oportunidade de estudar nada disso, durante a graduação, né?! Só agora, tô tendo a oportunidade de ter contatos com algumas novas formas de se abordar o ensino de inglês em sala de aula [...].

Com este relato, podemos compreender que a definição do objetivo de uma sequência didática, por si só, não é seu maior obstáculo, mas sim aliar isso às atividades

propostas, cujo cerne amplia o escopo do ensino e da aprendizagem de LI, extrapolando a gramática e atingindo camadas outras de leitura crítica e decolonial.

Um dos conhecimentos linguísticos demandados na segunda etapa da proposta foi o uso dos Adjetivos que, em escala macro, uma aula centrada neste aspecto objetiva que seus aprendizes consigam caracterizar e qualificar os substantivos que os acompanham. Determinar essa meta não representa um entrave para uma profissional de vasta experiência, mas a partir de suas narrativas, entendemos que a carência de discussões em nível acadêmico, na formação inicial, termina por refletir na concepção de objetivos que considerem temáticas capazes de decolonizar os rumos das suas aulas.

É salutar reconhecer que, em determinados momentos de sua práxis pedagógica, as aulas de inglês já assumiam contornos decoloniais, mesmo que não tenha havido aprofundamento dessa abordagem. Por outro lado, as dúvidas permanecem nos objetivos da proposta e na possibilidade de materializá-los.

Ainda assim, convém sublinhar o quanto é fundamental perceber que a professora Maria Felipa percorre caminhos que possibilitam uma educação linguística crítica e a repensar aulas de inglês à luz das abordagens decoloniais.

DIDACTIC RESOURCES:

1. Ethnic questionnaire
2. Drawing support
3. Youtube video

GRADE:

9th grade

MAIN GOAL:

Making students realize their relationship with a possible low self-esteem, choosing aesthetic standards far from their own as more socially accepted and with greater possibilities of social ascension and exercising self-acceptance, realizing that beauty presents itself in a different way, expanding their perception of the beautiful and learn that aesthetic standards considered superior are not born with them. They are historically imposed.

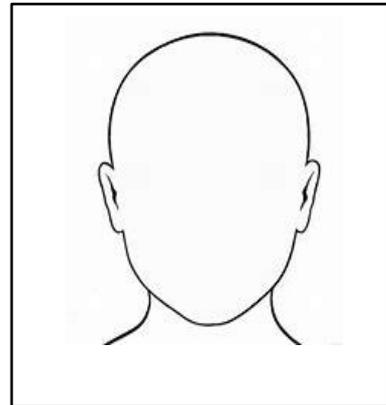
WARM UP:

The students will answer an ethnic questionnaire. Their answers will be shared with all classmates and all of them will justify their answers.

DEVELOPMENT:

1. ETHNIC QUESTIONNAIRE

- a) What is the color of your skin? (paint with colored pencil the tone closest to your skin color)
- b) Which racial ethnic group do you believe you belong to?
- c) What do you think of the religions of African hues, more precisely Candomblé?
- d) A large number of Brazilians have assumed their Afro-Brazilian condition, especially in the way they dress, the braided hair and ornaments. Would you wear clothes and/or hairstyles of this genre? Justify your answer.
- e) In what professional area do you believe you are more successful?
- f) Do you think we can name people, considering their skin color, hair type and dress code? Justify.



2. DRAWING SUPPORT

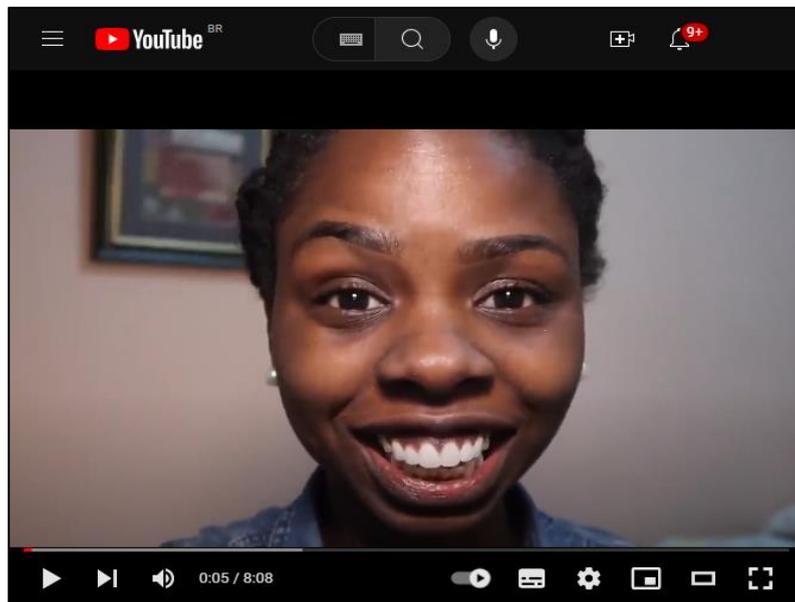
Draw the image of a female or male person who has the following requirements:

- a) Who you think beautiful.
- b) Who has a good job.
- c) Who has a good profession.
- d) Who has a good salary.
- e) Who has a good educational level.



Describe Physically the person you drew:

3. YOUTUBE VIDEO



Watch this video: <https://www.youtube.com/watch?v=CEOvcHPvvis&t=34s>

And let's talk about it:

- What do you think?
- Do you agree?

EXTRA TASKS:

Now, we finish the activity, would you change anything in your Picture? Record a video talking about your beauty and post in your social network.

Fonte: Aatoria de Mãe Stella.

Seguimos no campo das formações identitárias com a proposta de Mãe Stella que, no sentido de interseccionalizar seu material didático, também direcionou seu objetivo à pauta étnico-racial.

Stella prevê, no objetivo geral de sua proposta, fazer com que as/os estudantes identifiquem as razões de uma possível baixa autoestima ao se compararem a padrões estéticos tidos como superiores. Para além disso, também deseja ampliar o conceito do que vem a ser belo, de modo que as crenças acerca dos estereótipos de beleza sejam reconstruídas.

No campo das atividades, a professora detalha a tarefa de aquecimento, na qual há cinco questões sobre: a autodeclaração da cor da pele; o pensamento acerca das religiões de matriz africana; quem usaria roupas e penteados de origem afro; qual profissão acham que representa prestígio; e se concordam em nomear pessoas conforme sua etnia, textura dos cabelos ou vestuário.

As temáticas que atravessam as discussões no âmbito do debate racial são muito caras e representam uma pauta sensível, principalmente, nos contextos em que grande parte do público é composto por jovens negras e negros da periferia, alvos constantes de ataques racistas dentro e fora da escola. Iniciar uma aula com uma atividade que conduz a exposição de prováveis feridas é um ponto complicador, pois pode gerar mais afastamentos do que aberturas ao diálogo. Portanto, neste momento introdutório, não é ideal compartilhar essas respostas na esfera coletiva.

Já o segundo recurso desta sequência, requer dos/as alunos/as desenhar uma pessoa que, conforme o imaginário de cada um/a, deverá ser enquadrada nos seguintes aspectos: ser bonito/a, ter um bom emprego, uma boa profissão, um bom salário e um bom nível de escolarização. Esta atividade se adequaria melhor no momento inicial, assumindo o *warm up*, para que todos pudessem conhecer as visões que influenciaram as ilustrações das/os colegas.

A sugestão não preconiza um compartilhamento a respeito das possíveis crenças que subsidiaram os desenhos, pois ela se encerra na descrição física da imagem. Entretanto, interessa ao debate que se apoia na decolonialidade, levantar os seguintes pontos: quantas imagens foram de mulheres; quantas mulheres e homens negros foram expostos; quantas pessoas de origem indígena foram desenhadas; quais pessoas possuem deficiências; qual faixa etária prevaleceu; quais os critérios para se definir quem tem uma boa colocação profissional; quais as profissões consideradas de prestígio; e como são as pessoas que não se encaixam no escopo do bom nível de escolarização.

Tão importante quanto as imagens reveladas são as ideias pré-concebidas ou reproduzidas a respeito de quais são as características físicas e intelectuais das pessoas que não foram desenhadas, ou seja, que não se encaixam na visão que estas/es alunas/os

possuem sobre serem belas e bem-sucedidas. Atrelar essas camadas supõe haver determinados sujeitos que, ao se enxergarem distantes deste padrão de beleza, tendem a não se perceberem capazes de lograr sucesso na carreira profissional.

Na seção das tarefas extras, a autora sugere que assistam a um vídeo de 8' m., *Tour pelo meu rosto*, no qual Gabi Oliveira, uma jovem carioca de pele retinta, em plano *close up*, descreve os traços de sua estética negroide, a exemplo do trecho em que diz: “Eu tenho nariz largo, a boca grande, arcada dentária protuberante, gengiva escura, além é claro da minha pele e, para além disso, olhos cor da noite”⁶⁶ (0 m. 39' s. – 0 m. 50' s.). Na conclusão deste vídeo, a comunicadora faz diversas indagações ao seu público (majoritariamente formado por mulheres negras), todas relacionadas a *Quem te fez se odiar?*

É uma ação decolonizadora aproximar pessoas que, como Gabi, já deixaram de sorrir por vergonha do nariz ficar com o tamanho ainda maior, ou que sofreram por seus lábios grossos serem associados à nega maluca e sua pele escura a um macaco. No entanto, hoje, em mídias sociais que alcançam o público estudantil, como o canal no *YouTube* Gabi De Pretas, ela visa, por meio de seu discurso, (re)humanizar as mulheres negras.

Uma das perguntas do questionário pós-curso investigou quais crenças acerca do ensino de inglês na escola pública a/o participante conseguiu desconstruir através dos nossos diálogos e, Stella informou: “ensinar a língua inglesa fazendo o discente sentir-se parte desse universo”.

De fato, em seu MD, a professora conseguiu abordar uma discussão que “faz parte da realidade do nosso público-alvo”, como já afirmado por ela mesma, no formulário inicial, concordando que temáticas envolvendo o debate racial deveriam estar presentes nas aulas de inglês. Todavia, convém fazer certas ressalvas, pois levantar esse tema sem a devida discussão, a respeito de como a sociedade se estrutura, tendo como uma de suas bases o sucateamento da escola pública, traz prováveis riscos quanto à superficialização do debate.

Outro aspecto que demanda atenção consiste no teor da abordagem dessas questões, no que tange ao peso e ao desgaste emocional gerados nas/os discentes. A fim de que se promovam momentos de reflexão capazes de despertar uma consciência decolonial e que materialize posturas antirracistas, a valorização da história e o

⁶⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CEOvcHPvvis&t=34s> Acesso em: 16 ago. 2024.

reconhecimento de um vasto legado cultural e científico de origem africana e afrobrasileira são fundamentais para que os diálogos não se limitem a espaços de dor.

O vídeo utilizado como sugestão de tarefa extra revela aos estudantes parte das crenças que influenciam colegas a desenharem pessoas que não se assemelham à estética de Gabi, uma mulher preta, que destaca a importância de ver beleza nos próprios traços. Mas para alcançar, em esfera macro, uma prática sustentada pela decolonialidade do ser, tal compreensão deve reverberar no combate a práticas racistas dentro e fora das salas de aula.

Ao retomar o tema desta proposta – *How to build an identity?* – percebemos que a autora elabora uma pergunta que vai sendo respondida, na medida em que avançam as etapas da aula. Isso fica perceptível, na segunda fase, quando privilegia escutar sua turma, no intuito de saber como está a percepção das/os estudantes a respeito de sua identidade racial e dos desafios vivenciados na sociedade, ligados a este mesmo aspecto.

Durante os encontros online, a professora esteve presente em todas as discussões, demonstrando estar sempre aberta ao aprendizado, expondo dúvidas, compartilhando experiências e reconhecendo limitações. Isso ficou evidente, quando uma nuvem de palavras com as características que formaram o perfil da/o estudante de escola pública foi exposta e, ao ser citada a ausência de traços positivos, Stella desabafou:

Isso serve pra nós fazermos uma reflexão sobre o nosso olhar, né?! [...] Eu não coloquei a parte positiva, mas existem muitas partes positivas. Nós podemos ser sementes de mudança da realidade deles, nós podemos, de verdade, porque diante daquela classe numerosa você vê olhares apaixonados pra você também, você não só vê olhares sem sonhos, pessoas que não querem nada, você vê muitos alunos com sonhos [...]. Quantas vezes eu saí da sala de aula feliz pelo resultado de uma atividade que eu fiz e deu certo?

Em outro momento, no qual foi proposta a elaboração de uma sequência didática em grupos, Stella integrou a equipe que escolheu o vídeo *Hair Love* (Quadro 19, p. 232), relatando que a partir deste recurso seria possível abordar: “diversidade, aceitação, gênero [...] amor, cuidado, autoaceitação”. Percebemos, assim, que sua atividade conclusiva individual também sofreu influências do encontro anterior.

Não constam na proposta de Mãe Stella tarefa ou objetivos específicos para apreensão de um componente direcionado à estrutura gramatical. Todavia, isso não representa uma lacuna de preenchimento obrigatório, pois, partindo do pressuposto que todas as atividades foram abordadas em inglês, prevemos que as respostas orais e/ou

escritas deverão ser apresentadas na mesma língua, materializando, assim, a dimensão comunicativa.

Em seu depoimento, a professora relatou que para criar essa proposta houve:

[...] um pouco de dificuldade, pois estou rompendo padrões, entretanto, me enriqueceu bastante enquanto educadora e pude perceber, durante o processo de estruturação, quão explorada ela pode ser, abordando vários aspectos sociais, econômicos e culturais, uma vez que é destinada a um público-alvo majoritariamente negro e com baixa autoestima.

Diante disso, confirmamos que a autora consegue identificar os entraves quanto a produção de um MD potencialmente decolonial, expondo em tela a compreensão de uma nova abordagem para o ensino de línguas, já que em sua formação inicial e durante sua prática não houve contato com essa discussão. Assumir uma postura de confronto, visando a ruptura de padrões, em consonância às atividades que almejam um despertar crítico e a valorização da autoestima destas/es estudantes, de fato, não consiste uma tarefa simples, pois se afasta do que vem sendo elaborado cotidianamente.

Embora tenham sido apontados aspectos que demandam maior cuidado, Stella construiu este material, fruto de reflexões proporcionadas junto a seus pares, docentes que trouxeram leituras teóricas, vivências desafiadoras com atos de resistência e enfrentamento, além de relatos sobre a atuação na escola pública. Por fim, não havendo componente relativo à estrutura linguística, esta proposta de atividade também abre caminhos potentes para se construir uma educação decolonial, que não se limite às aulas de língua inglesa.

DIDACTIC RESOURCES:

1. Joel Santana Interview:

<https://www.youtube.com/watch?v=zgoMaZ-IFAM>

2. Text:

“My EQUIPE played very nice. In the first time, ÉÉÉ Iraq and South Africa play same, but in second time I have the control the match. We controlled the match, my EQUIPE played in the left, in the right, in the medium. I had one best opportunity for the score. Iraq marked in the medium from behind. E after, in the second time, I make two changes. One player experienced Katlego Mashedo, and another player, QUE have experience, QUE play play very good Stecen Piennar. But I don´t made the goal”.

3. Images: from Google related to the vocabulary

GRADES:

9th grade

High School

MAIN GOAL:

To make students perceive that there is not a pattern to talk in English as if you were born in rich countries that dominate this language.

WARM UP:

I will ask what they think about soccer. I will ask if they know the rules, if they know the position of each player, the importance of the tactical scheme and so. After that, I will show students some images related to Soccer such as the field, goal mark, goal center, halfway line, side lines, team, goalkeeper and so on. Then I´ll elicit from them the meaning.

DEVELOPMENT:

After the warm up, I will show the video with Joel Santana talking in English. Then, I will ask what they understood about it. Then, I will give a paper with the interview written in English and ask them to say all the words they know and the cognate words we have in our language. Then, I will scan the words they don´t know and give examples, make gestures, show objects or images, make comparisons in order to make them learn the meaning. After this step, I will ask volunteers to read the text the way they speak as Joel did. Finally, I will ask them to try to write a short text about a soccer game or as if he/she were the coach and give his/her opinion about the game.

EXTRA TASKS:

If they were not too shy, I will ask them to record a video from their cell phones pretending they were the coach and reading the text they wrote.

Alvo de polêmicas em 2009, Joel Santana, sofreu críticas tanto pela sua passagem como técnico da seleção sul-africana de futebol, quanto pelas entrevistas concedidas à imprensa. Tornou-se uma fábrica de memes por falar em inglês a partir de associações literais de expressões em língua portuguesa, um pouco desconexas; cometer desvios sintáticos e de pronúncia; e, também, por ataques xenofóbicos.

Sueli faz uma escolha arriscada, visto que seu objetivo não coaduna com o único recurso didático no qual o inglês se faz presente. A professora deseja, em sentido amplo, que sua turma perceba não haver um único padrão de falante em LI, aquele natural de países cujo poder político hegemônico o legitima como modelo a ser reproduzido.

Contudo, sua escolha tangencia o foco principal, pois este falar, ao longo dos anos, vem sendo alvo de duras críticas. O tom humorístico que gerou diversos memes em vez de valorizar um falante brasileiro com sotaque regional, termina por estereotipar ainda mais o inglês falado por não-nativos.

Juntamente ao vídeo e sua transcrição, imagens relacionadas ao texto também integram a proposta de Sueli. Antes de ingressar nos encontros síncronos, ela informa no questionário inicial que “[...] a gramática é parte do conteúdo, mas não é o foco”, e as atividades descritas espelham sua defesa, pois foram direcionadas ao estudo do vocabulário relativo ao futebol que, por ser o esporte mais popular em nosso país e tão presente no dia a dia, aproxima-se da realidade discente.

Ao detalhar o desenvolvimento, a professora segue os passos de uma aula de inglês instrumental, aplicando estratégias de leitura, bem como propõe a execução da escrita e oralidade em LI. Uma das crenças que Sueli afirmou ter sido desconstruída, no questionário final, foi a de que:

o inglês na escola pública deveria se ater ao “inglês instrumental”, pensando apenas em aprovação em exames. É, na verdade, mais uma oportunidade de utilizar as brechas que encontramos – ou criamos – para fomentar o desenvolvimento de pensamento crítico por parte de professores e alunos.

Neste ponto, encontramos uma divergência, pois tendo em vista o alcance de seu objetivo geral e o que foi relatado, não houve abertura à leitura crítica de aspectos concernentes à língua. E, sem problematizar os porquês da inferiorização dos falantes de inglês oriundos de países não-nativos, será reforçado além do preconceito com a manutenção do sotaque regional, a deslegitimação dos falares que se afastam do eixo nortecentrado.

No que diz respeito à construção desta proposta, a autora afirmou não haver entraves, pois suas dificuldades estão no âmbito do uso do livro didático, já que o considera “[...] muito além do conhecimento internalizado que os alunos têm”. Em virtude disso, sua sequência de atividades limita a capacidade de explorar outras camadas da língua.

Quando houve o momento de produção coletiva, seu grupo escolheu a música do cantor C Kay, *Love Nwantiti* (Quadro 20, p. 234), cuja letra possuía diversas palavras pertencentes ao inglês falado na Nigéria e, ao se depararem com um novo vocabulário, Sueli e Lívia, sua parceira de equipe, desenvolveram o seguinte diálogo:

LÍVIA: Eu acho que a gente poderia é... como a gente colocou essa questão do:: do:: é... de ter bastante palavras conhecidas, a gente poderia... sei lá, não sei se é uma atividade muito fácil.

SUELI: Sim, é! Eles podem circular as palavras que já conhecem, tipo: *baby, girl* mesmo.

LÍVIA: É muito fácil pro sexto ano?

SUELI: Não, eu acho que pro sexto ano dá: *girl, temperature, oxygen*. É isso, eles vão perceber que são muito parecidas, como *honest*. Acho que dá pra fazer. Agora, tem palavras assim que...

LÍVIA: Agora, nem eu entendi isso aí, seria o quê? É questão de:: de::

SUELI: Eu também não, será que é questão de _|_

LÍVIA: Do **sotaque**? _|_

SUELI: Do **dialeto** deles. Como se fosse junção de palavras.

Durante esta conversa, ainda nas salas reservadas, ingressei para auxiliar no entendimento das expressões contidas nesta letra, já que poderiam soar incomuns. Foi explicado às professoras que havia palavras pertencentes à *Igbo*, falada no sul-sudeste nigeriano, a fim de desconstruir o status de dialeto atribuído a uma língua por ela ser desconhecida ou não integrar o cenário linguístico ocidental.

Como já exposto, a elaboração desta proposta consistiu na atividade de conclusão dos encontros, que proporcionaram diálogos potentes sobre a decolonialidade no ensino de língua inglesa. Ficou nítido haver dificuldades ao sugerir tarefas que não se restringissem à aprendizagem de um vocabulário específico.

No intuito de explorar o que as/os prováveis participantes da formação continuada já pensavam acerca de abordar nas aulas de inglês temáticas concernentes às pautas racial, de gênero e sexualidade, Sueli manteve-se de acordo. Porém, destacou ser “[...] mais viável no Ensino Médio, pois o EF ainda está muito verde em relação a esses temas”.

O público-alvo sugerido nesta proposta contempla do 9º ano ao Ensino Médio, logo, as atividades sugeridas contradizem a ressalva anterior. É possível adequar a

linguagem nas séries iniciais e garantir que a convivência com o outro, o respeito à diversidade e a aceitação de um mundo plural estejam na base das construções sobre o pensar, o ser e o agir no mundo.

Questões relativas à decolonialidade podem ser contempladas em quaisquer etapas da educação. Obviamente não é preciso inserir, na modalidade infantil, um leque de conceitos que abordam diretamente o racismo, sexismo, homofobia e afins, mas é possível, através da adequação da linguagem, desenvolver práticas em que haja o estímulo à afetividade, ao autocuidado, ao senso de justiça, à empatia e à tolerância.

Na sugestão de atividade em análise – *Aprendendo Inglês com um Técnico Brasileiro* – houve um distanciamento tanto da proposta inicial, que preconizou a elaboração de um material didático potencialmente decolonial, quanto do objetivo elaborado pela professora. A fim de conduzir as/os estudantes a rumos que contribuam com reflexões à luz da decolonialidade, poderiam ser levantadas: as razões do inglês ser validado como a língua das comunicações internacionais; a diferenciação de sotaque e pronúncia; e o peso das críticas que um falante do sul global carrega, ao se comunicar em língua inglesa.

No âmbito das atividades que centram no vocabulário relativo ao futebol, uma maneira de direcionar a proposta seria apresentar à turma, desde o *warm up*, imagens de jogadoras, a fim de investigar se as/os estudantes saberiam identificá-las. Outra ação posterior consistiria em solicitar os nomes dos homens, atletas do mesmo esporte, o que revelaria, ainda que seus rostos não fossem expostos, um levantamento bem maior.

Como sugestão de tarefa extra, pesquisar os valores pagos a homens e mulheres, na mesma modalidade esportiva, apontando prováveis assimetrias para possibilitar a discussão acerca da desigualdade de gênero na disparidade salarial, além de relacionar quais as profissões que as/os estudantes julgam serem adequadas a mulheres e homens. Estas são algumas das atividades que visam desconstruir as crenças que determinam os papéis de gênero.

Houve um momento da atividade proposta por Sueli, no qual solicita às/os alunas/os que leiam o texto da mesma maneira como falam, assim como o técnico Joel Santana fez. Essa estratégia auxilia a/o estudante a ler de modo mais natural, evitando a tentativa de imitar o sotaque de um falante nativo do inglês, o que valoriza sua marca identitária e possibilita uma comunicação focada na mensagem, não no ideal de fala. Sublinho que esta não é uma alternativa para desconsiderar a correção da pronúncia, mas sim oportunizar a escuta de sotaques distintos.

É necessário desvelar outras camadas que permitam gerar reflexividade nas aulas de inglês, ainda que o foco esteja centrado na apreensão de um vocabulário específico e na leitura instrumental. A educação linguística crítica para responder aos anseios de um ensino decolonial não pode estar desvinculada de práticas que promovam a justiça social e confrontem as relações de poder as quais promovem e mantêm as desigualdades.

DIDACTIC RESOURCES:

Cards



Fonte:

https://www.google.com/search?q=luiz+gonzaga&ved=2ahUKEwiZ_97wzYf4AhW2u5UCHR_IDtIQ2-cCegQIABAA&oq=lui&gs_lcp=CgNpbWcQDFAAWABgAGgAcAB4AIABAIgBAJIBAJgBAKoBC2d3cy13aXotaWIn&scient=img&ei=AOyUYpn_Erb31sQPn8q7kA0&bih=600&biw=1366&udm=2

GRADE:

6th grade

MAIN GOALS:

1. Awake the students about its identity and its origin;
2. Value the northeastern culture;
3. Approach the English language to the personal reality.

WARM UP:

Listen to Luiz Gonzaga's song: "Olha pro céu":

*Olha pro céu, meu amor
Vê como ele está lindo
Olha pra aquele balão
multicolor
Como no céu vai sumindo*

*Havia balões no ar
Xote, baião no salão
E no terreiro o teu olhar
Que incendiou meu
coração*

*Havia balões no ar
Xote, baião no salão
E no terreiro o teu olhar
Que incendiou meu
coração*

*Olha pro céu, meu amor
Vê como ele está lindo
Olha pra aquele balão
multicolor
Como no céu vai sumindo*

*Olha pro céu, meu amor
Vê como ele está lindo
Olha pra aquele balão
multicolor
Como no céu vai sumindo*

*Olha pro céu, meu amor
Vê como ele está lindo
Olha pra aquele balão
multicolor
Como no céu vai sumindo*

*Foi numa noite igual a esta
Que tu me deste o coração
O céu estava assim em festa
Porque era noite de São
João*

*Olha pro céu, meu amor
Vê como ele está lindo
Olha pra aquele balão
multicolor
Como no céu vai sumindo*

*Olha pro céu, meu amor
Vê como ele está lindo
Olha pra aquele balão
multicolor
Como no céu vai sumindo*

DEVELOPMENT:

1. The students will listen to the song and identify the northeastern elements, exploring the grammar structure and adapt the song to the English language. Meanwhile they will be talk about the social and cultural elements,highlighting the Luiz Gonzaga life and origin;
2. The students will name the cards according to their knowledge and translate some of them.

EXTRA TASKS:

- Identify the tenses on the song;
- Identify the adjectives on the song;
- What is the song's main theme ?
- Do you know Luiz Gonzaga? Was he a black or white man? Is this really important or its art?
- Discuss about the culture value of the song.

Fonte: Autoria de Maria Quitéria.

Esta é mais uma proposta cujos recursos didáticos estão em língua portuguesa e privilegiam o cenário nordestino. É importante a utilização de textos que valorizam a cultura regional, no entanto, convém destacar que o inglês é o objeto de ensino e aprendizagem, logo, utilizá-lo é fundamental.

As imagens do cantor pernambucano Luiz Gonzaga, da cidade em que nasceu e a letra de sua música de forró compõem o arcabouço da proposta *Regional Identity*. A professora Maria Quitéria, por meio de seus objetivos, pretende despertar na turma o conhecimento sobre identidade e origem; valorizar a cultura nordestina; e aproximar o inglês da realidade.

Do ponto de vista das atividades sugeridas, o aquecimento contempla a escuta da canção *Olha pro céu*. As etapas do desenvolvimento perpassam pela identificação de elementos nordestinos, a fim de explorar a cultura regional e nomear as cartas em inglês. Já no que tange a sugestão de tarefas extras, foram elaboradas questões sobre os adjetivos; o tema principal; o valor cultural da música; e a biografia do cantor.

O questionário inicial foi um instrumento criado para as inscrições, mas também mapeou as crenças, sugestões temáticas, formação acadêmica e o perfil docente das/os inscritas/os. Dentre as respostas enviadas a este formulário, Quitéria informou ser uma mulher branca, heterossexual e católica, marcadores sociais que sedimentam o *status quo*.

Esses dados interessam, pois contribuem com a análise de alguns dos questionamentos elaborados pela docente, a exemplo de quando indagou às/aos suas/seus alunas/os: “Você conhece Luiz Gonzaga? Ele era um homem preto ou branco? **Isso é realmente importante ou é arte**”.

A pergunta em destaque, realizada em sua proposta de atividade, com a inclusão da partícula expletiva – *realmente* – destaca seu posicionamento frente às questões concernentes à temática racial. Quitéria discorda quanto haver a necessidade de racializar os debates propostos nas aulas de LI e, entre as 9 autorias de MDs, foi a única a se opor.

Na parte do questionário voltado ao escopo das aulas de LI, a professora apontou que a gramática deve estar no centro e que os debates precisam “[...] trabalhar o respeito em geral”, logo, percebemos que não houve um despertar acerca da necessidade de decolonizar suas aulas. Maria entende que as escolhas nortecentradas não nascem a partir de valores colonialistas, os quais se apóiam da manutenção de uma política opressora que consolida o regime de desigualdades entre as classes, gêneros e etnias.

Não houve posicionamento que objetivou aplicar atividades que apontassem para caminhos decoloniais porque seus discursos mantêm a proposição de uma abordagem que permanecesse sustentando um ensino focado na apreensão de conteúdos gramaticais. Quitéria afirmou que sobre o LD adotado em sua unidade escolar que embora não contemple a realidade de suas turmas, não vê a necessidade de elaborar seus próprios materiais didáticos.

Ao ser questionada, no *template* sobre haver, ou não, dificuldades para a elaboração desta proposta, em específico, a autora fez o seguinte relato:

Eu encontrei um pouco de dificuldade porque existe um limite tênue entre a decolonialidade e o que realmente ela representa uma vez que esta coloca todo o processo colonial num espectro negativo, ela desconstrói muitas coisas mas nem todas possuem um aspecto negativo pois descendemos em grande parte tanto dos povos africanos como dos europeus e também indígenas, em cada grupo familiar predomina uma ou outra cultura, sem que haja necessariamente a desvalorização das demais em termos culturais e sociais, essa identificação é natural e faz parte do nosso desenvolvimento, assim como a convivência com as diferenças. O saber do velho mundo não deve ser visto com maus olhos tampouco como superior, são saberes complementares. Nossos ancestrais vieram do velho mundo e de outros continentes. Penso que não se deve refutar o que se constitui como a verdade, e qual seria a verdade máxima? A dos fatos.

Diante de suas falas, compreendemos que há uma inversão conceitual. Quitéria neutraliza o epistemicídio, bem como situa no mesmo patamar a predominância de uma cultura e a não supervalorização dos saberes de berço europeu. A autora conclui que não se deve confrontar o que vem sendo constituído por verdade, independentemente de sua origem e do que entende por verdade. Ela afirma que houve dificuldades em elaborar essa proposta, mas sua noção de decolonialidade ficou restrita à música de um artista nordestino, ao passo que os diálogos objetivaram transcender os aspectos linguísticos e politizar criticamente o ensino-aprendizado do inglês.

Para que o primeiro objetivo desta sequência didática fosse alcançado – *awaken students about their identity and origin* – seria necessário refletir junto a turma acerca da qualidade de vida da população nordestina em relação às demais regiões brasileiras, não apenas inserir a composição de um cantor local.

Aspectos como indicadores educacionais, taxas de violência, dados relativos à saúde e oportunidades de emprego e renda determinam o padrão de moradia nos estados. Os índices do nordeste escancaram os altos níveis de desigualdade no Brasil e a “[...] racial é um dos recortes mais abissais: pretos e pardos concentram 77,8% da pobreza do país, enquanto brancos (20,7%) e outros (1,5%)”⁶⁷.

Os elementos linguísticos a serem explorados limitam-se à identificação de adjetivos e a nomear imagens. No que tange ao estudo da biografia do cantor, atinge-se, em certa medida, o segundo objetivo – *value the northeastern culture* – porém, há um total distanciamento da realidade vivenciada pelas/os estudantes, quando o texto é só um

⁶⁷ Dados coletados a partir das pesquisas do IBGE de 2018. Disponíveis em: <https://www.fecop.seplag.ce.gov.br/2020/11/20/regiao-nordeste-possui-quase-metade-de-toda-a-pobreza-no-brasil-segundo-ibge/> Acesso em: 23 ago. 2024.

pretexto para estudo de aspectos gramaticais e não possibilita reflexões sobre o contexto histórico e social, no qual a turma está inserida.

No segundo momento online, houve a apresentação de LDs para que fossem realizadas leituras críticas acerca dos capítulos selecionados. Um deles foi a seção de um livro do 3º ano, nível médio, sobre mundo do trabalho, na qual as profissões apresentadas foram Técnico de Design de Moda e Desenvolvedor de Jogos.

Baseando-se neste recurso, a professora compartilhou sua visão:

olha não tem nada a ver, absolutamente nada a ver com a realidade da escola >>> NÃO QUE >> não se possa > ser um *Fashion Design Technician* ou um *Digital Developer Games*, trabalhar com isso, mas isso é tão delicado, você trazer isso a nível de Brasil, que ele traz como se fosse uma coisa comum, né?! Mas eu num achei a sugestão, eu acho que as sugestões aí são pra outros países. Não... ((gagueja)) entenda o que eu quero dizer, não, não é a nossa realidade. Eu tô vendo por esse olhar, tô vendo nesse, nesse sentido.

Diante dessa fala, o professor Lima Barreto, se posicionou:

[...] sobre essa questão de tá distante, né?! É:: quando a gente parte, é:: desse ponto... nós acabamos distanciando a língua do aprendiz, né?! É:: aumentando ainda mais as distâncias.

Não só as falas acima como a proposta de atividade, então analisada, confirmam esse alargamento no fosso que afasta estudantes de acessarem possibilidades de sucesso, em quaisquer áreas profissionais, e a possibilidade de se projetar nesse caminho. Pois, ainda que não encontremos uma variedade de exemplos nos livros que chegam às escolas, podemos expandir horizontes por meio de práxis que decolonizem essas visões limitantes.

Em outro momento, após assistir a um vídeo no qual um estudante gay foi agredido fisicamente dentro de um ônibus escolar, na cidade baiana Camaçari, a professora expõe sua indignação, porém destaca: “a violência e a discriminação, eu nem gosto de dividir ela em partes, ela é geral, sabe?!”. Diante disso, confirmamos que a docente prefere não vincular homofobia e racismo à violência, pois ela acomoda a agressão oral e física a um jovem negro de um lado, e a discriminação e o preconceito de outro, quando são ações que se materializam juntas.

No primeiro encontro online, Quitéria relatou já ter tido contato com a perspectiva decolonial na UNEB, ao ter cursado uma disciplina como aluna especial. Quando escolhe prosseguir com os estudos nessa mesma direção, ingressando nos diálogos propostos

nesta pesquisa, mantém-se distante da problematização das pautas que intentam desconstruir crenças limitantes; confrontar as colonialidades; e produzir materiais potencialmente decoloniais.

No âmbito das construções em pares, a docente, no questionário final, considerou válida a ação coletiva, pois, segundo ela “[...] trouxe novas perspectivas”. Entretanto, pudemos observar que esses novos olhares apresentados não foram trazidos em sua proposta.

DIDACTIC RESOURCES:

1. Trecho do filme *Mãos Talentosas* – A História de Ben Carson:
<https://www.youtube.com/watch?v=eJ6e-EoD0ns>
2. Vídeo *Quem foi Ben Carson*:
<https://www.youtube.com/watch?v=T5zqi88H6P8>
3. Atividade impressa.

GRADE:

Ensino Médio – 1º ano

MAIN GOALS:

1. Usar o *Simple Past* para se referir a ações que já aconteceram;
2. Reconhecer a importância do estudo na vida de uma pessoa.

WARM UP:

Discutir com os alunos as seguintes questões:

- Vocês acreditam que apenas o estudo pode mudar a vida de alguém?
- Vocês acham que a família deve acompanhar os estudos de uma criança/jovem?
- Como seus pais costumam acompanhar seus estudos?
- É importante que os pais tenham sempre palavras de motivação para os filhos?

DEVELOPMENT:

1. A professora apresenta o vídeo *Mãos Talentosas*.
2. A professora pede para responderem a atividade a seguir:

Sobre o trecho assistido, coloque T (*True*) ou F (*False*):

- | | |
|---|---|
| () <i>Ben's grades were good.</i> | () <i>The principal called Ben's mother.</i> |
| () <i>Ben's colleagues laughed at him.</i> | () <i>Ben considers himself a stupid student.</i> |
| () <i>Ben attacked a colleague.</i> | () <i>Ben's mother did not agree with Ben's opinion.</i> |

3. A professora corrige a atividade, elucidando dúvidas.
4. A professora comenta que aquele menino do filme se tornou uma pessoa muito importante e apresenta o vídeo *Quem foi Ben Carson*?
5. A professora então inicia uma discussão sobre os assuntos que podem ser abordados a partir da infância de Ben, retratada no primeiro vídeo, a saber: *bullying*, autoestima, a importância do estudo na vida de uma pessoa, o papel da família etc.

Sugestões de perguntas para abrir a discussão:

- A realidade de Ben mudou de que forma?
- Mesmo sem estudos, a mãe de Ben exerceu um papel fundamental na vida dele. De que maneira?
- Como as palavras podem influenciar positivamente ou negativamente a autoestima de uma criança?

EXTRA TASKS:

- Assistir ao filme *Mãos Talentosas*;
- Pesquisar sobre Ben Carson e criar uma *Timeline* da vida dele.

Fonte: Autoria de Marielle Franco.

Direcionada ao primeiro ano do ensino médio, essa proposta de atividade apresenta, como principais objetivos, o uso da estrutura gramatical Passado Simples e o debate acerca da importância dos estudos. Para alcance desta finalidade, o *warm up* se concentrou em refletir, essencialmente, sobre a participação da família no acompanhamento da vida escolar das/os filhas/os.

O recurso didático apresentado foi o filme *Mãos Talentosas*, estrelado pelo ator negro norte-americano Cuba Gooding Jr., baseado em uma autobiografia que carrega o mesmo título. Lançado em 2009, o longa narra a história de Benjamin Carson, um homem preto retinto que cresceu em um seio familiar no qual a pobreza e o racismo atravessaram a sua trajetória, ainda que, posteriormente, tenha se tornado um grande neurocirurgião.

Ao analisar as perguntas que integram o desenvolvimento da atividade, identificamos as estratégias para atingir seus objetivos. Tanto a construção de sentenças no passado, quanto às questões que focam na influência da mãe para que prosseguisse com os estudos foram contempladas nesta proposta.

É válido ressaltar que em momento algum foi levantada a possibilidade de discutir acerca do racismo, do ponto de vista conceitual, estrutural e diário. Percebemos que os ataques sofridos por Ben, na escola, foram tipificados, ao longo da atividade, como *bullying*, mesmo que seus colegas (crianças brancas) o repudiassem, diminuindo sua capacidade intelectual, por conta de reproduzir a discriminação racial, preponderante na sociedade da época.

O filme sugerido faz parte do cenário hollywoodiano, e é apenas um pretexto para responder às perguntas que não despertam a reflexividade e ainda minimizam situações nas quais as/os estudantes podem se identificar cotidianamente. As atuações em tela costumam ser a realidade vivida dentro das escolas, mas sem a intervenção necessária tendem a ser reproduzidas em outros ambientes.

Este longa-metragem valoriza o discurso do apoio da mãe solo e do esforço individual do estudante, no intuito de consolidar seu sonho de cursar Medicina, aspectos que, de fato, são importantes. Contudo, é preciso sublinhar que, no Brasil, vivemos o mito da meritocracia, um lema defendido por grupos contrários às políticas de reparação racial e social, pois sustentam que basta querer e se dedicar muito para lograr êxito tanto no ingresso à universidade pública, como na ocupação dos postos profissionais desejados.

Sabemos que a sociedade brasileira é sustentada por altos índices de desigualdade, e a urgência de muitas famílias, principalmente, nordestinas, está na sobrevivência, logo, prosseguir com os estudos nem sempre é demanda prioritária. Sendo assim, utilizar esse

filme como dispositivo para ressaltar a participação familiar e equipar o racismo a prática do *bullying* sem problematizar o contexto em que vivemos é um risco que conduz à superficialização dessas pautas.

Acerca das dificuldades em elaborar esta proposta, a professora Marielle informou que muito embora não tenha tido, anteriormente aos nossos diálogos, aproximação com a temática decolonialidade, percebeu que sua prática já refletia essa abordagem, pois “[...] costumava pesquisar textos, personagens ou imagens que não fossem apenas dos países hegemônicos”. Entretanto, a autora prossegue no campo das escolhas didáticas em língua inglesa de berço estadunidense, consolidando os estereótipos sobre a existência de um sotaque ideal e um estilo de vida a serem desejados e reproduzidos.

Entre as propostas enviadas, identificamos uma tônica comum quando a pauta racial foi abordada. Os recursos didáticos continuam seguindo um padrão hegemônico, haja vista que os falares e as culturas privilegiam escolhas nortecentradas. Marielle, no questionário de ingresso, informou ter dificuldades em elaborar MDs autorais para seus alunos, porém, há sempre um “[...] esforço para elaborar materiais que estejam próximos ao contexto de vida deles”.

Embora tenham sido identificados certos entraves durante a análise destas atividades, convém destacar que as discussões levantadas pelo filme são pertinentes e possibilitam às turmas encontrarem pontos de contato entre a narrativa cinematográfica e a própria vida, principalmente por estarem atravessando a fase estudantil.

No momento das construções coletivas, a equipe de Marielle escolheu a notícia de um site que exaltava o protagonismo de apresentadoras/es negras/os na TV Bahia, rede de comunicação local afiliada à Globo. Ao compartilhar a sequência didática produzida, a professora fez a seguinte observação:

[...] assim, já que o curso é decolonialidade, né?! E, assim, quebrar a hegemonia, então seria interessante também... porque você colocou quatro repórteres da TV Bahia, que é da TV Globo. Então, eu sugeriria que colocasse dois de outras emissoras. É::: por mais que sejam menos conhecidas. Mas não seria interessante, não faz parte, ou não? Você acha que é uma bobagem que eu falei?

Sua entonação e pausas externaram certo constrangimento ao pontuar algo tão relevante, mas que, do seu ponto de vista questionava a minha indicação. Porém, ressaltei que sua colocação foi bastante assertiva, pois ao pensar em comunicadoras/es que fizessem parte do cotidiano das/os estudantes, a seleção deste recurso focou nas/os

jornalistas, não na emissora e que todas as intervenções têm espaço em um ambiente de diálogos e(m) formação.

Além disso, no formulário pós-curso, ao ser questionada sobre quais passos seguirá a fim de que suas aulas conduzam a um ensino-aprendizado decolonial, a docente respondeu que pretende “[...] buscar mais informação sobre autores e registros da língua inglesa que não sejam do eixo eurocêntrico, nortecêntrico, levando para minha prática docente essas perspectivas de ‘sulear’ o ensino de língua inglesa no Brasil”.

As falas elencadas anteriormente apontam que Marielle reconhece a necessidade de romper com esses padrões, bem como consegue identificar os aspectos que fortalecem o *status quo*. As dificuldades se concentram quando é preciso desconstruí-los na prática, apresentando rotas alternativas capazes de desenvolver estratégias para que o ensino de inglês nas escolas públicas promova a decolonização dos recursos e das aprendizagens.

DIDACTIC RESOURCES:

1. Imagens retiradas do Google:



2. Videoclipe *All Eat Asia* de Namewee:



<https://www.youtube.com/watch?v=zhGnuWwpNxI>

GRADE:

High School – 2nd grade

MAIN GOAL:

Talk about the importance of identity and communication. Talk about different ways of speaking the same language and the possible influences around it. Use first conditional sentences to express ideas for the future.

WARM UP:

To tune into English and to pre teach vocabulary, the teacher will show pictures (attached above) to students asking them the first words that come to their minds. As soon as they associate the pictures with English language (if they don't, teacher will help) teacher will ask what the reasons are why they can make those associations. After that, some other pictures that also connect with the English language will be shown and they will be asked about the differences that are established for these other nationalities and how different the use of English language in other countries that have it as a first and/or second language is.

DEVELOPMENT:

1. Teacher will give students a piece of paper with the lyrics of a song named “Makudonarudo” which talks about some difficulties Japanese people have speaking English in a practical and funny way. Students will have 5 minutes to skim the text trying to understand its main idea. They can ask the teacher if they have any doubts about vocabulary. After this time, the teacher will ask students the song's theme;

2. The handout given to the students has blank spaces and a list of words. Once again, the teacher will check with students if there are any doubts about vocabulary. The teacher will ask students to gather in pairs and associate the words in English with their specific writing in Japanese pronunciation, as they believe to be correct. Teacher will play the song two times. After this time, corrections will be made with the entire group;

Tokyo Bon (Makudonarudo) Namewee

*Ohayo Tokyo konnichiwa
Sumimasen I'm foreigner
I don't speak japanese
But I love Aoi Sora
When you say
wakarimashita
I say Hitachi Toyota
Kawasaki Nintendo
Canon Sony Honda*

*I'm losing my way
Obaasan where should I go?
Shinjuku so big
I need a Doraemon
You speak Japanglish
And show me body
language
What can I do?
Where should I go?
No nonono*

*Makudonarudo _____
Guguru _____ toiletto

Kitto katto _____
Dizunirando _____
Takushi go hoteru ____ ____
Sebun Elebun _____
miruku _____
Basu _____ biru _____
Sutaabakkusu _____*

*Ohayo tokyo konnichiwa
Sumimasen I'm foreigner
I don't speak japanese
But I love ramen tempura
When you say arigato
konbanwa
I say Suzuki Yamaha
Yunikuro _____ Toshiba
Kashio _____ Gojira
_____*

*I'm losing my way
Obasan where should I go?
Shinjuku so big
I need a Doraemon
You speak Japanglish
And show me body
language
What can I do?
Where should I go?
Please take me home*

*No nonono
Makudonarudo _____
Guguru _____ toiletto

Kitto katto _____
Dizunirando _____
Takushi go hoteru

Sebun Elebun _____
miruku _____*

*Basu _____ biru _____
Sutaabakkusu _____*

*Sarada _____ hanbaga
_____*

*Sandoitchi _____
sooseji _____
Koohi _____ keeki _____*

*Aisukurimu _____
konbini _____
Furaido poteto _____
_____*

*Esukareta _____
arukoru _____*

*Bareboru _____
besuboru _____
Basukettoboru _____*

*gorufu _____
Makudonarudo _____
Guguru _____ toiletto
_____*

*Kitto katto _____
Dizunirando _____
Takushi go hoteru _____
_____*

*Sebun Elebun _____
miruku _____
Basu _____ biru _____
Sutaabakkusu _____*

<i>Godzilla</i>	<i>Casio</i>	<i>fried potato</i>
<i>ice cream</i>	<i>Kit Kat</i>	<i>Salad</i>
<i>Starbucks</i>	<i>coffee</i>	<i>basketball</i>
<i>Google</i>	<i>Disneyland</i>	<i>Seven eleven</i>
<i>Toilet</i>	<i>Google</i>	<i>Beer</i>
<i>golf</i>	<i>hamburger</i>	<i>baseball</i>
<i>Milk</i>	<i>Mc Donald's</i>	<i>sandwich</i>
<i>cake</i>	<i>Bus</i>	<i>Starbucks</i>
<i>sausage</i>	<i>Taxi go hotel</i>	<i>convenience store</i>
<i>alcohol</i>	<i>escalator</i>	<i>volleyball</i>
	<i>Uniqlo</i>	

3. While the song is playing, teacher will write on the board:

- *After listening to the song, do you think you can understand Japanese people speaking English? Why?*
- *Is your birthplace a relevant topic in the process of learning a new language? Why?*
- *Learning a new language changes your identity. Do you agree? Why?;*

4. After listening and filling in the blanks, students are going to answer these questions from 5 to 7 minutes. As they finish answering, they can gather in small groups and exchange their answers. While students are discussing, the teacher will write on the board some sentences with the use of the first conditional. After this time, the entire group will discuss the questions together.

5. Teacher will ask students to look at the new sentences. They are supposed to find the mistakes and what the sentences have in common, with the help of the teacher. After reading, the teacher will ask students to correct the mistakes, complete the sentences and write two more sentences thinking about the importance of communication and identity. They will read the sentences they created aloud:

- *If you study Math every day, you will be good at Sociology.*
- *If I practice Korean every week, I will be fluent in French.*
- *If Brazilians read more, they will not be more intelligent.*
- *If I study a new language...*
- *If everybody respects the differences...*

EXTRA TASKS:

As homework, find impressions foreigners have about Brazil and Brazilians.

Fonte: Aatoria de Esperança Garcia.

A proposta de atividades elaborada pela professora Esperança Garcia foi introduzida por imagens. Seis ilustrações que reuniram uma fusão entre as bandeiras dos EUA e da Inglaterra; o nome *English* diagramado com elementos da cultura britânica; um globo, um balão de fala (*cartoon*) e pessoas de faixas etárias distintas, em sua maioria brancas, expondo a bandeira de seus respectivos países de origem. Além disso, o videoclipe do rapper malaio Namewee também integra os recursos didáticos escolhidos para esta aula.

O clipe explora, de maneira cômica, elementos da cultura japonesa aliados a costumes ocidentais, por meio do *Japanglish*, um modo diferente de falar japonês derivado de palavras em inglês, semelhante ao que ocorre com o *Spanglish* e o *Portunhol*. A essas ocorrências não é conferido o status de língua, mas podem ser caracterizadas como fenômenos linguísticos que acontecem devido ao contato entre dois outros idiomas reconhecidos oficialmente.

A primeira tarefa pretende investigar as ideias que as/os estudantes têm a partir da leitura das imagens que, havendo uma discussão acerca das respostas, possibilitaria o mapeamento das crenças que as/os conduziram nesta compreensão inicial. Posteriormente, a letra da música será alvo da identificação das palavras, no âmbito da escuta e da escrita, ações que permitem reconhecer semelhanças e entraves no entendimento de alguns versos, podendo, ou não, prejudicar a interpretação geral do texto.

Concernentes às perguntas elaboradas no terceiro e quinto passo do desenvolvimento desta proposta, a autora, além de utilizar a estrutura gramatical *Ist Conditional*, também objetiva a abertura de um diálogo que contemple a formação identitária e a maneira como os traços culturais atrelados a uma língua estrangeira podem nos afetar. Já no campo das tarefas extras, Esperança sugeriu que as/os estudantes pesquisassem sobre as impressões que os estrangeiros têm acerca dos brasileiros, oportunidade interessante para discutir a respeito de quais são as raízes que alimentam discursos e comportamentos xenofóbicos.

A professora não se pronunciou nos encontros, nem participou dos momentos de construção coletiva. Todavia, respondeu aos questionários enviados antes e após a elaboração de sua proposta de atividades. No formulário inicial, a docente informou, no campo das temáticas que julga importante nas aulas,

[...] ouvir os alunos fazendo provocações que possibilitem exposições de temas que possuam maior proximidade, temas que não conheçam e até mesmo temas que não gostem para que, de maneira respeitosa e construtiva, possa-se ‘quebrar’ possíveis preconceitos, agregar conhecimentos e dar espaço aos alunos para vivenciarem, através de tópicos que não lhe tragam total estranhamento, o processo de construção para aprendizado numa nova língua.

Nos últimos anos, tem crescido consideravelmente, entre os jovens, o interesse na cultura de países asiáticos. Animes, Mangás, Doramas, bandas de K-pop e eventos de Cosplay são algumas das manifestações orientais que despertam a curiosidade e a admiração de estudantes brasileiras/os, bem como a vontade de aprender línguas asiáticas por meio do aplicativo Duolingo, ferramenta gratuita para o estudo de uma LE.

Segundo relatório⁶⁸ divulgado pela plataforma, em 2023, entre os dez idiomas mais procurados, o Inglês permaneceu no Top 1, acompanhado no pódio pelo Espanhol e Francês. Em seguida, no quinto, sexto e nono lugares estão, respectivamente, o Japonês, o Coreano e o Chinês. A notícia mais recente foi o Português ser a décima língua preferida pelos usuários, devido ao interesse turístico em países lusófonos.

A letra de música escolhida por Esperança gera identificação por parte da turma, a qual já apresenta algum conhecimento sobre o cenário cultural de determinadas regiões asiáticas ou certa curiosidade, devido à forte influência no Brasil. A fim de compreender em qual contexto se dá a formação do *Japanglish* seria interessante explorar como as relações comerciais expansionistas, políticas, econômicas e culturais norte-americanas afetaram a sociedade japonesa.

Ao explorar a composição Tokyo Bon, percebemos desde o subtítulo da música (*Makudonarudo*) que há uma niponização da marca MC Donald's, o que também ocorre com Dorama (aproximação da pronúncia da palavra *Drama*, em inglês [dr'æmə]). Ao longo dos versos, várias marcas estadunidenses famosas e outras expressões da língua inglesa também passaram por transformações fonéticas e escritas.

A atividade que visa desenvolver a habilidade da escuta, almeja que, ao identificar as palavras omitidas na letra da música, seja possível problematizar o binômio pronúncia X sotaque. E, muito embora o recurso escolhido tenha destacado elementos habituais da

⁶⁸ Disponível em:

<https://blog.duolingo.com/pt/relatorio-de-idiommas-duolingo-2023/#:~:text=O%20ingl%C3%AAs%20segue%20no%20topo,Afeganist%C3%A3o%2C%20as%20Maldivas%20e%20Malta!> Acesso em: 26 ago. 2024.

cultura norte-americana, abordá-los de modo decolonial, permitiria tratar de questões acerca da supremacia política, sociedade de consumo e aculturação.

Do ponto de vista da interculturalidade crítica, ao estabelecermos pontos de contato, possibilitamos diálogos que viabilizam a desconstrução de crenças a respeito de falares e falantes. No âmbito da proposta elaborada pela professora Esperança, ao ser indagada acerca de quais países se inspirava para preparação dos MDs, ela expôs que não procura:

[...] necessariamente países que tenham inglês como língua nativa. Gosto muito de usar referências do Japão, Índia, Austrália, Canadá, Brasil, México, África do Sul e outros. Gosto de mostrar a diversidade das pronúncias, culturas e variações dos discursos com as referências das respectivas estruturas políticas, sociais e culturais.

E, para responder ao questionamento no formulário final – *O que você entende por Decolonizar as práxis docentes?* – Esperança considerou ser uma ação bastante desafiadora, pois

numa comunidade que diariamente vive o colonialismo, decolonizar as práticas além da própria nação, no uso de uma ferramenta mundial é muito difícil e extremamente necessário também. É importante mostrar as possibilidades e as realidades de vivência no mundo em que vivemos para que nossos alunos e colegas, na prática do ensino e aprendizagem, consigam ver e entender as mais diversas formas de saberes, falas, pronúncias etc.

Diante disso, reconhecemos que esta sequência didática coaduna com tais posicionamentos, ainda que, no aspecto cultural, mais uma vez, o vocabulário e o modo de vida norte-americanos tenham sido privilegiados.

A autora também discorda que a gramática deva estar no centro estruturante das aulas, pois

a utilização cotidiana da língua inglesa não demanda a consulta contínua da gramática. [...] é importante pontuar tópicos gramaticais de alta relevância para maior compreensão de expressões e discernimento nas construções do discurso, mas não, o instrumento não deve ser usado como centro das aulas.

Em contrapartida, percebemos que a atividade proposta, cujo tema é *Gathering World*, concentrou-se no preenchimento de lacunas com as palavras de língua inglesa que

foram suprimidas. O sentido inicial de estar *Reunindo o Mundo* limitou-se a um vocabulário que contemplou marcas, de fato, mundialmente famosas, porém de origem inglesa como: uma rede de lanchonetes, cafeterias, bebidas, personagens de filmes hollywoodianos, parques de diversão, modalidades esportivas, dentre outras.

Tendo em vista conferir a esta sequência de atividades uma discussão que possa fomentar a educação decolonial, alguns questionamentos poderiam ser levantados como: Por que a influência da língua inglesa é tão forte no Japão? Por que há grupos ultraconservadores que se opõem ao uso de estrangeirismos? Por que as línguas sofrem com a ação colonialista? Ao fazer um paralelo com a colonização brasileira, por que há quem sustente o discurso de que se fossemos colônia da Inglaterra ou dos Estados Unidos nosso cenário seria diferente?

Por fim, em um dos encontros online, o participante Manuel Querino contribuiu com uma importante reflexão. Ao ser compartilhado um meme (*Flork*) que se popularizou na internet, no período pandêmico, por estar presente em caixinhas com bolos de aniversário (*Bentô Cake*) individuais, por conta do distanciamento social físico, o professor foi bastante assertivo ao explicar que determinadas

[...] palavras modernas do Japão são niponizações do inglês, né?! E é uma coisa também da:: da colonização, né?! Uma colonização cultural e linguística também... [...] como a gente se apropria às vezes da língua do colonizador e retransforma ela pra nossa própria realidade, transformando ela já num elemento da nossa própria cultura, né?! E:: que às vezes não é nem reconhecida pelos falantes nativos dessa língua, né?! E se torna uma outra coisa no final das contas, então, esse meme é uma espécie de brincadeira de como a língua, ela pode ser apropriada por uma outra cultura, né?! Ela faz sentido pras pessoas daquela outra cultura e passa a não fazer mais sentido para os... os... os nativos.

Esse intercâmbio transcende os costumes, as tradições e os gostos, atingindo também os falares, os códigos e as mais variadas formas de expressão através das linguagens. Frente a isso ratifica-se que língua e cultura são indissociáveis, bem como as relações sociais e políticas determinam os contextos de uso de um sistema linguístico passível de transformações constantes. Esperança apresentou caminhos para que o ensino de inglês não apenas explore rotas decoloniais, como também investigue as origens de determinadas crenças a respeito da aprendizagem desta língua.

DIDACTIC RESOURCE:



Intelectuais indígenas combatem falta de conhecimento sobre seus povos

ONU Brasil
161 mil inscritos

Inscrição

1,4 mil

Compartilhar

Vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=4H066sr6e5g>

GRADES:

Ensino Fundamental II – 8º & 9º anos

Ensino Médio – 1º ano

MAIN GOAL:

Reconhecer e compreender a diversidade linguística e cultural dos povos Indígenas, bem como seus benefícios para o desenvolvimento cultural.

WARM UP:

Question: O que vocês sabem sobre a cultura e o modo de vida dos Povos Indígenas?

DEVELOPMENT:

- Assistir ao vídeo;
- Roda de conversa;
- Responder o seguinte questionário:
 - Quais são os tipos de identidade Cultural?
 - Como os indígenas têm lutado para a preservação da sua Identidade?
 - Qual a importância do próprio Indígena falar sobre si?
 - Qual a importância da Cultura Indígena na Identidade Brasileira?
 - Como podemos preservar as línguas e as culturas Indígenas?
- Treinar a oralidade e a escrita.

EXTRA TASKS:

Pesquisar documentários, livros e vídeos para ampliar os conhecimentos sobre a temática.

Fonte: Autoria de Laudelina Campos.

Destinada aos anos finais do fundamental II e ao 1º ano do nível médio, a docente objetivou, através de sua proposta, o reconhecimento e a compreensão da diversidade linguística e cultural indígenas por parte das/os estudantes. Entretanto, não há no vídeo sugerido, ou nas questões elaboradas, quais caminhos podem ser percorridos para que estes fins sejam alcançados.

Acerca das dificuldades encontradas ao construir esta atividade final, Campos relatou que foi muito difícil produzi-la, pois refletia “[...] se de fato era uma atividade potencialmente decolonial”. Ela também acrescentou que “a proposta surgiu após perceber a folclorização da temática indígena nas escolas”.

A professora Laudelina Campos foi a única a inserir em sua proposta de atividades a pauta indígena. Sendo assim, ela cumpriu com o que determina a Lei nº 11.645, a obrigatoriedade não apenas do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, mas também Indígena. É válido ressaltar que sua leitura de como essa questão vem sendo explorada, nas unidades de ensino, desponta de uma compreensão decolonial.

Esta autora também não se posicionou nos encontros síncronos, embora estivesse presente em todos. Laudelina cumpriu com os requisitos dos diálogos e(m) formação, visando seu total aproveitamento, pois além de enviar a sequência didática, então analisada, também respondeu aos dois questionários.

No formulário inicial, a docente concordou que a interseccionalização deve ser contemplada em todas as disciplinas do currículo escolar. Ela não costuma elaborar MDs, mas os países que servem de exemplos nas suas aulas são “Inglaterra e Estados Unidos”. Inexiste na estrutura desta proposta quaisquer componentes linguísticos a serem estudados em inglês, exceto no quarto ponto do desenvolvimento, em que foi sugerido o treino da escrita e da oralidade, possivelmente, na língua-alvo.

Já no formulário final, acerca de seu entendimento sobre decolonizar as práxis docentes, Laudelina afirmou ser “uma prática para desconstruir padrões impostos aos povos subalternizados”. Sua produção, em determinados aspectos, contempla seu discurso, já que as perguntas elaboradas estimulam reflexões a respeito da temática central, pois abordam a formação identitária brasileira, a preservação das línguas e a necessidade de abertura de espaços destinados à fala e à escuta dos povos indígenas. Porém, não houve detalhamento de como as visões estereotipadas sobre essa população são fortalecidas, resumindo pessoas em alegorias e culturas a manifestações folclóricas.

Na conclusão do segundo encontro síncrono, anteriormente à produção das sequências didáticas coletivas, foi elaborado um *ranking* com as principais dificuldades das/os participantes acerca da elaboração de MDs autorais em suas unidades de ensino.

O resultado foi o seguinte:

Gráfico 32 – Dificuldades na elaboração de materiais didáticos



Fonte: Mentimeter.

Na prática, os motivos, que ficaram nas últimas posições, foram os que mais prevaleceram nas atividades enviadas. No entanto, foi observado que o segundo e terceiro lugares estão consoantes aos depoimentos informados pelas/os docentes, pós-elaboração do seu material didático, nos quais expuseram suas dificuldades quanto à descentralização da gramática em suas aulas e a carência por aperfeiçoamentos, visando a autoria de MDs.

Uma das dificuldades encontradas, ao longo da análise dessas nove propostas, foi desconsiderar o foco na aprendizagem do inglês. A ótica decolonial pode ter inspirado a produção das atividades, mas houve, em determinados pontos, o distanciamento dos aspectos relativos à língua inglesa e, além disso, alguns dos objetivos não foram bem elucidados ou não dialogam com o que foi sugerido nas atividades.

Também foi perceptível e reconhecido, por parte das/os autoras/es, haver certos entraves ao abordar temáticas potencialmente decoloniais. As justificativas se concentraram: no conhecimento restrito; na construção dos próprios MDs não ser uma ação cotidiana; ou no desafio de aliar habilidades comunicativas e componentes gramaticais às sequências didáticas cuja decolonialidade deveria ser o fio condutor.

TO BE CONTINUED... OXE, E NUM TERMINA NÃO?!

Embora este seja o capítulo final, o que mais pulsou nas linhas dessa tese foi a certeza da continuidade. Propor que caminhos sigam abertos para gerar ainda mais encontros e partilhas. Fazer com que nós sejam desatados e mais tranças sejam enlaçadas. Que rotas dissonantes tornem-se encruzilhadas e que as barreiras levantadas entre o ensino de língua inglesa e a aprendizagem discente na escola pública sejam quebradas.

O objetivo geral da pesquisa visou compreender em que medida o desenvolvimento e implantação de um curso de formação continuada, sob orientação decolonial, pode contribuir com a desconstrução de crenças subjacentes ao ensino de língua inglesa. E, tendo isso em vista, percebi que tanto a desconstrução dessas crenças quanto a decolonização no ensino de inglês estará sempre em processo.

Possibilitar o reconhecimento de que a práxis docente é construída a partir de contextos sociais marcados pelas colonialidades, que ser decolonial não é algo a ser ensinado e que há várias maneiras de se compreender as perspectivas decoloniais foram algumas das conclusões desta pesquisa. Entender que o ensino de inglês na rede pública se esbarra em políticas que desconsideram a construção de uma educação emancipadora também é relevante abordar neste momento.

Todavia, convém sublinhar que dentro de um curso de formação continuada, cuja artéria foram os caminhos que nos levam a decolonialidade, estar disposta/o a ensinar com uma postura insurgente, a fim de não mais desvincular o inglês dos aspectos políticos e culturais diversos, pode não ser a melhor escolha para aquelas/es que optam em se distanciar desta proposta. Estar presente nas discussões em torno das pautas direcionadas à raça, gênero e classe, mas não se reconhecer como parte das dinâmicas que afastam as possibilidades de um ensino crítico-reflexivo na rede pública, também limita a construção de discursos transgressivos.

Atingir essa compreensão, entendendo que integramos o mesmo sistema que pretendemos fissurar é uma grande empreitada, mas é possível apontar a bússola do ensino de inglês para o nordeste e redirecionar as rotas que conduzem à decolonização, ainda que sempre haja uma crença no meio do caminho. Esse cenário persiste porque diversas crenças **teimam**⁶⁹ em permanecer nas produções didáticas e discursivas, mas nós também teimamos em prosseguir. Reconhecer os entraves e repensar os rumos de um

⁶⁹ Os grifos, neste capítulo conclusivo, indicam expressões típicas do vocabulário baiano faladas ou escritas pelas/os participantes, ao longo do curso. Os significados estão no Apêndice F (Glossário Baianês, p. 332).

curso de aperfeiçoamento docente é fundamental para promover encontros entre as demais áreas do conhecimento, que dialogam com a educação linguística crítica.

É possível afirmar que o ensino de inglês nas escolas públicas baianas costuma se perder em **armengues** oriundos de metodologias diversas, importadas de lugares que não representam a nossa cara, identidade, vivência e cultura. Permanecer com suas reproduções só faz com que as salas de aulas tornem-se uma enorme **muvuca**.

Decolonizar as práxis pedagógicas não é apenas reunir um **punhado** de teorias que estão cada vez mais aquém da realidade de ensino-aprendizagem no nordeste do país, mas é **se ligar** no que as/os estudantes têm a nos dizer, pois uma vez que haja espaço de escuta e de escrevivências, essa galera **larga o doce**.

O corpo docente da educação pública está **calejado** de enfrentar a insuficiência dos recursos didático-pedagógicos, a precariedade da infraestrutura e a desvalorização profissional. Os responsáveis por instituir políticas que transformem esse cenário não **se plantam** e seguem consolidando cada vez mais o sucateamento da rede de ensino público.

Desta maneira, descredibiliza-se o trabalho realizado no chão da escola, fazendo com que educadoras/es tenham que **paletar** por caminhos mais longos, a fim de que o ensino-aprendizado, ainda que sob condições inadequadas, possa ser materializado de modo crítico-reflexivo. A esfera governamental, ao traduzir, de modo resumido, a educação pública através de avaliações externas, age **na cocó**, pois publiciza índices aquém das metas desejadas, a partir de padrões que visam atender aos objetivos circunscritos em um escopo hegemônico, portanto, nortecêntrico.

Essa é uma das estratégias que colocam professoras e professores em uma **laranjada**, pois as cobranças da sociedade são direcionadas a quem está na linha de frente do ensino, logo, não atingir determinados resultados é um dos insucessos que recaem sobre as/os educadoras/es. O fracasso escolar, no âmbito da educação básica, tende a ser vinculado às pessoas que têm a cor e a classe social que não costumam ser associadas a profissionais de sucesso ou a potências em suas futuras áreas de atuação.

Tal cenário não é determinado por inaptidão docente ou estudantil, mas por estar intimamente ligado a um projeto de educação neoliberal. Essa visão, que privilegia o trabalho, o lucro e atende à lógica capitalista, prevê o treinamento e a captação de mão de obra em detrimento da formação intelectual.

Estudantes com consciência política capazes de fomentar ações decoloniais não se calam, nem se acomodam perante às injustiças dentro de um sistema estruturante e estruturado pelas colonialidades. Sendo assim, possibilitar que as escolas públicas sejam

centros de produção de conhecimento e de práticas emancipatórias é uma grande **peleja**, ainda que já tenham sido promovidos diálogos, trocas e práticas que respondam de modo insurgente à negação de direitos e às violências nada simbólicas.

O campo da linguística aplicada seja crítica, seja antirracista, outrora indisciplinar ou transgressiva, urgência, para além de subdivisões conceituais, materializar práxis que se ocupem das demandas vivenciadas dentro e fora das salas de aula de línguas. As nomenclaturas denunciam a importância de elucidar discussões que permanecem subjacentes, entretanto, convém salientar que elas não podem ser mais um **baratino**, quando, ao serem direcionadas à escola pública, termina por limitá-la ao *locus* de extração de dados, não a conferindo o status de sujeito ou parceira nos estudos *lato e stricto sensu*.

Importa ressaltar que, uma vez finalizada a etapa da pesquisa de campo, no trabalho acadêmico, também reconhecemos que não é prática constante serem promovidas quaisquer formas de contato posterior, objetivando o encurtamento das distâncias entre a universidade e a escola pública. Portanto, aos centros de produção científica que surgem com a **boca de me dê**, sem reciprocidade, requerendo das escolas públicas que abram suas portas para serem mais um laboratório de pesquisa, é essencial **largar o doce: Se saia! Se pique! Parta a mil!**

As instituições de educação básica não comportam mais uma **enxurrada** de postulados e treinamentos, que seguem ampliando as lacunas entre teoria e prática. Tampouco servem como objetos de análise a partir de leituras distanciadas da realidade e focadas no olhar de um/a pesquisador/a, que não constrói pontes, só quantifica dados.

Os momentos de escuta e construção coletiva proporcionados através dos diálogos, neste trabalho, preveem a ressonância na práxis docente que ultrapassem não só componentes curriculares, mas as fronteiras geográficas. Além disso, os resultados que saltaram das discussões tecidas poderão subsidiar a elaboração de outros cursos de aperfeiçoamento que não (de)formem as/os participantes para caberem em caixinhas, acomodem-se em prateleiras ou sejam reprodutoras/es de métodos, mas que partilhem e produzam conhecimentos trançados, pautados em intersecções e **encruzilhadas**.

Possibilitar diálogos que visam re/desconstruir crenças sobre o ensino de inglês orientado por visões colonialistas e fissurar as estruturas que preconizam abordagens nortecentradas é **barril dobrado**, em ambos os sentidos. É uma tarefa extremamente difícil, que não se resolve **de hoje a oito**, pois, consiste uma enorme empreitada resistir, subverter e confrontar, quando também fazemos parte deste sistema opressor. Mas, por outro lado, também é **massa**, tendo em vista que só através de ações insurgentes,

propostas de modo individual e coletivo nos materiais didáticos autorais, avançaremos por caminhos dendêcoloniais, os quais sinalizam a existência de diversas formas de se entender e concretizar uma práxis pensada a partir das identidades locais.

Repensar estratégias de ensino que preconizem tais rupturas supõe **pegar a visão**, e isso só ocorre quando se problematizam os porquês de determinadas escolhas didático-pedagógicas e se compreende as epistemologias que pautam as concepções do ensino de inglês no Brasil. Reconhecer e questionar a permanência de currículos que não atendem aos interesses de uma educação linguística crítica e emancipatória não são atividades restritas aos profissionais da educação básica, mas deve ser, também, uma demanda prioritária no âmbito da formação acadêmica inicial.

As/Os professoras/es participantes dos diálogos promovidos, por meio deste estudo, não aceitaram **comer reggae** de quaisquer práticas opressivas veiculadas por determinados livros didáticos. Por meio da construção coletiva, foi exercitada a leitura crítica de recursos que tangenciam, omitem ou sustentam estereótipos acerca das mulheres; das famílias, cuja configuração não se enquadram no padrão socialmente validado; bem como da população negra, indígena e nordestina.

A elaboração de materiais didáticos ou a capacidade para utilizá-los, a partir de um ou mais olhares decoloniais, são ações potentes capazes de motivar a exposição de narrativas que, no **corre** do dia a dia, costumam ser invisibilizadas. Ademais, como território dendêcolonial, para que o ensino de inglês na Bahia **fique de boa**, as práticas de aquilombamento precisam alcançar esferas que contemplem as discussões tecidas, em diversas **giras**, redirecionando os rumos da educação nas escolas públicas, sem esquecer as comunidades que a constroem.

Na moral, a educação dendêcolonial não cria raízes se a baiana de acarajé na esquina da escola não é ouvida; se o ofício da trancista não é visto como atividade profissional dentro da instituição em que suas/seus filhas/os estudam; se o marisco não está no cardápio da merenda escolar da ilha; e se o sotaque das/os estudantes das periferias, dos quilombos ou do campo, nas aulas de inglês, é deslegitimado. Defender um ensino nordesteado é não ter receio de ser visto como **boca de afôfô**, pois, no intuito de consolidar essa perspectiva geográfica, política e discursiva, falar demais sobre as pautas e as posturas que conduzem à decolonização é premissa fundamental.

Ó paí ó, por enquanto, a tese eu finalizo aqui, mas a pesquisa sobre decolonialidade no ensino de inglês em escolas públicas baianas e a sua ressonância na vida de professores e estudantes, **oxe**, a pesquisa *to be continued...*

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Trad. Júlia Romeu. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019, 61 p.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Para educar crianças feministas: um manifesto**. Trad. Denise Bottmann. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2017, 94 p.

AIRES, Angela Caroline Coelho Renovato. **Os efeitos da constituição identitária de um sujeito-professor de língua inglesa nos seus dizeres e modos de fazer em uma escola indígena pataxó**. 2019. 113 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte. 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/30915> Acesso em: 04 out. 2020.

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2020, 151 p. (Coleção Feminismos Plurais)

ALONSO, Márcio Carvalho. **Educação intercultural para as relações de gênero nas aulas de leitura em língua inglesa**. (Doutorado em Língua e Cultura) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021, 404f. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/34915/1/Tese - Mrcio Carvalho Alonso.pdf> Acesso em: 12 jun. 2024.

ANDRÉ, Maria Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 14. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008, 128 p. (Série Prática Pedagógica).

ANTUNES, André. A quem interessa a BNCC? **EPSJV/Fiocruz**. Rio de Janeiro – RJ: Ministério da Saúde: Fundação Oswaldo Cruz, 23 de dezembro de 2017. Atualizado em 01 de julho de 2022. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/a-quem-interessa-a-bncc> Acesso em: 05 fev. 2024.

ANZALDÚA, Gloria. **Bordelands/La Frontera: the new mestiza**. 1. ed. San Francisco: Aunt Lute Book Company, 1987, 312 p.

ARAUJO, Elaine Sampaio.; MOURA, Manoel Oriosvaldo. Contribuições da teoria histórico-cultural à pesquisa qualitativa sobre formação docente, p. 75-101. In: PIMENTA, Selma Garrido.; FRANCO, Maria Amélia Santoro (Orgs.). **Pesquisa em educação: possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação**, v. 1, 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012, 155 p.

AUGUSTO, Jorge. A PM e o Poema: usos da força e silenciamento em BA/SP. **Sul 21**. Porto Alegre – RS. Opinião. 16 de janeiro de 2016. Disponível em: <https://sul21.com.br/opinioao/2016/01/a-pm-e-o-poema-usos-da-forca-e-silenciamentos-em-basp-por-jorge-augusto/> Acesso em: 08 fev. 2024.

AUGUSTO, Jorge. Literatura negra, identidade e formação de leitores. In: **Contemporaneidades Negras na Literatura Brasileira** – crítica e pesquisa. II Ciclo Formativo. [Live Agô Ya Mesa-Redonda] Duração: 3h 53m 12s. Fundação Pedro Calmon (Programa Aldir Blanc), 2021. Disponível em:

<https://www.facebook.com/watch/live/?v=488363942185409&ref=search> Acesso em: 19 nov. 2022.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Crenças sobre a aprendizagem de línguas, *Linguística Aplicada e ensino de línguas*. **Linguagem & Ensino**, v. 7, n. 1, 2004, p. 123-156. Disponível em:

https://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Revista/edicoes/v7n1/G_Ana_Maria_Barcelos2.pdf Acesso em: 09 fev. 2024.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 7, p.109-138, 2007. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbla/a/qfzDkyppVRGDMQWCGm6K9SQ/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 09 fev. 2024.

BARROS, Kelly Santos. Nem Bela, nem Fera: apenas os sujeitos da própria história que contam e recontam para ensinar inglês no Guetho. *In: SOUZA NETO, Maurício José de. (Org.). Língua(gem) e justiça social: saberes, práticas e paradigma*. [livro eletrônico] v. 1, p. 115-136. Tutóia: Diálogos, 2021. Disponível em: <https://www.editorialogos.com/livros/linguagem-e-justica-social-saberes-praticas-e-paradigmas-v-1/> Acesso em: 06 jun. 2024.

BARTELMÉBS, Roberta Chiesa. A pesquisa participante e seus pressupostos teórico-metodológicos, pp. 53-64. *In: SANTOS, Amanda; BAGGIO, André et al. THUM, Carmo; BARTELMÉBS, Roberta Chiesa (Orgs.). Metodologia de Pesquisa em Educação: pressupostos e experimentações*. Rio Grande: Editora da FURG, 2012, 132 p. (Coleção Cadernos Pedagógicos da EaD).

BERTH, Joice. **Empoderamento**. São Paulo: Sueli Carneiro; Jandaíra, 2020, 176 p. (Coleção Feminismos Plurais)

BONFIM, Marco Antonio Lima do.; SILVA, Francisco Erik Washington Marques da.; SILVA, Maria Edleuza. Por uma epistemologia decolonial em perspectiva afrodiáspórica e contra-colonial na Linguística Aplicada Brasileira. **Línguas & Letras**. v. 22, n. 52, 2021, p. 38-55. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/27291/pdf> Acesso em: 27 abr. 2023.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**. Introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2018, 135 p.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues.; BORGES, Maristela Correa. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 6, p. 51-62, jan./dez. 2007. Disponível em: https://www.academia.edu/16657141/Brandao_perquisa_participante Acesso em: 04. nov. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. BNCC. Brasília: MEC. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf Acesso em: 30 jul. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 10.004** de 5 de setembro de 2019. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2019/decreto-10004-5-setembro-2019-789086-publicacaooriginal-159009-pe.html> Acesso em: 24 jan. 2024.

BRASIL. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e recursos educacionais digitais para o programa nacional do livro e do material didático PNLD 2024-2027**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/pnld-2024-2027/EditalPNLD2024.pdf> Acesso em: 27 jul. 2023.

BRASIL. **Lei 10.639** de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm Acesso em: 30 jul. 2023.

BRASIL. **Lei 11.645** de 10 de março de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111645.htm Acesso em: 30 jul. 2023.

BRASIL. **Manual Modelo de Escolha**. Ministério da Educação. Diretoria de Ações Educacionais. Brasília: MEC, DIRAE, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/materiais-digitais/arquivos/ManualModelodeEscolha2023SECRETARIASDEEDUCAO.pdf> Acesso em: 27 jul. 2023.

BRASIL. **Referenciais para a formação de professores**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: Editora Parma, 2002, 177 p. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000511.pdf> Acesso em: 24 fev. 2022.

BRASIL. **Resolução nº 12, de outubro de 2020**. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília: MEC, FNDE, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2020/resolucao-ndeg-12-de-07-de-outubro-de-2020/@@download/file> Acesso em: 27 jul. 2023.

BUTLER, Kim.; DOMINGUES, Petrônio. **Díaspóras imaginadas**: Atlântico Negro e histórias afro-brasileiras (Estudos). [E-book Kindle] Trad. Mariângela de Mattos Nogueira. São Paulo: Perspectiva S/A, 2020, 521 p.

CARNEIRO, Sueli Aparecida. **A Construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser**. 2005. 339 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação (FEUSP), São Paulo, 2005. Disponível em: <https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/a-construc3a7c3a3o-do-outro-como-nc3a3o-ser-como-fundamento-do-ser-sueli-carneiro-tese1.pdf> Acesso em: 15 jun. 2023.

CARNEIRO, Sueli Aparecida. **Dispositivo de racialidade**: a construção do outro como não ser como fundamento do ser. [E-book Kindle] Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2023.

CARNEIRO, Sueli Aparecida. Em legítima defesa. **Correio Braziliense**, Brasília. 29 out. 2005. Opinião, p. 19. Disponível em: https://acervo.casasuelicarneiro.org.br/item/arquivo/asc_002447 e <https://www.geledes.org.br/em-legitima-defesa/> Acesso em: 29 jan. 2024.

CARNEIRO, Sueli Aparecida. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011 (Consciência em debate/coordenadora Vera Lúcia Benedito), 190 p.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **O mercado do livro didático no Brasil do século XXI**: a entrada do capital espanhol na Educação nacional. [E-book Kindle] 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. 2. ed. 9. reimp. São Paulo: Brasiliense, 2008, 119 p. (Coleção Primeiros Passos)

CHOPPIN, Alain. Políticas dos livros escolares no mundo: perspectiva comparativa e histórica. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 12, n. 24, p. 9-28, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/29225/pdf> Acesso em: 19. Mar. 2024.

COLLINS, Patrícia Hill. **Black feminist thought**: knowledge, consciousness, and the politics of empowerment. 2nd ed. New York: Taylor & Francis e-Library, 2002, 335 p.

COLLINS, Patrícia Hill.; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. Trad. Rane Souza. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2021, 287 p.

CORRÊA, Maurício de Vargas.; ROZADOS, Helen Beatriz Frota. A netnografia como método de pesquisa em Ciência da Informação. **Encontros Bibli: Revista eletrônica De Biblioteconomia E Ciência Da informação**, 22 (49), p. 1-18, maio/ago., 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.2017v22n49p1/34047> Acesso em: 16 set. 2021.

DICIONÁRIO online de português. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/formacao/> Acesso em: 18 ago. 2021.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. 1. ed. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016, 116 p.

FANON, Frantz. **Por uma revolução africana**: textos políticos. Trad. Carlos Alberto Medeiros. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2021, 278 p.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Educação linguística crítica e identidades sociais de raça. *In*: PESSOA, Rosane.; SILVESTRE, Viviane.; MÓR, Walkyria. **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil** [recurso eletrônico]: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês. 1. ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2018, p. 39-46. Disponível em: <https://materiais.parabolaeditorial.com.br/ebookperspectivas> Acesso em: 08 jun. 2023.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Identidades sociais de raça/etnia na sala de aula de língua inglesa. *In*: FERREIRA, Aparecida de Jesus. (Org.) **Identidades sociais de raça**,

etnia, gênero e sexualidade: práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores/as. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012, 170 p.

FERREIRA, Aparecida de Jesus.; CAMARGO, Mábia. O racismo cordial no livro didático de língua inglesa aprovado pelo PNLD. **Revista da ABPN**. v. 6, n. 12, nov. 2013/ fev. 2014, p. 177-202. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/182/178> Acesso em: 10 mar. 2023.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pesquisa-ação e prática docente: articulações possíveis, pp. 103-138. In: PIMENTA, Selma Garrido.; FRANCO, Maria Amélia Santoro. (Orgs.). **Pesquisa em educação:** possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação, v. 1, 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012, 155 p.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Trad. Lilian Lopes Martin. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021, 110 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007, 148 p. (Coleção Leitura)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. [recurso eletrônico] 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Política e educação:** ensaios. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época; v. 23), 56 p.

FREISLEBEN, Alcimar Paulo.; KAERCHERA, Nestor André. O PNLD e o mercado de livros didáticos no Brasil. **Ciência Geográfica**. Bauru, vol. XXVI, (1): jan./dez. 2022, p. 391-404. Disponível em: https://www.agbbauru.org.br/publicacoes/revista/anoXXVI_1/agb_xxvi_1_web/agb_xxvi_1-19.pdf Acesso em: 19. Mar. 2024.

GAMERO, Raquel.; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. Identidades e(m) representações sobre um curso sobre uso de novas tecnologias na educação continuada de professores de língua inglesa. **Horizontes de Linguística Aplicada**, ano 14, n. 2, 2015. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/1413> Acesso em: 03 out. 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008, 200 p.

GOMES, Nilma Lino. Por uma indignação antirracista e diaspórica: negritude e afrobrasilidade em tempos de incerteza. **Revista da ABPN**. v. 10, n. 26, jul – out 2018, p. 111-124. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/642/555> Acesso em: 30 set. 2024.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz:** corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. 3. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019, 406 p. (Coleção Cultura Negra e Identidades)

GUTIÉRREZ, Francisco. **Educação como práxis política**. Trad. Antonio Negrino, v. 34. São Paulo: Summus Editorial, 1988, 125 p. (Novas buscas em educação)

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva & Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2020, 64 p.

HINE, Christine. **Etnografía virtual**. Barcelona: Editorial UOC, 2004, 212 p. (Colección Nuevas Tecnologías y Sociedad)

hooks bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017, 283 p.

KILOMBA, Grada. **Descolonizando o conhecimento**. Palestra-performance publicada pelo canal Clinicand – Psicoanálise e Esquizoanálise. 2021 [1h 01m 51s]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iLYGbXewyxs> Acesso em: 15 jun. 2023.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação** – Episódios de racismo cotidiano. Trad. Jess Oliveira. 1. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019, 244 p.

KOZINETS, Roberto. **Netnografia** [recurso eletrônico]: Realizando pesquisa etnográfica online. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso, 2014, 203 p.

KUMARAVADIVELU, Bala. The decolonial option in English Teaching: can the subaltern act? **TESOL Quarterly**, v. 50, n. 1, p. 66-85, mar. 2016. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/43893803> Acesso em: 21 fev. 2024.

LANDULFO, Cristiane. Currículo e decolonialidade. *In*: MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva.; SOUSA, Cristiane Maria Campelo Lopes Landulfo de. (Orgs.). **Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras**. 1. ed. São Paulo: Pontes Editores, 2022, p. 95-102.

LIMA, Diógenes Cândido da. A construção de crenças sobre materiais didáticos em narrativas de aprendizagem e a formação do professor de língua estrangeira. *In*: SCHEYERL, Denise.; SIQUEIRA, Sávio. (Orgs.) **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições**. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 141-164.

LODY, Raul Giovanni da Motta. **Cabelos de Axé: Identidade e resistência**. Rio de Janeiro: Editora Senac Nacional, 2004, 136 p.

LORDE, Audre. **Irmã Outsider**. Trad. Stephanie Borges. 1. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2020, 237 p.

LORDE, Audre. Não existe hierarquia de expressão. *In*: LORDE, Audre [et al]. HOLLANDA, Heloísa Buarque de. (Org.) **Pensamento feminista: conceitos fundamentais**. 1. reimp. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019, p. 234-237.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. *In*: PRIORE, Mary Del. (Org.) **História das mulheres no Brasil**. 10. ed. 7. reimp. São Paulo: Contexto, 2020, 443-481.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. *In*: BERNARDINO-COSTA, Joaze.; MALDONADO-TORRES, Nelson.; GROSFUGUEL, Ramón. (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiasfórico**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019, p. 27-53. (Coleção Cultura Negra e Identidades)

MARCONI, Marina de Andrade.; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017, 368 p.

MARCONI, Marina de Andrade.; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011, 392 p.

MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de. A abordagem etnográfica na investigação científica. **Etnografia e educação: conceitos e usos** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011, p. 49-83. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/8fcfr/pdf/mattos-9788578791902-03.pdf> Acesso em: 14 set. 2021.

MELO, Glenda Cristina Valim de. O lugar da raça na sala de aula de inglês. **Revista da ABPN**, v. 7, n. 17, jul. / out. 2015, p. 65-81. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/298067693_O_LUGAR_DA_RACA_NA_SALA_DE_AULA_DE_INGLES Acesso em: 03 jan. 2023.

MENDES, Daiane Amancio.; SOUZA, Jaqueline Santos de.; BORGES, Mônica Veloso. O “Touro de Ouro” da B3: Uma análise multimodal. *In*: PEREIRA, Julio Neves.; CRUZ, João Flávio. (Orgs.) **Multimodalidade e sentidos: análise sociosemiótica e discursiva**. [E book] 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2023, p. 11-26. Disponível em: https://www.ponteseditores.com.br/loja/index.php?route=product/product&product_id=1900 Acesso em: 15 jun. 2024.

MENDES, Edleise. Aprender a ser e a viver com o outro: materiais didáticos interculturais para o ensino de português LE/L2. *In*: SCHEYERL, Denise.; SIQUEIRA, Sávio. (Orgs.). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e posições**. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 357-378.

MILLER, Inés Kayon de. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo. (Org.). **Linguística aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013, p. 99-121.

MIRANDA, Eduardo Oliveira. **Corpo-território & educação decolonial: proposições afro-brasileiras na invenção da docência**. Salvador: EDUFBA, 2020, 207 p.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Prefácio. *In*: FERREIRA, Aparecida de Jesus. (Org.). **Identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade: práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores/as**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012, p. 9-12.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. *In*: MOITA LOPES, Luiz

Paulo da. (Org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 85-107.

MOUJUÁN, Inés.; RAMOS JÚNIOR, Dernival.; CARVALHO, Elson. Decolonial ou descolonial? Ou no tiremos el agua sucia con el niño adentro. *In*: MOUJUÁN, Inés.; RAMOS JÚNIOR, Dernival.; CARVALHO, Elson. (Orgs.). **Pedagogias de[s]coloniais** [livro eletrônico]: saberes e fazeres. Goiânia: Elson Santos Silva Carvalho, 2020, p. 13-24.

MUNANGA, Kabengele. Prefácio. *In*: GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. 2. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019, p. 23-26. (Coleção Cultura Negra e Identidades)

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. 5. ed. rev. amp. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2020, 158 p. (Coleção Cultura Negra e Identidades)

MUNIZ, Kassandra. Ainda sobre a possibilidade de uma linguística “crítica”: performatividade, política e identificação racial no Brasil. **D.E.L.T.A.**, v. 32, n. 3, 2016, p. 767, 786. Disponível em: https://www.repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/9482/1/ARTIGO_AindaPossibilidadeLinguistica.pdf Acesso em: 26 jun. 2023.

MUNIZ, Kassandra. Linguagem como mandinga. *In*: SOUZA, Ana Lúcia Silva. (Org.). **Cultura política nas periferias: estratégias de reexistência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2021, p. 273-288.

NASCIMENTO, Beatriz. O conceito de quilombo e a resistência cultural negra. *In*: RATTS, Alex. **Eu sou atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento**. São Paulo: Instituto Kuanza: Imprensa Oficial, 2006, p. 117-125. Disponível em: https://www.academia.edu/36697943/NASCIMENTO_Beatriz_O_conceito_de_quilombo_e_a_resistencia_cultural_negra_In_RATTS_Alex_Eu_sou_Atlantica Acesso em: 01 fev. 2025.

NASCIMENTO, Gabriel. **Racismo linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo**. Belo Horizonte: Letramento, 2019, 123 p.

NASCIMENTO, Gabriel.; WINDLE, Joel. A (des)racialização de pesquisadores como estratégia de luta: rumo a uma Linguística Aplicada antirracista. *In*: MELO, Glenda Cristina Valim de.; JESUS, Dánie Marcelo. (Orgs.). **Linguística aplicada, raça e interseccionalidade**. [E-book Kindle] 1. ed. Rio de Janeiro: Mórula, 2022.

NASCIMENTO, Letícia Carolina Pereira do. Transfeminismo negro: tensionando Interseccionalidades. *In*: BOAKARI, Francis Musa; SILVA, Francilene Brito da Silva; BATISTA, Ilana Brenda Mendes. (Orgs.). **Políticas Públicas e Diversidade** [e-book]: Quem precisa de Identidade? Teresina: EdUFPI, 2020, p. 130-141. Disponível em: https://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/E_BOOK_10_NOV_2020_E_book_Pol%C3%ADticasP%C3%ABlicaseDiversidade2020111102658.pdf Acesso em: 25 jun. 2022.

NÚÑEZ, Geni. Descolonização do pensamento psicológico. **Revista Plural**. Ano II, n. 2, 1º semestre de 2019, p. 6-11. Disponível em: https://crpsc.org.br/public/images/boletins/crp-sc_plural-agosto%20v5.pdf Acesso em: 26 jun. 2023.

NÚÑEZ, Geni. Luta e pensamento anticolonial. [Entrevista cedida a Luma Lessa. **Revista Epistemologias do Sul**. v. 5, n. 2, p. 38-57, 2021. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/view/3482/2967> Acesso em: 20 abr. 2023.

OLIVEIRA, Daniel Vasconcelos Brasileiro. **Imperialismo linguístico e o professor brasileiro de inglês: desatando nós, apontando caminhos**. (Mestrado em Língua e Cultura) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017, 175f. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/26656/1/Daniel_Vasconcelos_Dissertacao.pdf Acesso em: 06 jun. 2024.

OLIVEIRA, Talita de. “Aí a pessoa foi fechando o portão e eu fui morrendo por dentro”: dor, desproteção, paralisia e inexistência em narrativas de racismo. In: MELO, Glenda Cristina Valim de.; JESUS, Dánie Marcelo. (Orgs.). **Linguística aplicada, raça e interseccionalidade**. [E-book Kindle] 1. ed. Rio de Janeiro: Mórula, 2022.

PAIXÃO, Kananda Eller. **O que é que o dendê tem?** 2021. [2m 59s] Disponível em: <https://www.instagram.com/tv/CTXwccjpKpN/> Acesso em: 19 jun. 2022.

PASSOS, Pâmella.; MENDONÇA, Amanda. **O professor é o inimigo!**: uma análise sobre a perseguição docente no Brasil. [recurso eletrônico] 1. ed. Rio de Janeiro: Mórula, 2021. Disponível em: https://morula.com.br/wp-content/uploads/2021/12/ProfessorInimigo_PORT_WEB.pdf Acesso em: 30 jul. 2023.

PAULA, Rute.; BERNARDI, Luci.; SOUZA, Maria. Kairós e Chronos: sobre os tempos e a cosmologia Kaingang. **Tellus**, Campo Grande, MS, ano 21, n. 45, p. 87-114, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://www.tellus.ucdb.br/tellus/article/view/753/798> Acesso em: 06 jun. 2023.

PENNYCOOK, Alastair. The social politics and the cultural politics of language classrooms. In: HALL, Joan Kelly.; EGGINTON, William. (Ed.) **The sociopolitics of language teaching**. Great Britain: Multilingual Matters LTD, 2000, p. 89-103. (Bilingual Education and Bilingualism: 21)

PEREIRA, Fernanda Mota. **Education and literature**: reflections on social, racial, and gender matters = Educação e literature: reflexões sobre questões sociais, raciais e de gênero. Tradução para o português: Monique Pfau. Salvador: EDUFBA, 2019, 298 p.

PEREIRA, Julio Neves. Invisibilidades do corpo preto feminino: uma questão de discurso. In: PEREIRA, Julio Neves.; CRUZ, João Flávio. (Orgs.) **Multimodalidade e sentidos**: análise sociosemiótica e discursiva. [E book] 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2023, p. 11-26. Disponível em: https://www.ponteseditores.com.br/loja/index.php?route=product/product&product_id=1900 Acesso em: 01 fev. 2025.

PESSOA, Rosane Rocha. Nós de colonialidade. *In*: MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva.; SOUSA, Cristiane Maria Campelo Lopes Landulfo de. (Orgs.). **Suleando conceitos e linguagens**: decolonialidades e epistemologias outras. 1. ed. São Paulo: Pontes Editores, 2022, p. 273-282.

PESSOA, Rosane Rocha.; SILVA, Kléber Aparecido da.; FREITAS, Carla Conti de. Apresentação. *In*: PESSOA, Rosane Rocha.; SILVA, Kléber Aparecido da.; FREITAS, Carla Conti de. (Orgs.). **Praxiologias do Brasil Central**: floradas de educação linguística crítica. 1. ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2021, p. 15-24.

PIEIDADE, Vilma. **Dororidade**. 3. reimp. São Paulo: Editora Nós, 2020, 64 p.

PINTO, Joana Plaza.; NASCIMENTO, André Marques do. Continuidades e transformações das ideologias raciais em ideologias linguísticas. *In*: MELO, Glenda Cristina Valim de.; JESUS, Dánie Marcelo. (Orgs.). **Linguística aplicada, raça e interseccionalidade**. [E-book Kindle] 1. ed. Rio de Janeiro: Mórula, 2022.

PORTUGAL, Rita de Cássia Couto Medeiros. **Escrita em língua inglesa por meio da gamificação em uma plataforma virtual**. 2019. 222 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Literatura) – Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Maceió. 2019. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/6651> Acesso em: 04 out. 2020.

PRODANOV, Cleber Cristiano.; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do Trabalho Científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013, p. 42-118. Disponível em: <https://www.feevale.br/institucional/editora-feevale/metodologia-do-trabalho-cientifico--2-edicao> Acesso em: 09 set. 2021.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. O ensino de línguas estrangeiras como uma questão política. *In*: MOTA, K.; SCHEYERL, D. (Orgs.) **Espaços Linguísticos**: resistências e expansões. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 15-24.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003, 141 p.

RAMOSE, Mogobe. **African Philosophy through Ubuntu**. Harare: Mond Books, 1999, p. 35-46.

REZENDE, Tânia Ferreira.; LIMA, Hildomar José. BNCC: Diretrizes para a sustentação da colonialidade da linguagem. *In*: SILVA, Kleber Aparecido da.; XAVIER, Rosely Peres. (Orgs.) **Múltiplos olhares para a Base Nacional Comum Curricular**: Língua Portuguesa e Língua Inglesa. 1. ed. Campinas-SP: Pontes Editores, 2021, p. 47-72.

RIBEIRO, Djamila. **O que é: lugar de fala?** Belo Horizonte (MG): Letramento: Justificando, 2017, 114 p. (Coleção Feminismos Plurais)

ROCHA, Cristiane Lima Santos.; SANTOS, Silvia Karla Almeida dos. Os Silenciamentos da ciência: um estudo sobre mulheres nas produções *Stricto Sensu* nos repositórios institucionais das Universidades Públicas da Bahia. *In*: ROCHA, C. L. S.;

SANTOS, S. K. A. dos. (Orgs.). **Bahia das Mulheres**: discursos, fazeres, tessituras, representações. v. 2. Salvador: Sagga Editora e Comunicação, 2021, p. 10-28.

ROCHA, Daniella Corcioli Azevedo. **Linguagem e performatividade na formação inicial de professores de língua inglesa**. 2019. 232 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Minas Gerais. 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/28277> Acesso em: 04 out. 2020.

RODRIGUES, Adriana Aparecida.; MOLINA, Adão Aparecido. **Formação Docente no Brasil**: encaminhamentos e documentos a partir do final do século XX. XII Congresso Nacional de Educação. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17596_7733.pdf Acesso em: 15 mar. 2022.

ROSA, Maria Inês de Freitas Petrucci *et al.* Formação de professores da área de ciências sob a perspectiva da investigação-ação. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, 3 (1): 58-69, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4108/2672> Acesso em: 05 fev. 2022.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**. [E-book Kindle] Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019, 164 p.

RUFINO, Luiz. **Ponta-cabeça**: educação, jogo de corpo e outras mandingas. [E-book Kindle] Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2023, 101 p.

SACHET, Bruna. **Gênero na educação matemática**: lançando-se a um movimento de decolonialidade com tecnologias digitais. 2019. 91 f. Monografia (Licenciatura em Matemática) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS), Porto Alegre. 2019. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/212910> Acesso em: 03 out. 2020.

SALLES, Helena Kuerten de.; DELLAGNELO, Eloise Helena Livramento. A análise crítica do discurso como alternativa teórico-metodológica para os estudos organizacionais: um exemplo da análise do significado representacional. **Revista Organizações & Sociedade**. v. 26, n. 90, p. 414-434, jul./set. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaoes/article/view/20409/19253> Acesso em: 17 nov. 2023.

SANTANA, Manoela Oliveira de Louse. **Um entrelugar para os multiletramentos no ensino e aprendizagem de línguas em ambientes digitais**. 2019. 357 f. Tese (Doutorado em Língua e Cultura) – Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador. 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/31657> Acesso em: 03 out. 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Epistemologias do Sul**. XXXVI Semana Galega de Filosofia. 2019. [1h 04m 53s] Vídeo do canal Aula Castelao Filosofia. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=i7P4uuDkuK8> Acesso em: 22 fev. 2022.

SANTOS, Joelma Silva. Formação de professores de inglês para abordagem de questões étnico-raciais: práticas planejadas e práticas manifestas. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, n(60.1): 43-57, jan./abr. 2021. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8661892/26437> Acesso em: 01 fev. 2025.

SANTOS, Leandra Inês Seganfredo. Professores de língua inglesa para crianças: interface entre formação inicial e continuada, experiência e fazer pedagógico. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. v. 11, n. 1., p. 223-246, Belo Horizonte, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/TF9xmXY4OrgNxGYNkv6RDXJ/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 03 out. 2020.

SANTOS, Luane Bento dos. **Para além da estética**: uma abordagem etnomatemática para a cultura de trançar cabelos nos grupos afro-brasileiros. 2013. 109 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Relações Etnicorraciais (CEFET/RJ), Rio de Janeiro. 2013. Disponível em: https://dippg.cefet-rj.br/pprer/attachments/article/81/8_Luane%20Bento%20dos%20Santos.pdf Acesso em: 17 maio 2023.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001, 236 p.

SARDENBERG, Cecília. MACEDO, Márcia. Relações de gênero: uma breve introdução ao tema. In: COSTA, Ana Alice Alcantara.; RODRIGUES, Alexnaldo Teixeira.; VANIN, Iole Macedo. (Orgs.). **Ensino e Gênero**: Perspectivas Transversais. Salvador: UFBA – NEIM, 2011, p. 33-48. Disponível em: http://www.neim.ufba.br/wp/wp-content/uploads/2013/11/ENSINOeGENERO_miolo_FINAL.pdf Acesso: 13 jun. 2024.

SAVIANI, Dermeval. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Educação**. v. 30, n. 02, p. 11-26, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3735/2139> Acesso em: 24 fev. 2022.

SÍKÍRÛ, Sàlámi. **Ori**: orixá pessoal e guardião do destino. São Paulo: Oduduwa – Cursos Online, 2018. Disponível em: <https://cursos.oduduwacursos.com.br/ori/> Acesso em: 10 maio 2023.

SILVA, Cidinha. O PNLD literário e a censura. **Jornal Rascunho**. Crônicas. São Paulo, 08 mar. 2024. Disponível em: <https://rascunho.com.br/cronistas/cidinha-da-silva/o-pnld-literario-e-a-censura/> Acesso em: 26 mar. 2024.

SILVA, Kátia Augusta Curado Cordeiro da. **Epistemologia da práxis na formação de professores**: perspectiva crítico-emancipadora. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2019, 124 p. (Série Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada do Educador).

SILVA, Kleber Aparecido da. Crenças no ensino-aprendizagem e na formação de professores de línguas: delimitando e atravessando fronteiras na linguística aplicada brasileira. In: SILVA, K. A. da. (Org.). **Crenças, Discursos & Linguagem**. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. Vol. 6. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010, p. 21-101.

SILVA, Rosyane Maria da. *Iqhiya*: sobre significados e simbologias de uso de turbantes por mulheres negras. Conexões: Brasil, África do Sul, Moçambique. **Revista da ABPN**.

v. 10, Ed. Especial – Caderno Temático: Letramentos de Reexistência. jan. 2018, p. 124-148. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/download/533/665> Acesso em 16 maio 2023.

SILVA, Suelen Aguiar. Desvelando a Netnografia: um guia teórico e prático. **Revista Brasileira de Ciências da Comunicação** – INTERCOM. v. 38, n. 2, jul. / dez. 2015, p. 339-342. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/interc/v38n2/1809-5844-interc-38-02-0339.pdf> Acesso em: 02 jul. 2021 às 19:51.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. 8. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016, 156 p.

SIMAS, Luiz Antonio.; RUFINO, Luiz. **Flecha no tempo**. [E-book Kindle] 1. ed. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019, 136 p.

SIQUEIRA, Domingos Sávio Pimentel. O ensino de inglês na escola pública: do professor postiço ao professor mudo, chegando ao professor crítico-reflexivo. *In*: LIMA, Diógenes Cândido de. (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona?** São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 93-110.

SIQUEIRA, Domingos Sávio Pimentel. Se o inglês está no mundo, onde está o mundo nos materiais didáticos de inglês? *In*: SCHEYERL, Denise.; SIQUEIRA, Sávio. (Orgs.). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade**: contestações e proposições. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 311-353.

SIQUEIRA, Domingos Sávio Pimentel.; BARROS, Kelly Santos. Por um ensino intercultural de inglês como língua franca. **Estudos Linguísticos e Literários**, v. 2, n. 48, jul-dez 2013, Salvador, p. 5-39. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/estudos/article/view/14536/10003> Acesso em: 28 jul. 2023.

SODRÉ, Muniz. **Reinventando a educação**: diversidade, descolonização e redes. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, 280 p.

SOUSA JÚNIOR, Vilson Caetano de. Mancha de dendê não sai. *In*: ARAÚJO, Jamile. **Brasil de Fato BA** [online]. Bahia, 17 fev. 2020. Culinária. Disponível em: <https://www.brasildefatoba.com.br/2020/02/17/mancha-de-dende-nao-sai#> Acesso em: 1 jun. 2022.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de reexistência**: poesia, grafite, música, dança: HIP HOP. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, 170 p.

SOUZA, Ana Lúcia Silva.; MUNIZ, Kassandra da Silva. Descolonialidade, performance e diáspora africana no interior do Brasil: sobre transições identitárias e capilares entre estudantes da UNILAB. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, 18 (2), 2017, p. 81-101. Disponível em: <https://www.academia.edu/38442517> Acesso em: 07 out. 2024.

SOUZA, Jaqueline Santos de. BNCC de Língua Inglesa X Práxis Decoloniais: 10.639 silenciamentos. *In*: SOUZA NETO, Maurício José de. (Org.) **Língua(gem) e justiça social**: saberes, práticas e paradigma. [livro eletrônico] v. 1, p. 67-84. Tutóia: Diálogos,

2021. Disponível em: <https://www.editorialogos.com/livros/linguagem-e-justica-social-saberes-praticas-e-paradigmas-v-1/> Acesso em: 06 jun. 2024.

SOUZA, Jaqueline Santos de. **The book is on the table! E o professor?** No palco ou atrás das cortinas? Dissertação. (Mestrado em Língua e Cultura) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017, 180f. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/32450> Acesso em: 23 fev. 2022.

SOUZA, Jaqueline Santos de.; OLIVEIRA, Daniel Vasconcelos Brasileiro de. Gêneros, sexualidades e língua(gens): conceitos plurais para abordagens decoloniais nas aulas de inglês. **Ilha do Desterro**, v. 75, nº 3, p. 187-210, Florianópolis, set/dez 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/84524/51642> Acesso em: 27 set. 2022.

SOUZA NETO, Maurício José de. Apresentação. *In*: SOUZA NETO, Maurício José de. (Org.). **Língua(gem) e justiça social**: saberes, práticas e paradigma. [livro eletrônico] v. 1, p. 7-11. Tutóia: Diálogos, 2021. Disponível em: <https://www.editorialogos.com/livros/linguagem-e-justica-social-saberes-praticas-e-paradigmas-v-1/> Acesso em: 06 jun. 2024.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Trad. Sandra Almeida; Marcos Feitosa; André Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010, 133 p.

THIONG’O, Ngugi Wa. **Decolonising the mind**: The Politics of Language in African Literature. Harare, Zimbabwe: Zimbabwe Publishing House Ltd, 1994, 109 p. Disponível em: https://marxistnkrumaistforum.files.wordpress.com/2013/12/wa-thiong_o-decolonising-the-mind-the-politics-of-language-in-african-literature.pdf Acesso em: 17 fev. 2024.

TURE, Kwame.; HAMILTON, Charles. **Black Power**: the politics of liberation in America. [E-book Kindle] New York: Vintage Books, 1992.

UCHOA, Cristiane da Silva. “**A escola pública é a nossa escola, é a escola do público?**”: crenças de professoras em formação no estágio supervisionado sobre o ensino de inglês na escola pública. 2020. 136 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília (UnB), Distrito Federal. 2020. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/38760> Acesso em: 04 out. 2020.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder. Um pensamento y posicionamento otro desde la diferencia colonial. *In*: WALSH, Catherine; LINERA, García; MIGNOLO, Walter. **Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento**. Buenos Aires: Editorial Signo, 2006, p. 21-70.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/view/3412/1511> Acesso em: 07 jul. 2022.

XAVIER, Giovana. **História social da beleza negra**. 2. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2021, 182 p.



**DIÁLOGOS E(M) FORMAÇÃO DOCENTE:
DECOLONIALIDADE E ENSINO DE
INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA**

Você está sendo convidada(o) a participar de uma pesquisa em que será desenvolvido um Curso de Formação Docente direcionado a Professores de Língua Inglesa. A pesquisa se intitula DIÁLOGOS E(M) FORMAÇÃO DOCENTE: DECOLONIALIDADE E ENSINO DE INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA, cujo objetivo geral é compreender em que medida a formação docente pode contribuir para a desconstrução de crenças acerca do ensino de inglês em escolas públicas baianas, além da elaboração de materiais didáticos. O curso será ministrado pela Prof. Jaqueline Souza, que abordará os estudos interculturais e decoloniais, essa é uma parceria, então você também pode sugerir temas que possam compor os nossos diálogos. Esse curso é uma das etapas da pesquisa em nível de Doutorado de Jaqueline Santos de Souza, matrícula nº 2020100651, sob a orientação do Prof. Dr. Júlio Neves Pereira, vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia (PPGLINC/UFBA). A metodologia da pesquisa é de natureza netnográfica, pois tanto a nossa interação quanto o ambiente de onde os dados serão coletados se dará através da internet, por meio do preenchimento de questionários, da participação no curso e dos materiais produzidos. Sendo assim, além de ensinar Inglês em Escola Pública da Educação Básica em território Baiano, é essencial ter acesso à internet e aparelho (celular, computador, laptop etc.) que viabilize sua participação nos encontros, de modo síncrono (8 horas) e assíncrono (22 horas).

A proposta desse TCLE é explicar tudo sobre a pesquisa e obter a sua permissão para participar. Seguem as orientações impostas pela Resolução 510/16 do CEP/CONEP, leia-as atentamente:

1. Sua participação e permanência são totalmente voluntárias, se não quiser participar ou se quiser desistir durante o curso, a sua recusa ou saída não causará prejuízos nem a você, nem a pesquisa;
2. Essa pesquisa não traz danos físicos ou psicológicos, mas caso sinta-se desconfortável, tímida(o) ou ansiosa(o) poderá interromper a sua participação;
3. Os dados que possam identificá-la (o), levantados a partir desse estudo, serão armazenados offline com acesso restrito à pesquisadora e ao orientador e não serão divulgados;
4. Sobre os resultados da pesquisa, fica assegurado o anonimato dos participantes, ainda que hajam gravações dos encontros, envio de materiais didáticos e no formulário de ingresso seja solicitado seu nome, (pois haverá emissão de certificado de participação) essa identificação não constará na escrita e publicação da Tese, Artigos e/ou Comunicações Científicas;
5. Poderá haver interação entre os participantes oral ou digitada, mas não é obrigatório participar de todas as atividades, nem abrir a sua câmera ou microfone. Caso deseje colocar um pseudônimo na sua identificação, basta informar no formulário para que os demais participantes não tenham conhecimento do seu nome e/ou imagem;
6. Não haverá compensação financeira, auxílio tecnológico ou despesas com o curso, caso deseje participar;
7. Ao participar da pesquisa, os participantes não terão benefício direto, porém, a partir dos resultados obtidos através do curso, terão contribuído com a ressignificação das práticas de ensino-aprendizagem do inglês.

O curso será ministrado em língua portuguesa e desenvolvido exclusivamente em ambiente online, via plataforma Zoom, com a carga horária dividida em encontros síncronos e atividades assíncronas, como a elaboração de materiais didáticos e leituras, não havendo avaliações. Ao concluir o curso, será emitido pela UFBA um certificado de 30 horas para quem obtiver no mínimo 75% de frequência. Desde já e durante todo o processo estaremos a disposição para sanar dúvidas, basta entrar em contato conosco via e-mail ou telefone:

Jaqueline Souza – jaquelinenglish@hotmail.com

Júlio Neves – julio.pereira@ufba.br

Essa pesquisa científica da área de Ciências Humanas foi submetida, avaliada e aprovada pelo Comitê de Ética da Faculdade de Farmácia-UFBA (cepfar@ufba.br / 3283-6902) e atende aos protocolos de ética e segurança, Resolução 510/16 do CEP-CONEP. Caso concorde em participar, insira seu e-mail e nome completo, pois, ao concluir esse preenchimento, você receberá automaticamente, em seu e-mail, a cópia assinada desse TCLE.

jaquelinenglish@gmail.com [Alternar conta](#)



*Obrigatório

Após ter lido todas as informações sobre a pesquisa, caso aceite participar dela, * realizando esse curso de formação docente para professores de inglês da educação básica que lecionam em escolas públicas baianas, clique na opção CONCORDO. Caso não aceite o convite, marque NÃO CONCORDO e encerraremos por aqui. Muito Obrigada!!

CONCORDO

NÃO CONCORDO

Assinatura da Pesquisadora Responsável

Assinatura do Orientador

INSTITUTO DE LETRAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA
Rua Barão de Geremoabo, nº 147 – Campus Universitário Ondina, Salvador-BA
CEP: 40170-115 – E-mail: letras@ufba.br

Próxima

Limpar formulário

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Política de Privacidade](#)

Google Formulários

APÊNDICE B – Questionário Inicial – Formulário de Inscrição

Essa é a etapa inicial da pesquisa de Doutorado DIÁLOGOS E(M) FORMAÇÃO DOCENTE: DECOLONIALIDADE E ENSINO DE INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA. Esse questionário está organizado em 4 partes: Perfil Pessoal, Perfil Acadêmico, Perfil Profissional e Questões sobre a Formação Docente. Disponha de 20 minutos, em média, para responder ao formulário:

Qual a sua melhor disponibilidade para os nossos encontros online? Você pode marcar mais de uma opção: *

- 09, 16, 23 e 30 de ABRIL/2022 das 09:00 às 11:00 (SÁBADOS)
- 09, 16, 23 e 30 de ABRIL/2022 das 13:30 às 15:30 (SÁBADOS)
- 12, 14, 19 e 21 de ABRIL/2022 das 18:00 às 20:00 (TERÇAS e QUINTAS)

Quais temáticas você gostaria de sugerir para os nossos diálogos?

Sua resposta _____

[Voltar](#)

[Próxima](#)

[Limpar formulário](#)

PARTE I – PERFIL PESSOAL

Nome Completo (não será divulgado) *

Sua resposta _____

Nome Social (se houver, não será divulgado)

Sua resposta _____

Celular com DDD (não será divulgado) *

Sua resposta _____

Idade *

Sua resposta _____

Raça *

- Negra
- Branca
- Parda
- Indígena
- Prefiro não informar
- Outro: _____

Gênero *

- Feminino
- Masculino
- Não-Binário
- Prefiro não informar
- Outro: _____

Orientação Sexual *

- Heterossexual
- Homossexual
- Bissexual
- Pansexual
- Assexual
- Prefiro não informar
- Outro: _____

Orientação Religiosa *

- Católica
- Evangélica
- Matriz Africana
- Espírita
- Testemunha de Jeová
- Agnóstico ou Ateu
- Prefiro não informar
- Outro: _____

[Voltar](#)

[Próxima](#)

[Limpar formulário](#)

PARTE II – PERFIL ACADÊMICO

Graduação *

Curso, Universidade e Ano de Conclusão

Sua resposta _____

Pós-Graduação *

- ESPECIALIZAÇÃO
- MESTRADO
- DOUTORADO
- NÃO CURSEI

Curso, Universidade e Ano de Conclusão da Pós (ou responda NÃO, caso não tenha cursado) *

Sua resposta _____

Estudou ou estuda em cursinho de idiomas? *

- SIM
- NÃO

Fez ou faz intercâmbio para estudos na área de língua inglesa? *

- SIM
- NÃO

Entre 2018 e 2021 participou de alguma formação docente? *

- OFICINA ou CURSO PRESENCIAL
- OFICINA ou CURSO ONLINE
- CONGRESSO PRESENCIAL
- WEBINÁRIO
- LIVE
- NÃO PARTICIPEI
- Outro: _____

Em média, quantas formações participou nesse período? *

- Nenhuma
- 1 ou 2
- 3 a 5
- mais de 5

Somente no período de pandemia, participou de quantas formações? *

Nenhuma

1 ou 2

3 a 5

mais de 5

Como você avalia sua proficiência em Língua Inglesa? *

INICIANTE

INTERMEDIÁRIA

AVANÇADA

PREFIRO NÃO RESPONDER

Você se considera fluente? *

SIM

NÃO

PREFIRO NÃO RESPONDER

[Voltar](#) [Próxima](#) [Limpar formulário](#)

Carga Horária Total *

20 horas

30 horas

40 horas

60 horas

DEDICAÇÃO EXCLUSIVA

Outro: _____

Modalidade de Ensino *

REGULAR

EJA

Reserva de carga horária destinada ao planejamento, reuniões, avaliações. *

1/3

50%

Outro: _____

Quais temáticas você considera importante abordar nas aulas de inglês? Por quê? *

Sua resposta _____

Debates que envolvam Racismo, Machismo, Homofobia devem ser abordados nas aulas de inglês? Por quê? *

Sua resposta _____

A carga horária destinada ao ensino de inglês é suficiente para tratar de aspectos linguísticos, culturais e políticos? *

SIM

NÃO

ÀS VEZES

Participou da escolha do livro didático adotado na escola? *

SIM

NÃO

PARTE III – PERFIL PROFISSIONAL

Há quanto tempo leciona inglês? *

Sua resposta _____

Escola(s) pública(s) em que leciona inglês? *

Sua resposta _____

Bairro e Cidade da(s) escola(s) *

Sua resposta _____

Regime de Trabalho *

TEMPORÁRIO

EFETIVO

Outro: _____

Quantidade de turmas em que leciona inglês *

Sua resposta _____

Está ensinando atualmente em que formato? *

REMOTO

HÍBRIDO

PRESENCIAL

Como foi (ou está sendo) sua experiência como docente de inglês, na escola pública, no contexto de pandemia (2020-2022)? *

Sua resposta _____

Considera que o estudo da gramática deva estar no centro estruturante das aulas de inglês? Por quê? *

Sua resposta _____

O livro didático que chegou à escola foi o escolhido por você? *

SIM

NÃO

Esse livro contempla questões culturais e políticas que atendem ao perfil das turmas na escola em que leciona? *

SIM

NÃO

Há a necessidade de elaborar seus próprios materiais didáticos? *

SIM

NÃO

Você tem dificuldade em elaborar seus próprios materiais didáticos? Quais? (Caso não produza materiais didáticos responda: NÃO ELABORO) *

Sua resposta _____

Que temáticas relevantes ao ensino de língua inglesa não são contempladas no livro didático, mas você aborda nos materiais elaborados por você? (Caso não produza materiais didáticos responda: NÃO ELABORO) *

Sua resposta

Quais documentos legais fundamentam as suas aulas? *

- ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (ECA)
- LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LDBEN)
- BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)
- LEI 10.639
- NENHUM DESSES
- Outro: _____

Você conhece a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC)? Em caso afirmativo, ela contempla as demandas do ensino-aprendizagem de inglês da sua realidade ou é preciso adaptar o planejamento de suas aulas? De que maneira? *

Sua resposta

Em seu plano de curso e/ou de aula você considera a participação: *

- DE OUTROS PROFESSORES DE INGLÊS
- DE PROFESSORES DE VÁRIAS ÁREAS
- DOS ESTUDANTES
- DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA
- DA DIREÇÃO ESCOLAR
- DAS FAMÍLIAS DOS ESTUDANTES
- DE TEÓRICOS DA ÁREA DE LÍNGUA INGLESA
- DE TEÓRICOS DE DIVERSAS ÁREAS DO CONHECIMENTO
- Outro: _____

[Voltar](#)

[Próxima](#)

[Limpar formulário](#)

Parte IV - QUESTÕES SOBRE A FORMAÇÃO

Em que país(es) com falantes do inglês você se inspira para ensinar a língua e cultura nas suas aulas? Há alguma razão específica para essa(s) escolha(s)? *

Sua resposta

O que é ser fluente para você e qual a importância do nível de fluência para o ensino do Inglês? *

Sua resposta

Considera importante que todo docente de língua inglesa tenha estudado em um cursinho de idiomas? Por quê? *

Sua resposta

Considera fundamental que todo docente de língua inglesa tenha feito intercâmbio? Por quê? *

Sua resposta

O currículo da universidade onde se graduou contemplou questões políticas e culturais relacionadas à língua inglesa? Em caso afirmativo, quais as disciplinas? *

Sua resposta

Há lacunas na sua formação inicial que são percebidas na sua prática pedagógica? Quais? *

Sua resposta

[Voltar](#)

[Próxima](#)

[Limpar formulário](#)



DIÁLOGOS E(M) FORMAÇÃO DOCENTE: DECOLONIALIDADE E ENSINO DE INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA

jaquelinenglish@gmail.com [Alternar conta](#)

Muito obrigada pelo seu interesse em dialogar comigo e demais professoras/es, para elevarmos a qualidade do ensino de inglês na rede pública baiana !!

Enviarei a programação com as datas e horários mais escolhidos e o link para nossos encontros via e-mail ou what's app.

Uma cópia das suas respostas será enviada para o endereço de e-mail fornecido

[Voltar](#)

[Enviar](#)

[Limpar formulário](#)

APÊNDICE C – Questionário Final – Feedback



Feedback

O preenchimento deste questionário faz parte da carga horária assíncrona, e junto com o envio da proposta de atividade potencialmente decolonial completarão as 30 horas do nosso "curso" de formação continuada. Reserve aproximadamente 20 minutos do seu tempo para preenchê-lo, sua opinião é importante!

jaquelinenglish@gmail.com (não compartilhado)
[Alternar conta](#)

***Obrigatório**

Nome completo para identificação no certificado (não será divulgado). *

Sua resposta

Caso existiam, quais crenças ou ideias pré-concebidas acerca do ensino de inglês na escola pública você conseguiu desconstruir através dos nossos diálogos? *

Sua resposta

O que você entende por Decolonizar as práxis docentes? *

Sua resposta

Paralelo aos nossos encontros, foi possível propor alguma discussão, fazer uma intervenção ou elaborar alguma atividade que pudesse ser aplicada em suas turmas? Descreva um pouco como foi essa experiência (se ainda não houve essa oportunidade, essa resposta não é obrigatória).

Sua resposta

Antes dos nossos encontros, já havia produzido alguma atividade que hoje considera ter sido decolonial? *

Sim
 Não

O que podemos fazer para encurtar as distâncias entre o que discutimos dentro da Universidade e o que de fato ocorre nas salas de aulas das Escolas Públicas da Educação Básica? *

Sua resposta

Deixe seu feedback sobre a proposta do "curso" Diálogos e(m) Formação Docente: Decolonialidade e Ensino de Inglês na Escola Pública. *

Sua resposta

[Próxima](#) [Limpar formulário](#)

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.
Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Política de Privacidade](#)

Google Formulários

Como soube do "curso"? *

What's App
 Facebook
 Instagram
 E-mail Institucional
 Outro: _____

As temáticas contempladas nos encontros e sugestões para aprofundamento das pautas e aulas, compartilhadas na pasta do Google Drive, estavam de acordo com a proposta do "curso". *

1 2 3 4 5
Discordo Totalmente Concordo Totalmente

A estrutura dos encontros ser em ciclos, não em módulos pré-definidos, contribuiu com a fluência das discussões. *

1 2 3 4 5
Discordo Totalmente Concordo Totalmente

O que achou da elaboração das atividades coletivas, durante nossos encontros síncronos? (caso não tenha participado dessa atividade, pode escrever "não participei", sem problemas) *

Sua resposta

Você identificou (ou não) atitudes, abordagens minhas e/ou aspectos do "curso" que tenham sido Decoloniais? Descreva-os! *

Sua resposta

Que passos você pretende seguir para construir caminhos nas suas aulas de Inglês que conduzam a um ensino-aprendizagem Decolonial? *

Sua resposta

Após concluir sua graduação e iniciar a docência na escola pública, foram desenvolvidas pesquisas em parceria com alguma universidade pública, na área de Língua Inglesa? *

Sim
 Não



Feedback

jaquelinenglish@gmail.com (não compartilhado)
[Alternar conta](#)

Muito Obrigada! Thank You! Adupê! Aguyjevete!

Sem a sua participação essa pesquisa não seria possível!!!

[Voltar](#) [Enviar](#) [Limpar formulário](#)

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.
Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Política de Privacidade](#)

Google Formulários

APÊNDICE D – *Template* para elaboração da proposta

PROPOSTA DE ATIVIDADE POTENCIALMENTE DECOLONIAL

▪ **AUTHOR:**

(Seu nome não será identificado na pesquisa, é apenas para registro do envio da atividade e posterior certificação)

▪ **DIDACTIC RESOURCE(S):**

(Qual ou quais imagens, textos, vídeos, livros etc., quaisquer informações que você pretende utilizar nessa atividade? Ao inserir aqui, favor indicar a(s) fonte(s) / referência(s) de onde retirou, caso sejam autorais, informe que foram elaboradas por você)

▪ **GRADE(S):** _____
(Para qual(is) série(s) você sugere que essa atividade seja desenvolvida)

▪ **ACTIVITY TITLE:** _____
(Crie um nome para a sua atividade)

▪ **MAIN GOAL:**

(Explique que objetivo principal você quer que seus estudantes alcancem com a sua atividade, caso haja mais de um, pode incluir objetivos específicos, mas só se achar necessário. Esse(s) objetivo(s) pode estar relacionado à expectativas linguísticas, históricas, socioculturais, políticas etc.)

▪ **WARM UP:**

(Descreva que ações podem anteceder sua proposta de atividade)

▪ **DEVELOPMENT:**

(Detalhe como será sua proposta. Ex.: Sendo um projeto, quais as etapas; Sendo um questionário, quais as perguntas; Sendo um jogo, quais as ações. O tipo de atividade e a quantidade de questões, ações, etapas é livre, você decide)

▪ **EXTRA TASKS:**

(Que tarefa(s) extra(s) você pode sugerir aos estudantes para ampliar os conhecimentos, aprendizagens, reflexões a partir da sua atividade)

Encontrou alguma dificuldade para elaborar essa proposta de atividade potencialmente decolonial? Ou gostaria de expor algo sobre os passos que te levaram a esta produção? Descreva para mim, o quanto quiser! E, mais uma vez, muito obrigada por tornar essa pesquisa possível!

(Esse relato é opcional, colega, fique à vontade para deixá-lo sem preencher!)

APÊNDICE E – Cards de Divulgação do Curso

I – Layout Carrossel para o Instagram (feed):

Diálogos e(m) Formação Docente

Decolonialidade e Ensino de Inglês na Escola Pública

Prof. Jaqueline Souza • Orientador: Dr. Júlio Neves

09, 16, 23 e 30 de abril/2022  das 09:00 às 11:00 

 online

Público-Alvo:
Docentes de Inglês de Escolas Públicas Baianas da Ed. Básica

Certificado de 30h emitido pela UFBA
8h síncronas
22h assíncronas

jaquelinenglish@hotmail.com

Link de Inscrição na Bio do Insta  @pro_jaque



UFBA
Universidade Federal da Bahia



PPGLinC
Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura



II – Layout para WhatsApp, E-mails e Instagram (story):

Diálogos e(m) Formação Docente

Decolonialidade e Ensino de Inglês na Escola Pública



UFBA
Universidade Federal da Bahia



PPGLinC
Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura

Prof. Jaqueline Souza Orientador: Dr. Júlio Neves

09, 16, 23 e 30 de abril/2022  das 09:00 às 11:00   online

Público-Alvo:
Docentes de Inglês de Escolas Públicas Baianas da Ed. Básica

Certificado de 30h emitido pela UFBA
8h síncronas
22h assíncronas



Contato: jaquelinenglish@hotmail.com

APÊNDICE F – Glossário Baianês

ARMENGUES: Algo feito de modo improvisado, de qualquer jeito, mal-feito.

BARATINO: Enrolação, engano, mentira.

BARRIL DOBRADO: 1. Situação tensa, complexa; 2. Algo ou alguém muito bom.

BOCA DE AFOFÔ: Pessoa que fala demais, fofoqueira.

BOCA DE ME DÊ: Pessoa que vive pedindo algo.

CALEJADO: Sofrido, cansado, acostumado.

COMER REGGAE: Ser enganado, aceitar desaforo passivamente.

CORRE: Trabalho do dia-a-dia.

DE HOJE A OITO: Na próxima semana.

ENCRUZILHADAS: 1. Caminhos cruzados.; 2. Dilemas, apuros.; 3. Lugares onde são feitas oferendas, lugares de encantamentos.

ENXURRADA: Qualquer coisa em grande quantidade.

FIQUE DE BOA: Fique tranquilo.

GIRAS: 1. Grupos, rodas de convivência; 2. Rituais do candomblé em rodas.

LARANJADA: Situação ruim, decepcionante, emboscada.

LARGA O DOCE: Falar a verdade.

MASSA: Algo muito bom.

MUVUCA: 1. Desordem, bagunça, confusão; 2. Instrumento musical usado em cerimônias religiosas de origem africana; 3. Aglomeração de pessoas para celebrações.

NA COCÓ: Cilada, armação em sigilo para alguém se dar mal.

NA MORAL: Sinônimo de por favor.

Ó PAÍ Ó: Expressão fonológica correspondente a “*olhe para essa situação*”.

OXE: Diminutivo de oxente, interjeição que dependendo do tom pode representar surpresa, indignação, obviedade, dúvida.

PALETAR: Andar por longas distâncias.

PARTA A MIL: Saia imediatamente.

PEGAR A VISÃO: Entender, ficar atento.

PELEJA: Luta, tarefa árdua, exaustiva.

PUNHADO: Uma porção de algo.

SE LIGAR: Entender, ficar atento.

SE PIQUE: Saia imediatamente.

SE PLANTAM: 1. Tenham postura; 2. Fiquem na sua.

SE SAIA: Saia imediatamente.

TEIMAM: Insistem.

ANEXO ÚNICO – Conto: *I have shoes for you*

Ela surgiu de surpresa, como eles costumam vir ao meu mundo. Estacou a meio metro, de cabeça baixa, fechada em roupas pretas de modo que primeiro só vi aquela cabeleira alisada. Depois, considerei que pudesse ser peruca. Os ombros arqueados, os braços finos e as mãos que, quando estendidas, notei serem pequenas e enluvadas, escondidas no casaco, um pouco mais *old fashion* que o meu.

A mulher levantou a cabeça devagar. Cruzei com seus olhos em brasa. Fitei os dentes, eram bem separados entre si. A arcada superior, principalmente, pelo menos meio centímetro entre um dente e outro, reparei quando ela perguntou com voz muito doce se eu tinha algum trocado. Sorri para ela. Entreguei as moedas.

Quando olhou para meus pés, depois de agradecer, disse: eu tenho sapatos para você. Eu não tinha certeza de ter ouvido a frase e perguntei: o quê? Eu tenho sapatos para você. Ela repetiu com a voz doce que eu já contei que ela tinha. Mensagem entendida, agradei e assegurei que estava bem com meus sapatos, não precisava de outros, não. Ela riu com aqueles olhos vermelhos. Seguiu seu caminho e eu percebi um andar torto, sapatos grossos e pés que pareciam carregar o dobro de seus setenta quilos.

Eu ali, parada na esquina da Martin Luther King Jr. com 29th à espera da amiga dominicana que nunca chegava na hora, maldizendo o atraso porque, naquele momento, o frio cortava e a mulher me ofereceu sapatos porque achou que eu passasse frio. E ainda aquele casaco de tantos invernos, eficiente, mas velho. Ali, no Harlem de classe média, ela julgou que eu era da rua, do Harlem profundo, como ela.

Isso tudo só pensei depois. No momento em que a mulher saiu andando, escrutinei meus pés, arrepiei quando ergui a cabeça em sua direção e não a vi mais. Observei os lugares à volta a ver se descobria alguma porta, algum buraco onde ela pudesse ter se metido. Avistei um segurança particular de quarteirão fumando e acertando a touca na cabeça. Quis perguntar a ele pelo paradeiro da mulher, tentada a receber os sapatos.

Mais uns minutos e chegaram duas senhoras. Apertaram o número do apartamento para onde me dirigia. Cumprimentei-as, puxei conversa, contei da amiga atrasada. Avisei que as acompanharia na entrada.

Como o gênio da lâmpada, a mulher apareceu de novo. Ufa! Ela existia. Era de carne e osso. Pediu dinheiro às colegas e elas mal olharam na cara dela para dizer que não tinham. A voz amável era um canto atraente e afinado, e a vontade de segui-la foi quase incontrolável. Dessa vez ela não falou comigo, seguiu caminho oposto ao anterior.

Fixei os olhos nas costas dela, como se assim pudesse segui-la até a casa, até os sapatos. Até que ela se virou, sorriu, tirou uma mão do bolso do casaco e gesticulou em minha direção.

Recolhi meu pescoço curioso. Uma lembrança me alcançou, a da filha de lansã que ganhou batalha na justiça contra homens poderosos, mas teve a vida virada do avesso pela represália de feiticeiros acionados pelos indiciados. Certa vez essa mulher fazia a travessia da Ilha de Itaparica para o continente. Embriagada pela fumaça do feitiço, uma voz maviosa a chamou para se lançar ao mar. Venha, estou te esperando. Venha ficar comigo. Venha para sua casa. Para se salvar, ela gritou que a amarrassem no barco, senão a sereia a levaria. Do mesmo modo, a voz delicada da mulher dos sapatos tentava me seduzir.

Você não vai entrar? Uma das mulheres me chamou enquanto segurava a porta. Sim, vou. Por que diabos aquela sem-teto queria me dar sapatos? Era a pergunta que me corroía. Ela me achou com potencial de compradora, isso sim. Queria vendê-los. Ou não, pois, se tudo é dádiva na negociação com Exu, eu dei primeiro.

Fazia frio aqueles dias, estava uns 14, 15 graus, nada que exigisse aquelas botas potentes depositadas na entrada da casa. Mas frio é questão de estilo e ostentação para quem pode escolher o que vestir e calçar, um inverno duro em Londres já havia me ensinado essa lição.

Enquanto observava o interior do apartamento, bem dividido, pé direito alto, materiais finos no acabamento, contrastando com a simplicidade do prédio pelo lado de fora, ocorreu-me a terceira hipótese para a investida da doadora de sapatos.

Considerando meus *dreads*, um casaco fora de moda, sapatos de outono usados no inverno em diálogo com o Harlem *roots* de onde ela vinha, talvez os sapatos fossem um código ou senha para uso ou tráfico de coisas que poderiam me interessar.

Não. Ainda não era a resposta.

Exu matou um pássaro ontem com a pedra que jogou hoje!

Exu matou um pássaro ontem com a pedra que jogou hoje!

Exu matou um pássaro ontem com a pedra que jogou hoje!

Ao preparar a comida do homem, quando minha mão tocou o dendê, encontrei a resposta, a chave. Recebi os sapatos-presente para firmar o pé na estrada e fazer o caminho.