

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CAMPUS CENTRAL – UnU - ANÁPOLIS – CSEH – NELSON DE ABREU JÚNIOR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO,
LINGUAGEM E TECNOLOGIAS – PPG-IELT

**PRAXIOLOGIAS DOCENTES NA PERSPECTIVA INTERCULTURAL
CRÍTICA E OS DESAFIOS DE UMA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA
DECOLONIAL**

Gabriel Gomes Ferreira Moreira

Anápolis – GO

2023

GABRIEL GOMES FERREIRA MOREIRA

**PRAXIOLOGIAS DOCENTES NA PERSPECTIVA INTERCULTURAL
CRÍTICA E OS DESAFIOS DE UMA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA
DECOLONIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias – PPG-IELT, da Universidade Estadual de Goiás, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias.

Área de concentração: Processos Educativos, Linguagem e Tecnologias

Linha de pesquisa: Linguagem e Práticas Sociais

Orientador: Prof. Dr. Ariovaldo Lopes Pereira

Anápolis-GO, 2023

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DE DISSERTAÇÕES NA
BIBLIOTECA DIGITAL (BDTD)**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Estadual de Goiás a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UEG), regulamentada pela Resolução, **CsA n.1087/2019** sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

Estando ciente que o conteúdo disponibilizado é de inteira responsabilidade do autor / autora.

Dados do autor (a)

Nome Completo Gabriel Gomes Ferreira Moreira

E-mail gabrielgfm16.gg@gmail.com

Dados do trabalho

Título Praxiologias docentes na perspectiva intercultural crítica e os desafios de uma educação linguística decolonial

(x) Dissertação

Curso/Programa Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT)

Concorda com a liberação documento?

SIM

NÃO

Obs: Período de embargo é de um ano a partir da data de defesa

Anápolis, 13/12/2023.
Local Data

Gabriel Gomes F. Moreira
Assinatura do autor / autora

Alves Ferreira
Assinatura do orientador / orientadora

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UEG
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

M G118 Moreira, Gabriel Gomes Ferreira
p Praxiologias docentes na perspectiva intercultural
 crítica e os desafios de uma educação linguística
 decolonial / Gabriel Gomes Ferreira Moreira; orientador
 Ariovaldo Lopes Pereira. -- Anápolis, 2023.
 127 p.

 Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação
 Mestrado Acadêmico em Educação, Linguagem e
 Tecnologias) -- Unidade de Anápolis - CSEH - NELSON DE
 ABREU JÚNIOR, Universidade Estadual de Goiás, 2023.

 1. Praxiologias. 2. Educação linguística crítica. 3.
 Interculturalidade crítica. 4. Decolonialidade. 5.
 Educação pública. I. Lopes Pereira, Ariovaldo, orient.
 II. Título.

**PRAXIOLOGIAS DOCENTES NA PERSPECTIVA INTERCULTURAL
CRÍTICA E OS DESAFIOS DE UMA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA
DECOLONIAL**

Esta dissertação foi considerada aprovada para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias pelo Programa de Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás – UEG, em 13 de novembro de 2023.

Banca examinadora:

Prof. Dr. Ariovaldo Lopes Pereira (Universidade Estadual de Goiás – UEG)
Orientador/Presidente

Prof. Dra. Viviane Pires Viana Silvestre (Universidade Estadual de Goiás – UEG)
Membro interno

Prof. Dra. Rosane Rocha Pessoa (Universidade Federal de Goiás – UFG)
Membro externo

Anápolis, 13 de dezembro de 2023

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao **cosmos**, por ter permitido um fluxo vibratório favorável para que eu concluísse este estudo. Apesar dos momentos difíceis, sempre me pareceu certo traçar este caminho e problematizar os assuntos que trato neste trabalho, um sentimento que valorizo ter tido a oportunidade de sentir.

Quero demonstrar um profundo agradecimento à **minha mãe**, uma mulher que, apesar da baixa idade, possibilitou, sabiamente, que eu seja o que sou. Mãe, sem você nada disso seria possível. Tenho a senhora em minha vida como um presente, uma amiga que Deus me deu para me ajudar a caminhar as trajetórias de expiações que vivemos. Com este mesmo sentimento de amor e gratidão, agradeço à **minha avó**, uma outra mãe que tive, que, apesar de ter me deixado recentemente, continua viva em meus pensamentos diariamente. Amo vocês e me movo por saber que existem pessoas assim na minha vida.

Dentre essas pessoas incríveis com quem tenho o prazer de compartilhar meus dias, sou grato por ter conhecido **Priscylla, Jeniffer, Késia, Magda, Jackeline, Elaine e Ianny**. Minhas amigas de turma de mestrado, companheiras de idas e vindas de Anápolis, que me ajudaram a viver esta rotina de pós-graduando de maneira mais leve e humana. Obrigado pelas palavras de conforto, pelos compartilhamentos no grupo de *Whatsapp*, e por qualquer outra forma de acalento que só vocês conseguiram me proporcionar. Claro que não posso deixar de mencionar meu amigo **Rodrigo**, que conheci ainda no meu primeiro semestre de graduação, um amigo confidente, sábio, parceiro, por quem guardo um profundo amor e apreço. Amiga, obrigado por estar comigo durante esta caminhada, assim como em diversos outros momentos da vida, amo você.

Destaco meus sinceros agradecimentos ao meu namorado, **Wellington**, com quem tenho compartilhado meus dias durante o último ano. Meu bem, obrigado por me confortar quando preciso, por me escutar quando necessário e por ser um ser tão paciente e sereno comigo. Te amo.

Quero agradecer meu orientador prof. Dr. **Ariovaldo Lopes Pereira**, querido Ari, por sua sabedoria e contribuição durante este período que estive no IELT. Já te disse e reforço mais uma vez, você é um ser humano incrível, cuja sensibilidade me ensinou muito mais que escrever uma dissertação, me mostrou que vale a pena sermos quem somos e buscarmos aquilo que queremos. Da mesma forma, sou grato à profa. Dra. **Barbra Sabota**, amável Babi, pelas várias conversas indo e vindo de Anápolis. Além de

suas valiosas contribuições para o meu trabalho, você me ajudou a ver a vida de maneira mais sábia, principalmente pelo ser que você é, um espírito lindo que tive o prazer de me aproximar no último ano.

Expresso minha gratidão à profa. Dra. **Rosane Rocha Pessoa** e à profa. Dra. **Viviane Silvestre** por se prontificarem a ler e refletir sobre meu trabalho. Rosane, você tem me acompanhado desde a graduação, onde me ajudou a ver o mundo de maneira mais crítica e a buscar por uma sociedade menos desigual. Obrigado por ainda estar nesta caminhada comigo! Vivi, sou muito feliz de ter te encontrado no IELT, você é uma mulher, pesquisadora e professora incríveis, uma pessoa que deixa nossa rotina na academia mais leve e agradável. Obrigado por tudo!

Por fim, agradeço à **CAPES** por ter custeado minha bolsa de pesquisa durante grande parte da minha experiência no mestrado. Ter sido bolsista possibilitou que eu me dedicasse integralmente às discussões que realizo neste trabalho, uma oportunidade ainda pouco frequente no fazer científico no Brasil.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Perguntas do questionário inicial	33
Quadro 2	Temáticas, bibliografia e datas dos encontros do grupo focal	34
Quadro 3	Símbolos utilizados nas transcrições dos áudios	41

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1	Atividades realizadas por Aurora utilizando o <i>Google Forms</i>	77
Imagem 2	Atividade referente ao dia internacional da mulher - exercícios sobre Greta	78
Imagem 3	Exercício no <i>Google Forms</i> sobre Malala	79
Imagem 4	Atividade realizada na semana da consciência negra	81
Imagem 5	Ariana conversando com sua mãe - vídeo utilizado por Aurora	81
Imagem 6	Exercício a ser feito após assistir ao vídeo de Ariana	82
Imagem 7	Parte final do exercício sobre consciência negra	83
Imagem 8	Apresentação da atividade de Malu	87
Imagem 9	Texto de apresentação de Malu	89
Imagem 10	Abertura da primeira unidade do livro	93
Imagem 11	Primeiro exercício da unidade 1 do livro	94
Imagem 12	Exercício sobre grafite	96
Imagem 13	Texto sobre molas Panamenhas utilizado por Clarice	97
Imagem 14	A nuvem de palavras feita pelas professoras	103
Imagem 15	Um jantar brasileiro	115
Imagem 16	América invertida	116

LISTA DE SIGLAS

GF – Grupo focal

DCGO – Documento Curricular para Goiás

LA – Linguística Aplicada

PPGLL – Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística

UFG – Universidade Federal de Goiás

GEPLIGO – Grupo de estudos de professoras/es de língua inglesa

EJA – Educação de Jovens e Adultos

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

INDEB – Instituto de Divulgação Educacional Brasileira

LAC – Linguística Aplicada Crítica

COVID – *Corona Virus Disease* – Doença do Coronavírus

TDICs – Tecnologias de Informação e Comunicação

LM – Língua materna

AVA – Ambiente Virtual de aprendizagem

EUA – Estados Unidos da América

ENALLT – Escola Nacional de Línguas, Linguística e Tradução

UNAM – Universidade Nacional Autônoma do México

MOREIRA, Gabriel Gomes Ferreira. *Praxiologias docentes na perspectiva intercultural crítica e os desafios de uma educação linguística decolonial*. Dissertação, 2023, 124p. [Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias]. Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias, da UEG-Universidade Estadual de Goiás.

RESUMO

Este estudo teve como propósito central propor uma reflexão crítica a partir da problematização de vivências e praxiologias de professoras de língua inglesa da Educação Básica da rede pública do estado de Goiás, quanto às possibilidades e aos desafios de se promover uma educação linguística numa perspectiva intercultural crítica (CANDAU, 2020; DAMÁZIO, 2008; KUBOTA, 2004; MOREIRA, FURLAN, 2022; OLIVEIRA, SABOTA, 2020; RODRIGUES, SILVESTRE, 2020; WALSH, 2009, 2012, 2023) e decolonial (BORELLI, 2018; BORELLI, PESSOA, 2019; MIGNOLO, 2011, 2017; MIGNOLO, WALSH, 2018, PENNYCOOK et al., 2023, REZENDE, 2022, SEGATO, 2021) nesse contexto. Para isso, três professoras da rede estadual de educação de Goiás – Malu, Aurora e Clarice – compartilharam suas experiências e praxiologias por meio de relatos e registros escritos e/ou imagéticos, em quatro encontros virtuais de um grupo focal. Antes de os encontros começarem, as professoras participantes responderam a um questionário inicial sobre seu contato com as perspectivas intercultural e decolonial de educação linguística. Entre os pensamentos (des)continuantes que este trabalho suscita, destaco o fato de que, em muitos casos, as falas e praxiologias das professoras tenderem a uma concepção multiculturalista (KUBOTA, 2004) que, baseada em uma visão intercultural harmônica de mundo, abre espaço para uma articulação funcional da interculturalidade (WALSH, 2009). Os compartilhamentos das professoras demonstraram variadas tentativas contra-hegemônicas, marcadas pela sensibilidade de aproximar suas aulas da realidade de suas/seus estudantes e, ao mesmo tempo, carentes de atitudes mais problematizadoras para a construção de um caminho em direção à decolonialidade.

Palavras-chave: Praxiologias. Educação linguística crítica. Interculturalidade crítica. Decolonialidade. Educação pública.

MOREIRA, Gabriel Gomes Ferreira. *Teaching praxiologies in a critical intercultural perspective and the challenges for a decolonial language education*. Dissertation, 2023, 124p. [Interdisciplinary MA Program in Education, Language and Technologies]. Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias, da UEG-State University of Goiás.

ABSTRACT

The main goal of this study was to propose a critical reflection by problematizing experiences and praxiologies of English teachers who work at the public state education of Goiás, more precisely in regards to the possibilities and challenges to promote a linguistic education under a critical intercultural perspective (CANDAU, 2020; DAMÁZIO, 2008; KUBOTA, 2004; MOREIRA, FURLAN, 2022; OLIVEIRA, SABOTA, 2020; RODRIGUES, SILVESTRE, 2020; WALSH, 2009, 2012, 2023) and decolonial ways of thinking (BORELLI, 2018; BORELLI, PESSOA, 2019; MIGNOLO, 2011, 2017; MIGNOLO, WALSH, 2018, PENNYCOOK et al., 2023, REZENDE, 2022, SEGATO, 2021) in such context. Three teachers from the state education of Goiás – Malu, Aurora and Clarice – shared their experiences and praxiologies through speaking reports and written and/or visual contents, in four online meetings of a focus group. Before the encounters began, the teachers answered an initial questionnaire about their contact with the intercultural and decolonial perspectives of linguistic education. Among the (un)continuing thoughts that this study elicits, it is noticeable the fact that, in many cases, the teachers' talks and praxiologies tended towards a multiculturalist conception (KUBOTA, 2004) that, based on a harmonic intercultural view of the world, sets ground for a functional articulation of interculturality (WALSH, 2009). The teachers' sharings showed varied counter-hegemonic efforts, arranged with the thoughtfulness of approaching their classes to their students' realities and, at the same time, devoid of more problematizing attitudes in the construction of pathways towards decoloniality.

Keywords: Praxiologies. Critical linguistic education. Critical interculturality. Decoloniality. Public education.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	15
Primeiras palavras: minhas vivências e como cheguei à proposta deste estudo.....	15
CAPÍTULO 1 - PERCURSOS METODOLÓGICOS.....	22
1.1 A pesquisa qualitativa	22
1.2 A pesquisa interpretativista na Linguística Aplicada.....	24
1.3 Pelejando por rupturas na metodologia científica.....	25
1.4 Contexto do estudo e as participantes	27
1.4.1 Contexto do estudo.....	27
1.4.2 As professoras participantes	29
1.5 Procedimentos e fontes do estudo.....	34
1.5.1 Questionário inicial.....	34
1.5.2 Grupo focal	35
1.5.3 Diário do pesquisador	40
1.6 Considerações para a discussão do material empírico.....	41
CAPÍTULO 2 - UM OLHAR PARA O PRISMA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA PELAS VOZES DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA	44
2.1 As percepções das professoras sobre decolonialidade e interculturalidade	46
2.2 Desafios para uma educação linguística (crítica) na educação pública	53
2.3 O fracasso escolar da educação pública: uma realidade?.....	59
2.4 Possibilidades e desafios para o uso do livro didático em uma abordagem intercultural crítica.....	62
2.5 Por uma educação linguística intercultural e decolonial: (des)construindo espaços para um posicionamento crítico na educação pública	68
2.6 Revisitando percepções e desafios	74
CAPÍTULO 3 - PRAXIOLOGIAS EM ESCOLAS PÚBLICAS DE GOIÁS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA UMA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA CRÍTICA, DECOLONIAL E INTERCULTURAL	77
3.1 “Comecei a me desabrochar para a ideia do reflexivo” - Aurora	77
3.2 “Relacionar as nossas aulas com o dia a dia deles” - Malu.....	86

3.3 “A gente tem que tentar relacionar aquele conteúdo [do livro didático] com a vivência dos alunos” – Clarice	94
3.4 Revisitando praxiologias	101
CONSIDERAÇÕES (DES)CONTINUANTES.....	103
REFERÊNCIAS.....	109
ANEXOS.....	118

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Nesta seção introdutória, trago minhas motivações para a realização deste estudo, considerando, brevemente, minha trajetória como professor/falante de inglês e meu posicionamento diante de colonialidades nos dias de hoje. Também, apresento a pesquisa, destacando algumas preocupações ontoepistemológicas, movimentos metodológicos, seus objetivos e sua organização.

Primeiras palavras: minhas vivências e como cheguei à proposta deste estudo

Ser educador/a no Brasil nos dias de hoje não é tarefa fácil. Às vezes, como professor, sinto-me como se estivesse jogando *Whack-a-mole* – jogo em que o jogador utiliza um martelo para bater em personagens que vão aparecendo –, pois quando “martelo” um problema, outro sempre aparece. Não que eu tenha projetado uma trajetória tranquila como professor de línguas; eu sempre soube – ou, pelo menos, imaginava que sabia/sei – que viriam vários desafios pela frente. Afinal, vivemos em um país ao sul global, cuja guerra contra as heranças de um processo de colonização cruel ainda está sendo travada (Ailton Krenak¹, 2019, comunicação oral). Seria menos complexo se esses problemas que mencionei fossem de caráter pessoal, mas são problemas que têm afetado a educação de diferentes formas, em seus aspectos praxiológicos, que incluem a funcionalidade, os fundamentos ideológicos e as propostas curriculares, entre outros. Sobre isso, Vera Candau (2020) afirma que a educação tem sido alvo de uma onda conservadora que tem implementado um projeto neoliberal no sistema escolar. A autora afirma que este projeto é fundamentado em uma concepção tecnicista de educação em que o mercado, bem como suas ideias de progresso, tem ditado as regras de uma cultura escolar engessada. Embora haja consenso no meio acadêmico de que existe predominância de uma educação conservadora, esse conservadorismo avançou muito nos últimos anos, especialmente com a chegada ao poder, no Brasil, da extrema-direita, o que gerou ações em série de desmonte de políticas públicas de cunho social e gerou o surgimento de movimentos como o Escola sem Partido, por exemplo.

Recentemente, tornei-me professor de inglês da rede estadual de educação de Goiás, o que tem me permitido vivenciar esses desafios com frequência e de maneira vívida – principalmente porque trabalho em uma escola militarizada, onde tenho que lidar

¹ Neste estudo, decidi mencionar o primeiro nome do/a autor/a sempre que citado pela primeira vez. Isso porque devemos destacar que, na pesquisa qualitativa, há espaços para as subjetividades no fazer científico.

com uma concepção conteudista de educação e, mais marcadamente, uma “docilização de corpos” (Aline Mascarenhas, 2020) que ali estão. Confesso que, muitas vezes, sinto-me em uma montanha-russa de emoções, pois, às vezes, me animo para promover praxiologias significativas para minhas/meus alunas/os, porém, às vezes, sinto um grande desânimo como professor, tendo em vista as dificuldades deste contexto educacional. Destaco o comportamento de indiferença de muitas/os alunas/os com professoras/es e, mais intensamente, com a língua inglesa. Antes de me tornar professor da educação pública, sempre trabalhei em escolas de idiomas, um contexto de educação linguística onde eu conseguia atuar mais facilmente, no sentido de que eu possuía uma estrutura melhor e, principalmente, porque as/os alunas/os me escutavam. Olhando para a minha trajetória como professor, percebo que muito do que sinto agora, ao escrever esta dissertação e refletindo sobre minha práxis, se conecta com tudo que já vivi e tenho vivido na sala de aula. Por isso, trago, a seguir, um pouco da minha história como professor e falante de inglês.

Cresci em um bairro chamado Vila Monticelli, na cidade de Goiânia, onde vivi até os meus 18 anos. Monticelli é um sobrenome tradicional de famílias italianas, que significa “monte do céu”, cujo significado aprendi pela fala de um padre em um culto ecumênico que aconteceu no bairro há muitos anos. Trago a origem de seu nome para dizer que de celestial aquele bairro não possuía nada. Era um lugar marcado por profundos sinais de desigualdade social, o que, certamente, causava problemas de toda ordem, com altos índices de criminalidade e ilegalidade, como o tráfico de drogas. Naquele contexto, muitas/os diziam que a maioria de suas/seus moradoras/es tornariam-se bandidas/os. Felizmente, contrariando esta expectativa, tive apreço pelo estudo. Foi neste contexto que, em 2010, com 12 anos de idade, comecei a me esforçar para aprender inglês usando uma coleção antiga de livros e seus CDs, que chegaram para mim por meio da minha saudosa avó, que comprou esse material de um vendedor que passara na rua. Foi a partir daí que tive meu primeiro contato com outra língua, um processo marcado pela repetição de excertos de falas gravadas e pela valorização do método de gramática e tradução. Isso me levou, ainda que inconscientemente, a uma concepção estruturalista de língua.

Um ano antes de ingressar no curso de Letras: Inglês da Universidade Federal de Goiás, quando cursava o terceiro ano do Ensino Médio, tive a oportunidade de visitar os Estados Unidos, por meio do programa *Youth Ambassadors* – uma iniciativa da embaixada daquele país que leva jovens brasileiros de escolas públicas para passar um

mês lá. Hoje vejo que, nessa experiência, passei a ver a língua inglesa de maneira extremamente neoliberal, tratando-a como um artefato de prestígio e poder que eu acreditava que me diferenciava daquelas/es que não a falavam, e que me proporcionaria diversas oportunidades futuras. Ao pensar sobre as implicações da expansão do inglês de modo global e local, Alastair Pennycook (2017, p. 2) apresenta a canção *Third World Child*, da banda sul-africana Jonny Clegg and Savuka. Nessa canção, uma criança menciona que foi ensinada a andar nos sonhos do estrangeiro – *learn to walk the dreams of a foreigner*. Acredito que, na minha ida aos Estados Unidos, tive uma experiência parecida, pois assumi “sonhos americanos”, quis viver à imagem deles e, conseqüentemente, falar e valorizar a língua “deles”.

Foi com essas concepções que entrei no curso de Letras: inglês, com extrema admiração por formas estruturalistas e mercadológicas de conceber língua. Trago, brevemente, essa trajetória, pois, a partir dela comecei meu caminho como professor. Em 2017, já no meu primeiro ano de graduação, tornei-me professor de inglês do Centro de Línguas da Universidade Federal de Goiás (UFG), onde tive grande crescimento profissional. Em minhas aulas na graduação e em minhas orientações como supervisionando no Centro de Línguas vivi grandes embates devido às concepções de língua e aprendizagem que eu carregava comigo. A partir daí, em um processo ontoepistemológico turbulento, comecei a refletir sobre minhas praxiologias como professor, entendendo o caráter social da língua(gem) e me aproximando de perspectivas críticas de educação linguística.

Julma Borelli e Rosane Pessoa (2019), ao falarem sobre formação docente, destacam que, além das disciplinas que fazem parte da licenciatura, como o estágio, os conhecimentos que construímos ao longo de nossas vidas são essenciais para nossa formação. É pensando nesses conhecimentos que vivi e construí, que trago um pouco da minha trajetória, pois acredito que meu interesse em problematizar praxiologias de educação linguística surgiu, primeiramente, por causa de minhas próprias vivências. Minha trajetória como professor de inglês foi marcada por muitas reflexões, sempre pensando sobre mim, sobre o que eu faço e a maneira como o faço. Acredito que isso baseia meu interesse em discutir as praxiologias das professoras deste estudo, pois, de alguma forma, as problematizações e vivências presentes nesta pesquisa afetam não só as professoras participantes, mas a mim como professor-pesquisador.

Ultimamente, tenho compreendido que, além de refletirmos sobre nossas praxiologias, temos que buscar formas outras de realizá-las, uma maneira de nos

desafiarmos a exercer práticas que contraponham nosso *status quo*, práticas decoloniais (Borelli, 2018). Pensando nisso, trago uma fala de Duda Salabert, deputada federal trans por Minas Gerais²: “É impossível discutirmos a possibilidade de o Brasil superar a situação de neocolônia sem colocarmos a educação como elemento central. Se queremos um Brasil soberano, como dizia Darcy Ribeiro, precisamos de educação” (Salabert, 2023, informação verbal). A deputada fala da possibilidade de o Brasil superar sua condição de neocolônia, ou seja, de ir além das amarras coloniais que regem nosso modo de viver e pensar. Walter Mignolo (2011) já destacava essa situação da colonialidade que vivemos, afirmando que as heranças coloniais de países colonizados têm, ainda hoje, direcionado nossos modos de ser, pensar e viver. Frequentemente, me vejo como refém dessa colonialidade, não só por ser professor, mas por, como homem negro e gay, estar centralizado na mira de uma necropolítica (Achille Mbembe, 2021) que não perdoa.

Salabert afirmou que a educação é ferramenta chave nesse processo de superação. Isso dialoga com o pensamento de Rita Segato (2021), que assinala que, para que movimentos decoloniais aconteçam, é importante que o Estado reconheça e articule a educação como ferramenta de transformação. Isso me impulsiona, como educador, a pensar que na e por meio da educação posso me esforçar para tentar superar desigualdades que vivemos. De maneira específica, e corroborando com o pensamento de Paulo Freire (2023 [1968]), vejo que a educação – aqui destaco a educação pública – se faz crucial para pensarmos no ontem, compreendermos o hoje e vislumbrarmos um amanhã melhor. É por isso que, neste estudo, decidi discutir praxiologias de professoras de inglês da educação pública, pois as vejo como uma forma de problematizar desafios desse contexto educacional e pensar em formas outras, decoloniais, de confrontá-los.

Para esperançar e buscar uma realidade menos desigual, acredito que devemos nos mover pela empatia. Norman Fairclough (2001) destaca a necessidade de assumirmos uma postura empática em nossas práticas discursivas, o que, a meu ver, é a base para movimentos críticos na educação. Diante disso, creio que, para tentarmos construir uma sociedade mais empática, devemos ter a interculturalidade crítica como forma de ação decolonial e contra-hegemônica concreta (Walsh, 2009). Assim, me motivo a tentar compreender as dinâmicas socioculturais outras, modos de viver e pensar outros, a fim de promover uma educação linguística contextualizada e transformadora. É por isso que

²Fala da deputada federal Duda Salabert no encontro anual “Educação Já”, MEC, em abril de 2023.

articulei este estudo de modo a ver e praticar a interculturalidade crítica como condição *sine qua non* para práticas decolonizadoras.

Diante dessa perspectiva, neste estudo, tenho como propósito central propor uma reflexão crítica a partir da problematização de vivências e praxiologias de professoras de língua inglesa da Educação Básica da rede pública do estado de Goiás, quanto às possibilidades e aos desafios de se promover uma educação linguística numa perspectiva intercultural crítica e decolonial nesse contexto. Mais precisamente, procuro discutir as percepções dessas professoras sobre interculturalidade e decolonialidade; problematizar os desafios para a promoção de uma educação linguística decolonial na educação pública; e refletir sobre possibilidades para uma educação linguística crítica, intercultural e decolonial a partir das praxiologias das professoras que participaram deste estudo. Os objetivos aqui destacados, no meu entendimento, me conduziram no intuito de melhor compreender as realidades da educação linguística em escolas públicas de Goiás, focalizando e problematizando o que as professoras participantes têm feito em suas aulas de inglês.

O estudo se deu por meio de Grupo Focal (doravante GF) com três professoras da Educação Básica da rede pública estadual da cidade de Goiânia-GO: Aurora, Clarice e Malu (nomes fictícios escolhidos por elas). Os encontros do GF, num total de quatro, aconteceram de forma *online*, por meio da plataforma *Google Meet*, durante os meses de março e abril de 2023. Os encontros foram conduzidos de forma a por em prática cada um dos objetivos deste estudo e tiveram a duração média de uma hora cada um. No primeiro encontro, refletimos sobre decolonialidade, a fim de que as professoras pudessem explicitar suas percepções sobre a temática. No segundo encontro, discutimos o que seria interculturalidade e pensamos em formas de articulá-la para promover uma educação linguística decolonial. No terceiro encontro, as professoras compartilharam suas praxiologias, apresentando registros do que têm feito com suas/seus alunas/os em suas aulas. Finalmente, no quarto encontro, discutimos como o Documento Curricular para Goiás (DC-GO) se concretiza (ou não) nas/para as praxiologias das professoras. Ao fim do último encontro, as professoras construíram uma nuvem de palavras de forma a representar suas experiências no grupo.

Para registrar o material empírico desta investigação, todos os encontros foram gravados em áudio e em vídeo, totalizando três horas e cinquenta e quatro minutos de gravação. Antes de dar início aos encontros, as professoras responderam a um questionário inicial, que teve como objetivo compreender mais sobre sua vida, carreira e

concepções sobre educação linguística crítica, decolonialidade e interculturalidade. Além disso, como pesquisador, redigi diários de campo para cada encontro, que tiveram a finalidade de destacar as falas mais pertinentes para os objetivos do estudo e identificar a conexão de discussões com temáticas em comum. Também, foram apresentados, discutidos e analisados registros de atividades realizadas pelas professoras, nas formas verbais e/ou imagéticas, junto aos seus compartilhamentos, para pensar sobre possibilidades e desafios para uma educação linguística decolonial a partir de suas praxiologias.

Destaco que as reflexões articuladas nos encontros do grupo focal se deram de forma a suscitar problematizações acerca das praxiologias das professoras participantes. Sendo assim, apesar de terem acontecido discussões acerca das formações e percepções ontoepistemológicas das professoras, o foco da pesquisa concentra-se em suas praxiologias. Trago este delineamento, pois muitas discussões que surgiram durante os encontros, que demonstram o caráter holístico de nossas praxiologias como professoras/es de línguas, abordaram diferentes temáticas, como formação docente, livros didáticos, políticas linguísticas etc. Assim como Mariana Mastrella-de-Andrade e Rosane Pessoa (2019), reconheço que existem diferentes fatores que influenciam nossas praxiologias, porém procurei trazer para esta dissertação as discussões que mais se aproximam dos meus objetivos, principalmente no que se refere a problematizar o que as professoras têm feito em suas aulas de inglês.

Este estudo está organizado em quatro partes. Início pela presente seção introdutória, tendo em vista minhas vivências e as motivações que me levaram a realizar esta pesquisa, bem como os objetivos estabelecidos para este estudo. A seguir, no primeiro capítulo, são tratados os percursos metodológicos aqui traçados. Posteriormente, o capítulo dois trata das percepções das professoras acerca da interculturalidade e decolonialidade e problematiza suas vivências com a educação linguística nas escolas em que atuam. Por fim, no capítulo três, reflito sobre desafios e potencialidades para uma educação linguística crítica, decolonial e intercultural considerando atividades realizadas pelas professoras em suas aulas de língua inglesa. As discussões que realizo neste estudo se direcionam pelos seguintes questionamentos: Quais as percepções das professoras participantes sobre decolonialidade e interculturalidade? Quais os desafios enfrentados na implementação de uma educação linguística decolonial, na educação pública, a partir dos relatos dessas professoras? O que as praxiologias docentes das professoras

participantes evidenciam sobre possibilidades de uma educação linguística crítica, intercultural e decolonial em contexto de escolas públicas?

CAPÍTULO 1

PERCURSOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, descrevo e discuto os procedimentos metodológicos do estudo. O capítulo está dividido da seguinte maneira: 1) discussão sobre a pesquisa qualitativa-interpretativista; 2) reflexão acerca da perspectiva interpretativista na Linguística Aplicada; 3) problematização da metodologia de pesquisa anelando movimentos decoloniais; 4) contextualização do estudo e das participantes; 5) detalhamento e discussão das fontes do estudo – questionário inicial individual, grupo focal, diário reflexivo e registros de atividades realizadas pelas professoras; e, por fim, 6) algumas considerações sobre a discussão do material empírico gerado.

1.1 A pesquisa qualitativa

Este é um estudo qualitativo, de cunho interpretativista. Afinal, o que é um estudo qualitativo? Para realizar essa discussão, inicio destacando a trajetória de resistência da investigação qualitativa que, segundo Norman Denzin e Yvonna Lincoln (2005), tem sido um percurso marcado por embates. As autoras explicam que a pesquisa qualitativa tem sido alvo de um discurso político de desmerecimento, fundamentado em uma perspectiva positivista do fazer científico. Mais precisamente, Denzin e Lincoln (2005, p. 2, tradução minha) afirmam que esses discursos se referem à investigação qualitativa como “não-científica, somente exploratória, ou subjetiva”, muitas vezes também chamada de “uma versão mascarada do Marxismo”. Isso nos demonstra, de maneira inegável, que desenvolver pesquisa qualitativa é um ato de resistência.

Denzin e Lincoln (2005, p. 3, tradução minha) explicam que a pesquisa qualitativa consiste de “práticas que tornam o mundo mais visível”. Essas práticas são desenvolvidas de maneira localizada e “envolvem uma abordagem naturalista e interpretativista para com o mundo”. Isso significa, segundo as autoras, que o/a pesquisador/a constrói a investigação em seu ambiente natural, entendendo o fenômeno através dos significados gerados pelos/as participantes do estudo. Apesar de este estudo não se concretizar em um contexto natural de investigação que, no caso desta pesquisa, seria a escola pública, busca compreender as vivências de professoras que ali estão. Denzin e Lincoln (2005) acrescentam que a pesquisa qualitativa envolve uma grande variedade de material empírico, como “estudo de caso, experiência pessoal e histórias de vida”. Isso reitera o

caráter interacional deste estudo, posto que a subjetividade está centralizada nas discussões propostas.

Em discussão sobre a ética na pesquisa qualitativa, Maria Antonieta Celani (2005, p. 109) parte da ideia de que, “se a vida social é dialógica, o método para descrevê-la também deve ser dialógico”. Isso nos direciona aos movimentos de uma investigação qualitativa interpretativista, os quais, conforme a autora (2005), estão centrados na geração de significados por meio de uma relação dialógica entre pesquisador/a e participantes. Para que essa relação se estabeleça, é preciso que os processos metodológicos da pesquisa sejam pensados de modo a valorizar a agência dos/as participantes, uma vez que os resultados emergem conforme suas atuações no estudo. Contudo, Celani (2005) destaca que não há plano definitivo para este tipo de investigação, considerando que o estudo se constrói pelo próprio desenrolar de suas interações.

Por seus resultados serem gerados de maneira gradativa e interativa – uma situação aberta, na fala de Celani (2005) –, a pesquisa qualitativa apresenta desafios. A autora argumenta que, como reflexo desse processo construtivo, surgem “riscos e problemas imprevistos”, cujo fim não pode ser pré-determinado (op cit, p. 110). Diante disso, o/a pesquisador/a assume papel de extrema importância em exercer uma abordagem ética para o estudo, assim tendo que priorizar a integridade dos/as participantes. Sobre este processo, Celani (2005, p. 110) afirma que seu desenvolvimento é marcado por uma “relação assimétrica de poder”, pois o/a pesquisador/a é sempre aquele/a que tomará decisões quanto ao caráter epistemológico e metodológico do estudo. É por isso que, conforme a autora, o/a pesquisador/a deve tomar decisões de modo a evitar qualquer tipo de prejuízo aos/às participantes.

Além de ser de cunho interpretativista, este trabalho também se desenvolve de maneira crítica. Sobre a pesquisa qualitativa crítica, Celani (2005, p. 110) esclarece que é uma investigação centrada na ideia de “oposição ao controle técnico”. Isso acontece de forma a evitar hierarquizações nas relações do estudo, garantindo assim que participantes protagonizem a investigação. Neste contexto, Celani (2005, p. 111) explica que “a participação de todos não é apenas um meio, mas é respeitada como um “fim em si mesma”, o que acontece por uma perspectiva de empoderamento, sendo a emancipação “o fim último”. Considerando essa perspectiva, este estudo se desenvolve pelas/nas contribuições das participantes, reconhecendo, assim, suas agências e protagonismo nas significações que aconteceram ao longo do estudo.

1.2 A pesquisa interpretativista na Linguística Aplicada

Este estudo encontra-se no escopo epistemológico da Linguística Aplicada Crítica, o que torna pertinente pensar sobre as práticas metodológicas que este campo de estudo evoca. Porém, antes de pensar no como, é importante pensar no porquê. Sobre isso, Luiz Paulo da Moita Lopes (1994, p. 332) explica que a perspectiva interpretativista está fundamentada em uma ideia de “multiplicidade de significados”, os quais resultam das interpretações dos seres humanos acerca do mundo que habitam. Além disso, o autor fala de “intersubjetividade”, afirmando que os sentidos são construídos pela interação das subjetividades no processo de significação. Dito isto, a perspectiva interpretativista se faz mais cabível para a pesquisa em Linguística Aplicada, sendo que a sociabilidade do processo de construção de sentidos se aproxima das preocupações deste campo de estudo.

Isto posto, volto às práticas metodológicas em LA. Em relação a isso, Moita Lopes (1994, p. 334) diz que o pesquisador em LA “quer interpretar os significados construídos pelos participantes na sala de aula de línguas”. Sobre este processo, é válido retomar o conceito de intersubjetividade do autor, uma vez que estes significados construídos na sala de aula de línguas se dão, principalmente, pela relação dinâmica entre professores/as e estudantes. Mais uma vez, é perceptível que o foco interpretativista diz respeito ao processo e não, exclusivamente, ao produto. Como diz Moita Lopes (1994), a perspectiva interpretativista desloca a investigação de um possível produto final para um complexo processo de construção. Neste processo, não me situo como aquele que interpreta as construções e relatos das participantes deste estudo, mas como alguém que, junto a elas, intercambia sentidos em nossas discussões.

Em um olhar metateórico e metametodológico, Marilda Cavalcanti (2006) problematiza conceitos e práticas naturalizados em pesquisas em LA. Com foco em pesquisas realizadas com minorias,³ – a autora destaca seu trabalho com a formação de professores indígenas – Cavalcanti afirma que práticas que por muito tempo foram naturalizadas em LA não se fazem mais justificáveis no contexto social atual. A autora afirma que “esses conceitos/procedimentos cristalizados e clássicos foram elaborados em uma época em que se focalizavam minorias linguísticas como ‘objetos’ de pesquisa e não como agentes pensantes” (Cavalcanti, 2006, p. 234).

³ No sentido de tentar problematizar saberes hegemônicos, penso ser melhor utilizar “grupos minorizados”.

Por uma perspectiva pós-colonial, Cavalcanti (2006) denuncia que, muitas vezes, práticas positivistas adentram entre aqueles/as que procuram exercer uma investigação interpretativista. A autora afirma que a multiplicidade de sentidos, que rege a postura pós-colonial, perde-se em meio aos discursos hegemônicos da pós-modernidade. Neste sentido, refletindo sobre seu posicionamento como pesquisadora, Cavalcanti (2006) diz que “dificilmente nos questionamos sobre a bagagem que levamos para adentrar o território do outro” (Cavalcanti, 2006, p. 237). Este pensamento dialoga com a performance ontoepistemológica deste estudo, pois me preocupo em refletir sobre meu comportamento enquanto pesquisador. Tendo isso em mente, destaco que os percursos traçados nesta pesquisa se concretizam pelo processo de intersubjetividade, destacado por Moita Lopes (1996) e, principalmente, pelos meus próprios anseios em fomentar um fazer científico menos excludente. Assim, é uma tentativa de se deslocar do paradigma do pesquisador como fonte de informação, para a ideia de construção de sentido em diálogo com as participantes, ou seja, sentidos construídos de professoras para professor-pesquisador e vice-versa.

1.3 Pelejando por rupturas na metodologia científica

Assim como Walter Mignolo e Catherine Walsh (2018), procuro me dedicar a outros saberes e histórias que não somente os eurocêntricos. Por isso, empenho-me, nesta parte, em problematizar o termo “pesquisa”, a fim de esclarecer as perspectivas metodológicas pelas quais tento me aventurar. Linda Smith (2018, p. 1) aponta que o termo “pesquisa” está “inextricavelmente conectado ao imperialismo europeu e o colonialismo”, tendo se constituído por meio de relações de superioridade entre pesquisador, posição do europeu branco invasor, e pesquisado, povos nativos irracionalizados. Olhando pelo ponto de vista dos que são objetificados – povos indígenas –, a autora diz que a palavra “pesquisa” é uma das palavras “mais sujas” no vocabulário indígena, pois remete a uma “poderosa história lembrada”, uma história pelos olhos dos/as colonizados/as. Diante disso, digo que é crucial assumirmos iniciativas contra-hegemônicas ao fazer pesquisa, no sentido de procurarmos, nas palavras de Viviane Silvestre e Valéria Rosa-da-Silva (2022, p. 157), “horizontes metodológicos outros”.

Se atentando a pesquisas em Linguística Aplicada realizadas no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás (PPGLL/UFG), todas orientadas por Rosane Rocha Pessoa, Silvestre e Rosa-da-Silva (2022) discutem

possibilidades metodológicas decoloniais, não no sentido de postular modelos, mas na tentativa de procurar percursos outros. Como destacam as autoras, estes trabalhos problematizam o fazer científico, elucidando que, muitas vezes, “as agendas de pesquisa em Linguística Aplicada reforçam dicotomias como pesquisador-pesquisado, universal-local, objetividade-subjetividade, entre outras, que contribuem para a manutenção de colonialidades” (Silvestre; Rosa-Da-Silva, 2022, p. 158). À vista disso, quero destacar onde me encontro como professor-pesquisador. Para isso, considerarei as dicotomias mencionadas pelas autoras.

Binarismos constituem uma das principais formas de articulação da lógica colonial, se estabelecendo por relações de poder e naturalizando a exclusão de saberes e modos de viver (Walsh, 2009). Trago o pensamento de Walsh (2009) sobre “categorias binárias”, pois acredito que é neste escopo que Silvestre e Rosa-da-Silva (2022) se baseiam para falar das dicotomias problematizadas pelos estudos que discutem. As professoras-autoras mencionam, inicialmente, a dicotomia “pesquisador-pesquisado”, que está relacionado ao papel que assumimos enquanto pesquisadores/as. Viviane Silvestre (2017) se questiona sobre quantas vezes assumimos o papel de “colonizadores” ao fazer pesquisa, assim embarcando um “saber hegemônico e salvacionista”. Com isso em mente, retomo o pensamento de Moita Lopes (1994) sobre a intersubjetividade na pesquisa qualitativa, no sentido de afirmar que, neste estudo, assumo uma posição de mediador. Mais especificamente, quero dizer que minha subjetividade se entrelaça aos processos de construção de sentidos que tive com as professoras participantes. Aprendo com suas experiências e busco centralizá-las nas movimentações deste trabalho, tendo assim, em vista, seu protagonismo.

Isto se conecta a outra dicotomia que quero tratar, a “objetividade-subjetividade”. Em relação aos saberes que se movimentam na pesquisa, Julma Borelli (2018) problematiza os conhecimentos que legitimamos em nossas produções. Inspirando-me em sua problematização, destaco que, neste trabalho, as subjetividades, principalmente as das professoras, possibilitam minhas discussões, pois são elas que eu discuto, que direcionaram a estruturação deste estudo e que viabilizaram a construção desta investigação. De maneira mais precisa, essas subjetividades entrecruzaram e sustentaram as discussões do grupo focal, as respostas dos questionários iniciais, as conversas no grupo de *Whatsapp* que criamos, minhas anotações no diário de pesquisador, os tópicos que organizam as subseções de cada capítulo, bem como as reflexões das atividades que as professoras apresentaram no terceiro encontro. Assim, neste estudo, ajo no sentido de

criar espaço e ambiente para a manifestação de experiências concretas que já se movimentam na realidade da educação linguística em escolas públicas de Goiás, ou seja, me dedico a organizar minhas discussões sobre as praxiologias dessas professoras.

1.4 Contexto do estudo e as participantes

Nesta parte, apresento o contexto do estudo, destacando os critérios de seleção das participantes. Também, falo sobre as professoras participantes, descrevendo suas informações pessoais e profissionais, mas, de maneira mais significativa, suas impressões sobre si mesmas.

1.4.1 Contexto do estudo

Durante meus últimos anos como professor de língua inglesa, sempre tive a impressão de que a universidade se distanciava da realidade das escolas públicas. Parecia que o conteúdo dos textos que estudávamos não se aproximava de possíveis praxiologias para uma educação linguística crítica e significativa ao contexto público de ensino. Assim, trouxe essa angústia para o mestrado comigo. Aqui, como muitos/as que decidiram trilhar este caminho – o elitizado caminho da academia –, percebi que o fazer científico nem sempre é praticado em favor de todas e todos. Talvez, essa percepção se aproxime da experiência de bell hooks (2013) durante o início de sua carreira como professora universitária. A autora diz que parecia não haver lugar para as paixões naquele ambiente, onde tudo parecia funcionar por uma lógica ultra racionalista, assim negligenciando os desejos e motivações de muitos/as que tentavam existir naquele ambiente.

Felizmente, encontrei pessoas cujos estudos refletem suas angústias e anseios, que me influenciaram a desenvolver esta pesquisa. Desde sempre, quis realizar uma discussão que aproximasse a universidade das escolas públicas. Por isso, após conversas e participações em eventos, enxerguei o GEPLIGO (Grupo de Estudos de Professoras/es de Língua Inglesa de Goiás) como um canal de aproximação entre este estudo e a realidade da educação linguística no contexto educacional de Goiás. Assim, cheguei à decisão de que o principal critério de seleção das participantes seria trabalhar com professoras/es de língua inglesa que estivessem participando, ou que já tenham participado, do GEPLIGO. Afinal, o que é o GEPLIGO? Por que escolher professoras/es deste grupo de estudo?

Segundo a coordenadoras do GEPLIGO, trata-se de um “grupo de estudos, construção coletiva, aposta. Textos, vivências, compartilhamentos. Pouca gente, muito afeto.” (Pessoa; Silvestre *et al.*, 2022, p. 35). Com início em 2016, o GEPLIGO é uma iniciativa que busca discutir praxiologias críticas de educação linguística com professoras/es de inglês de escolas públicas de Goiás. Como mencionado inicialmente, é uma aposta voltada às vivências e ao compartilhamento, que se sustenta pela relação das universidades com as escolas. Os anseios de Rosane Pessoa e Viviane Silvestre, coordenadoras do grupo, ao criar o grupo, foram:

[...] expandir colaborativamente nossas concepções e ações sobre educação de língua inglesa no estado de Goiás, estudar e discutir literatura sobre perspectivas críticas de educação linguística e promover a participação em um grupo do Google para compartilhamento de notícias, atividades de aula, textos e demais materiais com ênfase em perspectivas críticas de educação linguística. (Pessoa; Silvestre *et al.*, 2022, p. 35)

Aqui, retomo as reflexões de hooks (2013) acerca do lugar de nossas paixões na academia. Sobre isso, a autora diz que “professores raramente falam sobre o lugar de Eros ou do erótico em suas salas de aula” (hooks, 2013, p. 253). A autora concebe o erótico como uma “força motriz”, que diz respeito aos desejos, paixões e motivações das pessoas. Para ela, professoras/es assumem uma atitude ultra racionalista comum na sociedade ocidental, a qual denomina de “o pensamento filosófico do dualismo metafísico”, de que não existe lugar para uma relação dialógica entre e corpo e mente (hooks, 2013, p. 254). É quase uma exigência da modernidade, tratando-se de ambientes educacionais, que o corpo seja deixado de fora de salas de aula, dando assim exclusividade à mente. Hooks (2013) diz que isso se sustenta em favor de uma crença positivista da imparcialidade, sendo a mente o meio exclusivo para a prática da racionalidade pregada em diversas universidades. Trago essa reflexão de hooks (2013), pois as falas de Pessoa e Silvestre (*et al.*, 2022), no que tange às suas motivações para a criação do GEPLIGO, se movimentam em sentido contrário a essa prática universalizadora da razão, ou seja, o GEPLIGO é um grupo de estudos resultante dos desejos, anseios e angústias de professoras pesquisadoras.

Além disso, Pessoa e Silvestre (*et al.*, 2022), ao falar da criação do GEPLIGO, dizem que “queríamos falar de nós e do nosso trabalho”; também, afirmam que “era uma *aposta de formação*” (Pessoa; Silvestre *et al.*, 2022, p. 35, grifo das autoras). Assim como os desejos das coordenadoras do GEPLIGO, este estudo se movimenta em paralelo àquela minha angústia mencionada anteriormente, de que a escola pública deve sim ser focalizada no fazer científico de universidades, principalmente tratando-se de pesquisas

feitas em programas de formação de professoras/es. Em sintonia com Pessoa e Silvestre *et al.* (2022), este estudo é uma aposta de reflexão, uma aposta em refletir sobre vivências de professoras de inglês em escolas públicas de Goiás, uma aposta em compreender os desafios enfrentados por elas na (des)construção de praxiologias de educação linguística (a)críticas, (de)coloniais e interculturais.

1.4.2 As professoras participantes

Neste estudo, reflito sobre as vivências e praxiologias de três professoras de inglês de escolas públicas em Goiás⁴: Aurora, Clarice e Malu – nomes fictícios escolhidos por elas. Aqui, apresento essas professoras, não somente com informações gerais, mas com desejos e anseios compartilhados por elas. O que trago nesta subseção foi compartilhado pelas participantes de duas maneiras: em um questionário, respondido inicialmente, e no terceiro encontro que tivemos. Após ler as respostas das professoras aos questionários, percebi que haviam somente informações referentes às suas formações e vida profissional. Por isso, em um esforço para melhor compreender quem as participantes realmente são, pedi para que falassem mais sobre si em nosso terceiro encontro, mas, dessa vez, sem focar na vida profissional.

Ao iniciar a apresentação de cada professora, trago uma parte de um poema, sobre a qual falo brevemente. Para mim, esses excertos de poemas representam o contato que tive com cada participante durante os encontros do grupo focal.

Aurora

*quero pedir desculpas a todas as mulheres
que descrevi como bonitas
antes de dizer inteligentes ou corajosas
fico triste por ter falado como se
algo tão simples como aquilo que nasceu com você
fosse seu maior orgulho quando seu
espírito já despedaçou montanhas
de agora em diante vou dizer coisas como
você é forte ou você é incrível
não porque eu não te ache bonita
mas porque você é muito mais do que isso*

⁴ Malu atua na cidade de Aparecida de Goiânia, enquanto que Aurora e Clarice atuam em Goiânia.

(Quero pedir desculpas a todas as mulheres, Rupi Kaur)

Ao pensar sobre Aurora, me vem em mente palavras como “poder e potencial”. Neste poema de Rupi Kaur, existe um pedido de desculpas às mulheres, desculpas por subestimar seu potencial, sua agência. Escolhi este excerto porque vejo Aurora como a mulher descrita neste poema, uma mulher cujo espírito já despedaçou montanhas. Além disso, vejo esse espírito desbravador de Aurora como uma marca de seu esperar, um esperar por uma educação linguística pública de qualidade.

Aurora escolheu seu pseudônimo por ser o nome da princesa favorita de sua filha e, também, o nome da sua gata. Aurora tem trabalhado na rede municipal de educação de Goiânia como professora de língua inglesa desde 2008, e tem participado do GEPLIGO desde 2019. Aurora trabalha com a primeira fase da Educação Fundamental, dando aula para estudantes do 1º ao 5º ano. Segundo a professora, ela escolheu participar do GEPLIGO porque:

A princípio foi para sair da sala de aula, para respirar e ter um tempo em outro ambiente. No entanto, o objetivo era falar inglês, trocar experiências e aprender/rever conceitos e teorias sobre o ensino de línguas. (Aurora, questionário inicial)

Esta fala de Aurora já nos proporciona um vislumbre de seu anseio pela descoberta. Junto a isso, Aurora sempre demonstrou um desejo de se auto aprimorar como professora de inglês, revisitando suas crenças e buscando um caminhar ressignificado.

Como expliquei anteriormente, pedi para que as professoras falassem mais sobre si em nosso terceiro encontro. Neste compartilhamento, Aurora disse que:

Eu só penso no trabalho no momento... [tomando um tempo para refletir sobre o meu pedido]. Olha, eu sou mãe, tenho duas meninas, sou esposa do Leão [nome fictício], e eu me descobri professora por acaso. Assim, não foi minha primeira formação, mas quando eu comecei a dar aula, eu vi que gostava dessa ideia, dessa profissão, e aí eu fui cursar Letras, fui fazer os cursos de especialização, mestrado, e aí... me pegou de cheio. Eu sou uma pessoa muito organizada, muito séria. Às vezes, eu chego na escola e o pessoal fala assim: “você é muito séria, muito organizada, muito centrada”, e eu sou mesmo. Quando eu pego pra fazer, eu tento fazer o meu melhor e faço aquilo com foco, não sou de muita conversinha, falo o necessário, falo o básico, e não sou muito de papinho, assim... extra não, é aquilo ali, pá-pum. As pessoas até falam assim: “a Aurora quase não fala, mas quando ela fala, ela fala em cheio”. Então, eu sou assim, mais seriazona, porém muito organizada [risos]. (Aurora, grupo focal)

Além de ser forte como a mulher descrita por Rupi Kaur, Aurora tem noção da sua força. Essa fala de Aurora também me lembra a mulher descrita por Amanda Preá, em “A mulher e seu lugar em nossa sociedade”, uma mulher que trilha seus caminhos mostrando

que sua força não é limitada. Também, Aurora diz que a profissão de professora “lhe pegou de cheio”, explicando que não foi sua primeira opção como carreira. Reflito sobre essa fala de Aurora pensando no contexto educacional brasileiro, onde “é crescente o número de licenciaturas fechadas por falta de candidatos no Brasil” (Sidnei Araújo; Marcelo Purificação, 2021, p. 1). É notável que muitas/os não querem ser professoras/es, uma profissão cujo discurso de vocação profissional, ou um certo “dom” para a docência, parece tentar amenizar as problemáticas de seu ofício. Apesar de parecer se aproximar dessa ideia de vocação, vejo a fala de Aurora como um demonstrativo de sua paixão pelo que faz, não no sentido de ter sido, de alguma forma, “chamada” para isso, mas por acreditar e aproveitar aquilo que faz.

Clarice

Ampara, mas te ampara primeiro.

Guarda as distâncias.

Te constrói. Te cuida.

Entesoura teu poder.

O defenda.

O faça por você.

Te peço em nome de todas nós.

(Conselhos para a mulher forte, Gioconda Belli)

Neste excerto, Gioconda destaca a importância do autocuidado entre as mulheres. Refletindo sobre isso, vejo Clarice como uma mulher forte, uma mulher que age em prol de sua família. Além disso, vejo uma mulher com muita experiência, uma experiência que parece ter sido construída por meio de amparo, tanto consigo mesma, quanto com as pessoas ao seu redor.

Clarice trabalha na rede municipal de Goiânia como professora de língua inglesa, onde iniciou sua carreira há 17 anos. Clarice atua com a segunda fase da Educação Fundamental, dando aula para estudantes do 8º e 9º ano. A professora participou do GEPLIGO em 2020, mas não conseguiu retornar ao grupo neste ano. Nas palavras de Clarice, ela escolheu participar do GEPLIGO

Para continuar a ler, estudar e compartilhar conhecimento com outros professores de língua inglesa. Assim, participar de um curso voltado para a formação continuada. (Clarice, questionário inicial)

Como explica Clarice, seu desejo de participar do GEPLIGO está centrado na formação continuada, na construção de conhecimento. Assim como Aurora, Clarice destaca a importância da troca de experiências com outras/os professoras/es.

Ao falar sobre si, Clarice diz:

Eu penso mais na minha família do que no trabalho. É mil vezes meu pensamento na minha família, como se diz... é 99% do meu pensamento na minha família e 1% no trabalho. Eu sou esposa, mãe de três filhos criados, já estão independentes, é... não dependem mais de mim, assim, não dependem financeiramente. Então... eu fiz 50 esse ano, né? Então, pra mim, esses 50 anos, ele tá... praticamente, eu tô muito reflexiva, mas ele tá servindo pra mim como sendo um divisor de águas. É uma nova etapa da minha vida, né... que eu formei o último filho o ano passado, era o que faltava pra formar, e agora é uma nova etapa da minha vida, como se eu tivesse criando novas oportunidades. (Clarice, grupo focal)

Como eu mencionei anteriormente, pensar em Clarice é pensar em família. Clarice deixa claro a importância da família no seu viver, sempre mencionando isto em suas falas. Também, Clarice destaca seu sentimento de renovação agora que está com 50 anos, assim buscando possibilidades para uma nova etapa. Carlos Drummond de Andrade fala de uma pedra no meio do caminho, se referindo aos obstáculos que surgem em nossas jornadas. Para Clarice, os 50 não atrapalham sua trajetória, não são uma pedra no caminho, representam uma porta de entrada para novas vivências.

Malu

Como dois e dois são quatro

sei que a vida vale a pena

embora o pão seja caro

e a liberdade pequena

(Como dois e dois são quatro, Ferreira Gullar)

Em *Como dois e dois são quatro*, Ferreira Gullar fala de esperança, uma esperança em ter uma vida melhor diante dos problemas. Ao escutar Malu nos encontros, falando de suas motivações e praxiologias, sempre percebi um esperançar, principalmente tratando-se de suas/seus estudantes. Malu tem trabalhado com estudantes da EJA (Educação de Jovens e Adultos), pessoas que lutam contra dificuldades para que consigam estudar. As práticas de Malu ecoam a ideia de que a vida vale a pena, que estudar vale a pena, apesar dos obstáculos, apesar do pão ser caro.

Malu trabalha na rede estadual de educação de Goiás, onde começou há 21 anos. Atualmente, Malu tem trabalhado na área administrativa, mas trouxe para os encontros suas experiências com sua última turma, uma turma de EJA, com a qual trabalhou no ano de 2022. Ao falar de suas motivações para participar do GEPLIGO, Malu diz que:

Nesse grupo é possível compartilhar nossas vivências e experiências quanto à nossa prática em sala de aula. Além disso, as leituras/discussões sobre tantos assuntos nos fazem crescer muito profissionalmente. (Malu, questionário inicial)

Mais uma vez, o compartilhamento de vivências surge como um dos motivadores para as professoras estarem no GEPLIGO. Isso vai ao encontro da principal finalidade deste estudo, que é discutir e problematizar essas experiências.

No terceiro encontro, ao falar de si mesma, Malu diz que:

Eu sou uma pessoa muito... não sei... esperançosa. Não sei se esse seria o termo. Nos meus planejamentos... eu sou uma pessoa que planeja muito, tudo. Nem sempre é possível realizar no meu tempo, né... mas eu sou uma pessoa que tem muita esperança em tudo o que eu anseio. Eu tenho dois filhos, uma menina e um menino, ainda são dependentes de mim em tudo. Ela tem 17 e ele tem 14 anos, então, eu tive filhos assim... dentro dos 30. Eu também... todos os meus planos, mesmo os de trabalho, eu levo em consideração minha vida familiar, porque pra eu me planejar lá eu tenho que pensar como eu vou me organizar por aqui. De personalidade... eu acredito que sou essa pessoa que tem muita esperança no mundo. Quando eu vejo notícias como essa de hoje, eu fico muito triste em relação à humanidade, em relação a como o ser humano se comporta. Mas eu também vejo que, por outro lado, eu tenho uma responsabilidade muito grande em formar pessoas diferentes, em me comprometer a fazer diferença na vida de outras pessoas. E aí, eu me volto ao trabalho, porque lá, também, eu faço o mesmo trabalho que faço com meus filhos aqui em casa, em relação à conscientização do mundo que a gente vive. (Malu, grupo focal)

Ao falar sobre minha experiência com Malu, assim me referindo às falas de Ferreira Gullar sobre esperança, eu ainda não havia reassistido o relato de Malu sobre si mesma, que agora, ao ser revisitado, confirma o esperar que comentei. Como eu disse, Malu é uma pessoa que caminha pelo esperar e, aqui, penso no esperar de Freire (1992), que afirma que, sem o esperar, a luta “fraqueja e titubeia”. Freire (1992) também diz que sua esperança, sozinha, não vence a luta. Isso se aproxima da fala de Malu, considerando que a professora diz ter compromisso com a conscientização do próximo, tanto em casa, quanto na escola. Malu fala de uma notícia, se referindo ao caso recente em que um adolescente entrou em uma creche em Blumenau e matou 4 crianças. Este episódio causa muita angústia, muita tristeza, muita preocupação, mas Malu salienta que, apesar dessa crueldade, não podemos deixar de esperar um mundo melhor.

1.5 Procedimentos e fontes do estudo

Para a geração de material empírico deste estudo, foram utilizados: 1) um questionário inicial individual; 2) encontros de um grupo focal, gravados em áudio e vídeo; e 3) registros de atividades realizadas pelas professoras em suas aulas. Além disso, redigi um diário reflexivo ao revisitar as gravações dos encontros do grupo focal, contudo, seu uso se deu como uma estratégia organizacional, e não como uma fonte de material empírico. Ao todo, aconteceram 4 encontros do grupo focal, entre os meses de março e abril de 2023, totalizando, aproximadamente, 4 horas de gravação. Os questionários foram respondidos pelas participantes, individualmente, antes do início dos encontros. Os encontros tiveram uma duração média de 1 (uma) hora cada e aconteceram de forma virtual, pela plataforma *Google Meet*. Um grupo de *Whatsapp* foi criado para viabilizar a comunicação com as participantes, o qual também foi utilizado para que as professoras enviassem os registros de suas aulas que discutimos no terceiro encontro do grupo focal.

Por conseguinte, discuto, de maneira detalhada, as fontes do material empírico gerado, destacando suas especificidades e objetivos para o estudo. Por fim, discorro sobre o processo de discussão do material empírico gerado.

1.5.1 Questionário inicial

Para Antônio Carlos Gil (2008), o questionário é uma técnica de investigação que tem por objetivo obter informações sobre “conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc” (GIL, 2008, p. 121). Sobre as perguntas do questionário, Gil explica que elas podem ser estruturadas em dois formatos: um auto-aplicado, que os/as participantes respondem de maneira autônoma, e um guiado, que é aplicado em formato de entrevista. Neste estudo, o questionário é de caráter auto-aplicativo, ou seja, foi enviado às participantes e respondido de maneira individual.

Corroborando o pensamento de Gil (2008), decidi utilizar o questionário devido à sua praticidade na coleta das respostas, uma conveniência para que as participantes respondessem quando pudessem e, de maneira mais acentuada, por conta do fato que as participantes não são postas “à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistador” (Gil, 2008, p. 122). Como mencionei anteriormente, além de acessar informações pessoais das participantes, o questionário foi utilizado, principalmente, para

compreender seu contato com perspectivas decoloniais e interculturais na educação linguística, um processo que, neste momento, não poderia sofrer influência do pesquisador.

Junto às perguntas de cunho diagnóstico – que dizem respeito à escolha de pseudônimo, idade, tempo de trabalho na rede pública de educação, nível de educação em que trabalham, formação, e identificação racial – o questionário reúne perguntas sobre percepções e crenças das professoras acerca das perspectivas decolonial e intercultural, e uma pergunta sobre suas motivações em participar do GEPLIGO. O quadro seguinte apresenta essas perguntas:

Quadro 1 - Perguntas do questionário inicial

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1) Por que você decidiu participar do GEPLIGO? 2) Você já teve contato com perspectivas interculturais e/ou decoloniais de educação linguística? Se sim, como você se posiciona em relação a essas vertentes? 3) O que você compreende por interculturalidade? 4) O que você compreende por ser crítica enquanto professora? 5) O que você compreende por decolonialidade? |
|--|

Fonte: Elaborado pelo autor

O questionário foi pertinente para melhor compreender, inicialmente, o grau de proximidade das participantes com as temáticas do estudo, o que direcionou o planejamento dos encontros do grupo focal. Mais precisamente, as respostas aos questionários mostraram que as professoras já haviam tido contato com perspectivas decoloniais e interculturais de educação linguística, assim já tendo refletido sobre suas práticas enquanto professoras de língua inglesa por um viés crítico. Esta constatação facilitou a maneira como as discussões iniciais dos encontros foram pensadas e conduzidas, uma vez que as temáticas não eram inteiramente novas para as participantes. Discutirei mais sobre essas percepções das professoras no capítulo seguinte.

1.5.2 Grupo focal

Como discutido anteriormente, a pesquisa qualitativa, de cunho interpretativista, se promove pela interação dos agentes do estudo, um processo dialógico de subjetividades (Moita Lopes, 1994). Diante disso, o grupo focal se apresenta como uma possibilidade metodológica na dinamicidade da pesquisa qualitativa, fundamentado na busca pela produção de novos conhecimentos (Avani Corrêa *et al.*, 2021). Para Richard Powell e Helen Single (1996, p. 449), um grupo focal é “um conjunto de pessoas selecionadas e

reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal”. Isso nos demonstra que os sentidos construídos em encontros de um grupo focal estão centralizados nas subjetividades dos/as participantes e, principalmente, na aproximação de suas vivências com as problemáticas abordadas pelo estudo.

Bernadete Gatti (2005) destaca que, para selecionar os/as participantes de um grupo focal, é importante escolher pessoas que possuam alguma característica em comum com o foco do trabalho. Sobre isso, a autora diz que “os participantes devem ter alguma vivência com o tema discutido, de tal modo que sua participação possa trazer elementos ancorados em suas experiências cotidianas” (Gatti, 2005, p. 7). Tendo isso em mente, faz-se útil retomar o objetivo geral do estudo, para assim falar sobre a escolha das participantes. De maneira geral, o estudo busca propor uma reflexão crítica a partir da problematização de vivências e praxiologias de professoras de língua inglesa da Educação Básica da rede pública do estado de Goiás, quanto às possibilidades e aos desafios de se promover uma educação linguística numa perspectiva intercultural crítica e decolonial nesse contexto. Para isso, as professoras participantes deveriam atuar, necessariamente, em escolas públicas. Neste sentido, as vivências das participantes como professoras de escolas públicas ancoram o desenvolver da problematização deste trabalho.

Ao todo, o estudo contou com quatro encontros do grupo focal, em formato virtual, por meio da plataforma *Google Meet*. Os encontros aconteceram entre março e abril de 2023, com duração média de 1 (uma) hora, às quartas-feiras. Três professoras participaram destes encontros, estando todas presentes em todos os quatro encontros, os quais foram gravados para a discussão do material empírico gerado. Cada encontro foi planejado e conduzido por um objetivo específico, os quais dialogam com as temáticas de interesse do estudo. Em cada encontro, utilizei trechos de alguns textos para impulsionar algumas de nossas discussões. Contudo, esses textos não foram estabelecidos como leitura prévia às professoras, dos quais líamos algumas partes, juntos, durante o encontro. O quadro a seguir apresenta os encontros, com suas respectivas temáticas e datas.

Quadro 2 - Temáticas, bibliografias e datas dos encontros do grupo focal

Temática do encontro	Bibliografia básica ⁵	Data
----------------------	----------------------------------	------

⁵ Estes textos foram utilizados como forma de estimular algumas discussões durante os encontros, os quais não foram utilizados na íntegra.

<p>Encontro 1: A perspectiva decolonial: suleando conceitos e crenças</p>	<p>SILVA JÚNIOR, A. C.; MATOS, D. C. V. da S. Linguística Aplicada e o SULEar: práticas decoloniais na educação linguística em espanhol. Revista Interdisciplinar Sulear, [S. l.], 2019. Disponível em: https://revista.uemg.br/index.php/sulear/article/view/4154. Acesso em: 15 nov. 2023.</p> <p>REIS, P.; JORGE, M. O pensamento decolonial e a educação crítica: repensando o ensino de línguas na atualidade. Gláuks - Revista de Letras e Artes, [S. l.], v. 20, n. 1, p. 49–63, 2020. DOI: 10.47677/gluks.v20i1.173. Disponível em: https://www.revistagluks.ufv.br/Gluks/article/view/173. Acesso em: 15 nov. 2022.</p>	15/03/2023
<p>Encontro 2: Interculturalidade crítica como alternativa para um ensino de línguas decolonial.</p>	<p>WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: insurgir, re-existir, re-viver. In: CANDAU, Vera M. (Org.). Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.</p>	21/03/2023
<p>Encontro 3: praxiologias de professoras de língua inglesa: vivências sob uma ótica decolonial e intercultural.</p>	<p>Neste momento, as professoras apresentaram registros de algumas atividades que já realizaram. Então, refletimos sobre essas atividades pelas perspectivas decolonial e intercultural.</p>	05/04/2023
<p>Encontro 4: Práticas contextualizadas: desafios e possibilidades para uma educação linguística crítica, intercultural e decolonial em Goiás.</p>	<p>GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. Documento Curricular para Goiás/ DCGO: Goiânia, 2018. Disponível em: www.cidadeocidental.go.gov.br</p>	12/04/2023

Fonte: Elaborado pelo autor

Inicialmente, no primeiro encontro, foram detalhados os objetivos e o cronograma do estudo junto às participantes. O objetivo deste encontro foi discutir a decolonialidade e a perspectiva do sulear, pedindo para que as professoras relacionassem essas perspectivas às suas vivências. Para isso, foram utilizados excertos do texto de Silva Júnior e Matos (2023), que trata da relação entre Linguística Aplicada e a perspectiva de suleamento, e do texto de Reis e Jorge (2022), que problematiza o ensino de línguas na atualidade por uma perspectiva decolonial. Souza (2020) afirma que o moderador de um grupo focal tem papel de “facilitador da discussão”, pensando nisso, escolhi os excertos dos textos de modo a facilitar o direcionamento das reflexões. A seguir, detalho os passos do primeiro encontro.

- 1) Apresentação da pesquisa (objetivo geral e cronograma dos encontros).

- 2) Momento para que as participas falassem sobre suas concepções sobre decolonialidade. A palavra “decolonialidade” foi mostrada e as professoras compartilharam, livremente, suas ideias.
- 3) A pintura *Um jantar brasileiro* (Debret, 1827) – Anexo 1 - foi mostrada e foi pedido para que as professoras discutissem possíveis relações entre a pintura e a perspectiva decolonial.
- 4) A imagem *América invertida* (Garcia, 1943) – Anexo 2 - foi mostrada, junto a um trecho do texto de Silva Júnior e Matos (2019), a fim de discutir a perspectiva do suleamento com as professoras. Após isso, foi pedido para que as professoras falassem sobre como se sentem enquanto professoras de inglês no sul global.
- 5) Por fim, foram discutidas três perguntas, baseadas no texto *O pensamento decolonial e a educação crítica: repensando o ensino de línguas na atualidade* (Reis; Jorge, 2020), com o intuito de dar espaço para que as professoras relacionassem suas vivências ao pensamento decolonial e à educação linguística crítica.

Posteriormente, o segundo encontro teve como foco discutir a perspectiva intercultural crítica como alternativa para uma educação linguística decolonial. Com esse objetivo, pedi para que as professoras falassem sobre suas concepções de cultura e como a cultura se insere na educação linguística. Então, discutimos trechos do texto *Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: insurgir, re-existir, re-viver* (Walsh, 2009), a fim de criar espaços para que as professoras relacionassem suas praxiologias com a perspectiva da interculturalidade crítica. Na sequência, trago os passos do segundo encontro.

- 1) Para recapitular a discussão do primeiro encontro, apresentei uma pergunta, baseada no texto de Reis e Jorge (2020), elucidando uma crítica dos autores à falta de formação crítica de professores/as de línguas. Após isso, as professoras compartilharam, considerando uma ótica crítica e decolonial, suas impressões sobre seus processos de formação.
- 2) Mostrei a palavra “cultura” e as professoras falaram sobre o que entendiam sobre o termo.
- 3) Mostrei um cartum e perguntei como esse cartum se relacionava com as discussões anteriores sobre cultura.

- 4) Considerando um trecho do texto *Interculturality in an English textbook: a critical teaching alternative* (Moreira; Pereira, 2023), as professoras falaram sobre a relação língua-cultura em aulas de línguas.
- 5) Tendo em vista trechos do texto de Walsh (2009) – Anexo 3 -, as professoras refletiram sobre possíveis relações entre a interculturalidade crítica e suas vivências/praxiologias.

Em seguida, o terceiro encontro foi voltado às praxiologias das professoras, onde elas apresentaram e falaram sobre atividades que já realizaram em sala. Antes desse momento, pedi para que as professoras selecionassem registros de atividades que, de alguma forma, estabeleciam relação com as perspectivas decolonial e intercultural. Então, as participantes compartilharam os registros das atividades (imagéticos e escritos) e falaram sobre suas intenções, a realização da atividade e das impressões de seus/suas estudantes. Por conseguinte, apresento os passos seguidos neste encontro.

- 1) Primeiramente, pedi para que as professoras falassem mais de si mesmas. Queria conhecê-las melhor, além de informações básicas de suas vidas profissionais. E assim elas fizeram, compartilharam mais de si, não somente enquanto professoras, mas enquanto mulheres, mães etc.
- 2) Depois desse momento, Aurora apresentou suas atividades. A professora compartilhou atividades realizadas com o uso de tecnologias digitais (*Kahoot!*, *Google Forms* e um vídeo), que abordavam as temáticas de empoderamento feminino e ativismo negro.
- 3) Após isso, Malu compartilhou uma atividade realizada com seus/suas estudantes da EJA durante a pandemia. Nesta atividade, os/as estudantes foram convidados a redigir um texto se apresentando em inglês, junto a uma foto que lhes representasse. Malu compartilhou alguns desses textos e imagens e falou dos comentários dos/as estudantes acerca da atividade.
- 4) Então, Clarice falou sobre atividades que têm realizado junto ao livro didático da escola. Em uma dessas atividades, Clarice tratou de movimentos artísticos com seus/suas estudantes. Em outra atividade, Clarice discutiu estilos de vida, promovendo uma discussão sobre direitos humanos.

Por fim, no quarto encontro, a discussão foi centrada em refletir sobre trechos do DC-GO (Documento Curricular para Goiás), a fim de relacionar seus princípios às vivências das professoras. De maneira específica, a discussão se centrou na (não)

promoção da goianidade, assegurada no DC-GO, considerando as praxiologias das professoras em suas aulas de língua inglesa. Além disso, no fim do encontro, as professoras construíram uma nuvem de palavras – enviando palavras via chat - em reflexão sobre suas experiências nos quatro encontros realizados. A seguir, apresento os passos deste último encontro.

- 1) Inicialmente, discutimos o propósito do DC-GO, que, segundo o documento, é “contextualizar a BNCC a partir da realidade local” (DC-GO, 2018, p. 37). As professoras realizaram essa discussão considerando suas práticas em sala de aula.
- 2) Em seguida, foi mostrado o poema Goianidade, que encontra-se na seção de abertura do DC-GO. Após ler alguns trechos do poema, as professoras discutiram sobre a realidade de suas aulas quanto à promoção da goianidade.
- 3) Posteriormente, considerando um trecho do DC-GO que discute o status da língua inglesa como língua franca, as professoras refletiram sobre a maneira como têm concebido e praticado a língua inglesa em suas aulas.
- 4) Por último, as professoras compartilharam suas palavras para a construção da nuvem de palavras e falaram sobre suas escolhas.

1.5.3 Diário do pesquisador

Ao revisitar as gravações do grupo focal, redigi um diário reflexivo no intuito de encontrar pontos de convergência nas falas das participantes. Nas palavras de Josênia Vieira (2002, p. 93), a escrita de um diário reflexivo “permite ao(à) pesquisador(a) recuperar com precisão acontecimentos passados ao longo do processo discursivo”. Mais precisamente, considerando a maneira como o diário se fez presente neste estudo, destaco que redigi os diários logo após os encontros do grupo focal, ao assistir suas gravações. Vieira (2002, p. 93) acrescenta que o diário reflexivo “enseja novos aspectos a serem considerados”, o que, neste estudo, facilitou o processo de organização de possíveis discussões e problematizações a serem feitas na escrita da dissertação. Sendo assim, utilizei o diário reflexivo como uma estratégia organizacional, e não como uma fonte de material empírico.

De maneira específica, após cada encontro, procurei identificar as falas das professoras que, de alguma forma, compartilhavam da mesma temática. Por meio de anotações em um caderno, consegui traçar paralelos em seus compartilhamentos e estabelecer as sessões e subseções deste estudo. Vieira (2002, p. 94) explica que, ao

redigir um diário reflexivo, o/a pesquisador/a constrói comentários em que seu “ponto de vista” predomina. À vista disso, afirmo que meu jugo, ao redigir o diário, se direcionou aos objetivos do estudo, ou seja, procurei por contribuições que possibilitassem uma futura problematização com base nos objetivos da investigação proposta.

1.6 Considerações para a discussão do material empírico

No que tange ao material empírico gerado, foram, aproximadamente, 4 horas de gravações dos encontros e 3 páginas de respostas aos questionários. Além disso, os registros das professoras foram arquivados em dois formatos: como imagem e em slides. Assim, ao todo, totalizaram 7 imagens das atividades registradas por Aurora e 8 slides da apresentação da Malu. Clarice, em sua apresentação, compartilhou as páginas dos livros que utilizou para as atividades, totalizando 3 páginas, referentes a dois volumes de um livro utilizado na rede estadual de ensino (*Beyond Words* – 8º e 9º anos).

Gostaria de destacar que algumas das discussões que tivemos ao longo dos encontros não estão presentes nesta dissertação, pois, apesar de pertinentes, tocavam temáticas muito amplas e que, portanto, não se encontram nos objetivos deste estudo. Mais precisamente, destaco o momento em que discutimos a imagem Um jantar Brasileiro (Debret, 1827), que não trago para este estudo por adentrar-se em uma discussão ampla sobre raça, a qual demanda um outro estudo voltado especificamente para isso. Também, saliento que não utilizo toda a discussão que tivemos sobre cultura, porque meu objetivo, nesta pesquisa, não é problematizar a relação língua-cultura de uma maneira geral, mas praxiologias docentes na educação linguística em escolas públicas. Por fim, é importante dizer que a discussão sobre o DC-GO também não integra minhas problematizações, uma vez que, para que eu pudesse realizar uma reflexão satisfatória sobre este assunto, teria que desenvolver um trabalho exclusivamente voltado a problematização de documentos curriculares e políticas linguísticas, o que se distancia das minhas intenções aqui.

Como exposto anteriormente, este estudo se ancora em uma perspectiva interpretativista (Moita Lopes, 1994). Assim, as construções de sentidos nos encontros se deram pelos compartilhamentos das professoras, cujas vivências se relacionaram de maneira dialógica. Luciana Souza (2020) afirma que uma das principais finalidades do grupo focal é proporcionar a interação de narrativas. Diante disso, destaco que, neste

estudo, as contribuições não aconteceram de forma isolada, uma vez que as professoras interagiram, frequentemente, com as experiências umas das outras.

Pedro Garcez, Gabriel Bulla e Leticia Loder (2014, p. 257) argumentam que, para discutir encontros sociais em pesquisas, é necessária “uma observação detalhada de registros audiovisuais”. Sobre isso, as autoras acrescentam que esses registros devem ser revisitados, para que a investigação seja construída de maneira aprofundada. Levando em conta esse pensamento, ressalto que minha reflexão acerca do material empírico gerado neste estudo não aconteceu de maneira linear. Assim, saliento que não transcrevi todas as falas das participantes, pois decidi priorizar aquelas mais pertinentes aos objetivos deste estudo. Também, assisti e reassisti os encontros diversas vezes, a fim de identificar paralelos nas falas das participantes e assegurar uma abordagem dialógica para a discussão deste estudo.

Sobre pesquisas que envolvem a interação dos participantes, Garcez, Bulla e Loder (2014) afirmam que seu material empírico diz respeito a “fala-em-interação”, assim envolvendo grupos sociais que atuam em suas comunidades. Em relação ao registro destas interações, as autoras empregam o termo “geração” em vez de “coleta”, pois entendem que a vida social, focalizada neste tipo de estudo, não é um produto coletável. Corroborando esse pensamento, trato o material empírico, neste estudo, como gerado e não coletado, assim reconhecendo o caráter holístico das interações que integram esta pesquisa.

No que se refere à transcrição de falas, Mary Bucholtz (2000) denomina duas abordagens, a naturalista e a não naturalista. A naturalista diz respeito à transposição fiel do que é dito pelos/as participantes, assim trazendo erros gramaticas, expressões não-verbais, etc. Em contrapartida, a perspectiva não naturalista aborda as falas dos/as participantes de maneira seletiva, considerando que o/a pesquisador/a escolhe o que achar pertinente para o estudo. Diante disso, destaco que as transcrições deste estudo perpassam ambas as perspectivas naturalista e não naturalista, sendo que alguns elementos não-verbais foram inseridos nas transcrições, enquanto que outros foram ignorados, por minha escolha.

Os encontros aconteceram inteiramente em língua portuguesa, língua materna do pesquisador e das professoras participantes. Durante o planejamento, cogitei realizar os encontros em língua inglesa, contudo, após refletir sobre a proposta decolonial do estudo, optei por realizá-los em língua portuguesa. Neste sentido, no início do primeiro encontro, questioneei as professoras se estariam confortáveis em realizar as discussões em língua

inglesa. Nesta conversa, todas afirmaram preferir discutir em português, dado ao fato que estariam sempre com as mentes “cansadas”, considerando que os encontros aconteciam após seus expedientes nas escolas.

Para a transcrição das falas das professoras, foi considerado o quadro de símbolos compilado por Laryssa Sousa (2017), o qual foi desenvolvido com base em Ângela Dionísio (2001):

Quadro 3 - símbolos utilizados nas transcrições dos áudios

<i>Itálico</i>	Trecho em outra língua, referência a textos
MAIÚSCULAS	Ênfase
[...]	Trecho suprimido
[]	Complemento, substituição ou comentário do pesquisador
...	Pausa ou corte
“ ”	Citação

Fonte: elaborado por Sousa (2007) com base em Dionísio (2001)

No próximo capítulo, será realizada uma discussão acerca de dois aspectos: as percepções das professoras participantes sobre decolonialidade e interculturalidade; e suas vivências como professoras de escolas públicas em Goiás. Essa discussão se concentrará em problematizar possibilidades e desafios para praxiologias críticas, decoloniais e interculturais em aulas de língua inglesa na educação pública.

CAPÍTULO 2

UM OLHAR PARA O PRISMA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA PELAS VOZES DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A dicotomia entre determinismo e liberdade tem, por muito tempo, gerado discussões sobre nosso modo de viver. Afinal, a perspectiva determinista, de grande influência do paradigma positivista, ainda exerce grande influência ao fazer científico nos dias atuais. Diante desse contexto, prefiro assumir uma postura questionadora, de modo a reconhecer que fenômenos sociais não acontecem de maneira pré-determinada, mas são dinâmicos e dependem de realidades distintas. Sobre isso, ao discutir educação linguística crítica, Barbra Sabota (2018, p. 63) afirma buscar “relativizar as teorias e entender o seu contexto de produção”, ou seja, um reconhecimento da pluralidade de sentidos que entrecruzam as relações sociais. Corroborando com este pensamento, compreendo que a educação, assim como toda instituição social, é um território marcado por diferentes contextos. Por isso falo de olhar através de um prisma, porque, assim como a luz é refratada ao atravessá-lo, nossas percepções de educação tomam variados direcionamentos quando olhamos para a educação pública.

Neste capítulo, problematizo as percepções das professoras participantes da pesquisa que ora relato, acerca da decolonialidade e interculturalidade. Também, reflito sobre as realidades de escolas públicas de Goiás a partir das vivências dessas professoras, a fim de discutir os desafios para que movimentos contra-hegemônicos aconteçam nesse contexto, precisamente no que se refere à interculturalidade crítica como possibilidade de desarticulação de práticas e saberes coloniais na educação linguística.

As vivências, compartilhamentos e praxiologias das professoras que integram este capítulo parecem ecoar. Por que “ecoar”? Me inspiro em Castro Alves ao utilizar este termo, em reflexão ao que o poeta diz em sua obra *Vozes d’África*, de 1876, trabalho primoroso e, ao mesmo tempo, de um realismo estarrecedor, que expõe as fraturas da escravização de um povo. Este poema inicia-se pela angústia do abandono, questionando onde Deus possa estar, uma tentativa de entender a falta de resposta:

*Deus! ó Deus! onde estás que não respondes?
Em que mundo, em qu'estrela tu t'escondes
Embuçado nos céus?
Há dois mil anos te mandei meu grito,
Que embalde desde então corre o infinito...*

Onde estás, Senhor Deus?...

Aqui, Castro Alves materializa, por meio de seus versos, a realidade do povo africano, um povo cuja trajetória é marcada por atrocidades advindas de processos de colonização e escravização. O poeta contrasta a angústia desse povo com o privilégio europeu ao dizer que a “Europa é sempre Europa, a gloriosa!” (Alves, 1876, p. 4), denunciando o sucesso europeu em detrimento da marginalização do povo africano. Ao ler esse poema de Castro Alves, percebo que, apesar dos obstáculos, vozes silenciadas sempre encontrarão uma forma de se fazerem ouvidas, sempre ecoarão.

No contexto desta pesquisa, as “vozes que ecoam” são as praxiologias e vivências das professoras que se fizeram ouvir e que, uma vez registradas, continuarão nos interpelando através do tempo. Estas praxiologias são tão vívidas que falam por si só, ecoam realidades. Sobre o título desta seção, poderia ter deixado somente *decolonialidade e interculturalidade*, mas acredito que a reflexão desta parte do estudo traz muito mais que conceitos, muito mais que definições. Pretendo, aqui, trazer algumas das falas das participantes em diálogo com os pensamentos de autoras/es que discutem decolonialidade, interculturalidade e educação linguística crítica. Como um esforço contra-hegemônico, faço isso no intuito de valorizar a agência das participantes do estudo, na tentativa de dizer que as praxiologias daquelas/es que atuam na educação pública podem apontar possibilidades de atuações críticas, interculturais e decoloniais na educação linguística.

Diante disso, é importante refletir sobre o conceito de agência que considero ao percorrer este caminho. Silvestre (2017, p. 192) explica que o conceito de agência é “complexo e de múltiplas acepções”, pois tem sido concebido de maneiras distintas em diferentes áreas do saber – Sociologia, Antropologia, Educação etc. Quero ressaltar que minha intenção aqui não é trazer mais uma definição para este termo, mas sim refletir sobre o que compreendo por agência ao pensar nas práticas das professoras que participaram deste estudo. O foco desta discussão é, portanto, reconhecer o protagonismo das professoras participantes.

Para isso, me refiro ao pensamento de Walkyria Monte Mór (2013) acerca do desenvolvimento da agência na formação de professoras/es no Brasil. A autora parte do pressuposto de que as pessoas possuem capacidade intelectual de serem agentes em suas sociedades. Sobre isso e, de maneira específica, Monte Mór explica que têm surgido várias discussões no Brasil acerca da agência na formação de professoras/es, que possuem

como ponto de partida o pensamento de Freire acerca da “necessidade de uma consciência crítica e de liberdade” (Monte Mór, 2013, p. 2). Isso evidencia, conforme a autora, que apesar de humanos serem intelectualmente capazes de serem agentes, ainda há muitos desafios para que uma agência crítica seja desenvolvida por meio da educação (Monte Mór, 2013). Nas palavras da autora,

Isso quer dizer que humanos têm as habilidades e capacidades de criticar e fazer uso de sua agência latente, mas, por alguma razão, isso ou nem sempre ocorre, mostra, ou ainda não foi ativado ou se tornado suficientemente visível social e culturalmente. (Monte Mór, 2013, p. 2)

A autora questiona se a explicação para esta realidade brasileira se encontra na construção identitária do/a professor/a e cidadão/ã brasileiro/a. Ela explica que existem três influências na construção sócio-histórica da educação brasileira: “as perspectivas missionárias jesuíticas, o colonialismo que chegou junto aos jesuítas, e as visões autoritárias experienciadas durante a ditadura militar” (Monte Mór, 2013, p. 2). Esses processos, marcados pelo colonialismo europeu e o ultraconservadorismo militar, têm moldado a maneira como a educação funciona no Brasil, principalmente no que se refere às práticas e crenças de professoras/es. Sobre essas crenças, Monte Mór (2013) destaca que existe um discurso comum entre professoras/es da educação básica, o de que não é possível exercer um papel de agentes críticos em escolas marcadas por problemáticas estruturais e curriculares.

Diante deste contexto, as concepções de Paulo Freire emergiram como um contrapeso na balança desigual que mediava a educação brasileira em meados da década de 1960. Sua luta por um pensamento emancipatório e crítico, mais especificamente em suas reflexões em *Pedagogia do Oprimido* (1968), trazem esperança para a possibilidade de agir enquanto professor/a, ou seja, uma agência em favor da consciência crítica que o autor tanto defendia. É nesta esteira que compreendo a agência das professoras deste estudo, uma agência que, apesar de nossas heranças coloniais e dificuldades educacionais, pode encontrar lugar para ser exercida.

2.1 As percepções das professoras sobre decolonialidade e interculturalidade

Nesta parte, problematizo as percepções das professoras participantes no que se refere à decolonialidade e à interculturalidade. Acredito que este movimento é de extrema pertinência para, posteriormente, refletir sobre as praxiologias das professoras, pois, assim como Borelli e Pessoa (2019), vejo que o que fazemos em sala está articulado com

os conhecimentos que adquirimos em nossas vivências. Para isso, considero suas respostas de um questionário inicial, mais especificamente em relação às seguintes perguntas: 1) Você já teve contato com perspectivas interculturais e/ou decoloniais de educação linguística? Se sim, como você se posiciona em relação a essas vertentes? e 2) O que você compreende por interculturalidade?

Ao responder à pergunta 1, a participante Aurora⁶ disse que:

Sim e não. Ideias temos muitas, mas a rotina da escola e as condições oferecidas nos impede de ir adiante. Em contrapartida, sempre que possível, tento trazer um viés diferente para reflexão, nem que seja na imagem da prova que, ao invés de mostrar uma pessoa branca num ambiente ideal, mostro uma pessoa negra ou indígena num ambiente real. Pequenas nuances para um ensino crítico e decolonial. (Aurora, 2023, questionário)

Primeiramente, Aurora destaca que a rotina escolar e as condições que lhes são oferecidas “impedem de ir adiante”. Esta fala de Aurora me faz pensar sobre os desafios enfrentados por professoras/es nos últimos anos, os quais, segundo Fernando Pardo (2019), têm sido acentuados por uma conjuntura política conservadora. Pardo afirma que o pensamento neoliberal tem se propagado por diversos países, trazendo à tona, no caso do Brasil, nossa herança “colonial, religiosa e militar”. O autor acrescenta que isso tem nos direcionado a um “aprofundamento das desigualdades e das injustiças sociais” (Pardo, 2019, p. 202). Acredito que esse processo, que foi ampla e propositalmente legitimado, no Brasil, durante os 4 anos de governo da extrema-direita, está por trás da difícil rotina escolar e más condições oferecidas que são salientadas por Aurora. Nesse cenário houve um escancarado esforço do Estado em desmontar toda e qualquer política pública que favorecesse as diversidades socioculturais (Candau, 2020), o que gerou impedimentos para que professoras/es exercessem praxiologias problematizadoras em suas aulas. Essa realidade ainda se reflete na educação, mesmo depois da derrota da extrema-direita nas urnas e da instalação de um novo governo que começa a tarefa de reconstruir as políticas públicas educacionais destruídas durante aquele período.

Além disso, Aurora afirma que “ao invés de mostrar uma pessoa branca num ambiente ideal, mostra uma pessoa negra ou indígena num ambiente real”. A professora complementa dizendo que isso representa “pequenas nuances para um ensino crítico e decolonial”. Diante desta última afirmação de Aurora, questiono: como podemos nos esforçar para promover movimentos decoloniais em nossas aulas de língua? Ao problematizar “estudos que se declaram decoloniais”, Tânia Rezende (2019, p. 3) alerta

⁶ Nome fictício escolhido pela participante, assim como expliquei no primeiro capítulo.

para o fato de que, muitas vezes, acabamos assumindo atitudes coloniais mascaradas por um discurso decolonial, assim mantendo, mesmo que inconscientemente, colonialidades. Mais precisamente, Rezende (2019) destaca que:

Em uma pesquisa ou estudo que se proponha decolonial, assim o entendemos, não basta selecionar “temas decoloniais” ou performar um discurso decolonial. É fundamental uma autocrítica que promova a descolonização da mente e da subjetividade; é fundamental assumir posturas e atitudes de enfrentamento aos modelos herdados, e promover a problematização, a partir de vivências e do lugar de existência dos corpos-políticos subalternizados pela diferença colonial, assumindo como problema e perspectiva de pesquisa a ferida colonial, com todas as suas dores, mágoas e indignações. (Rezende, 2019, p. 3)

Nesta fala, Rezende (2019) salienta que movimentos decoloniais transcendem a simples escolha de “temas” ou materiais “decoloniais”, mas diz respeito a um enfrentamento problematizador. A autora fala sobre indignações com as “feridas coloniais” que possuímos, o que, a meu ver, demanda uma contraposição ao sofrimento que o colonialismo causou, de forma a desatar suas amarras. Ainda, Rezende (2019, p. 3) afirma que a decolonialidade “trata-se, portanto, antes de tudo, de posturas e atitudes políticas”, o que, segunda a autora, demanda um envolvimento muito além do caráter pessoal ou emocional, ou da “tematização” ou “contextualização sócio-histórica”; trata-se de uma escolha de combate ao sistema. Portanto, combater demanda agir, o que implica ações concretas para a decolonização de mentes e práticas.

Acredito que a fala de Aurora carece dessa ação de problematização, pois mostrar imagens que se desviam do “padrão” hegemônico, embora seja uma tentativa legítima de transgressão da norma estabelecida, e, portanto, se constitua em um indício de decolonialidade, não resulta, por si só, em uma ação efetiva de decolonização do saber e do conhecimento. Seria necessário, na minha visão, uma atitude concreta, por parte da professora, no sentido de chamar atenção dos aprendizes e problematizar essa questão de representatividade na sociedade a partir das relações de poder que a determinam.

Compreendo a complexidade do contexto de atuação da professora, considerando que trabalha com crianças, e acredito que Aurora já deu o pontapé inicial para promover movimentos decoloniais em sua aula. Contudo, vejo que há espaço para problematizações, no sentido de materializar seus esforços decoloniais, não somente mostrando uma imagem diferente, mas propondo alguns questionamentos mais claros. Durante os encontros, Aurora demonstrou certo receio em promover praxiologias problematizadoras com suas/seus alunas/os, no que se refere a falar de temas polêmicos de maneira muito explícita. Percebo a sensibilidade desta situação, mas entendo que,

tratando-se de crianças, podemos buscar direcionamentos mais sólidos, no sentido de chamar a atenção para as escolhas decoloniais que fazemos em nossas aulas, caso contrário, muitas/os das/os alunas/os podem não refletir criticamente sobre o que estão vendo.

Ao responder à mesma pergunta, Clarice afirma:

Já tive contato. Gosto muito de ler e de me atualizar com leituras de novas pesquisas, quando surge um assunto que me interessa procuro ir atrás das fontes, como as interculturais e decoloniais. Gosto de entender a realidade em que vivemos e a realidade dos nossos alunos, apesar de já ter uns 2 anos minha última participação no GEPLIGO⁷, acredito que os professores devem dialogar uns com os outros trocar experiências e, também, dialogar com os alunos, sempre tentando entender a realidade de cada um, para, assim, tentar ajudá-los a superarem as crenças e pensamentos que os manipulam e os fazem agir sem reflexão crítica da sociedade de uma maneira local e geral. (Clarice, 2023, questionário)

Esta fala de Clarice traz à baila duas discussões importantes no que tange às perspectivas decoloniais: as crenças que ditam nosso modo de viver e a localidade como caminho contra uma prática uniformizadora. Mignolo (2011) explica que nossos modos de viver e nossos saberes estão estruturados em uma matriz colonial cujos alicerces tiveram início em um processo de colonização nefasto. Para o autor, as heranças desse processo se postergam aos dias de hoje, constituindo assim uma colonialidade que rege nossa existência por parâmetros eurocêntricos. Vejo que Clarice se atenta a esses parâmetros, considerando que ela discorre sobre a superação de “crenças e pensamentos que nos manipulam”, os quais, segundo a professora, nos fazem agir “sem reflexão crítica da sociedade”. Assim, Clarice fala de superação e reflexão, o que me faz pensar que, se temos que superar, é porque já faz parte de nós. Isso se relaciona com a afirmação de Mignolo e Walsh (2018) de que não existe modernidade sem colonialidade, por isso fala-se em modernidade-colonialidade, assim mesmo, escritas juntas. A fala de Clarice demonstra uma preocupação pertinente para um fazer decolonial, a de que precisamos partir do pressuposto que a colonialidade já faz parte de nós e, portanto, deve ser contraposta.

Além disso, Clarice fala sobre explorar a localidade. Para discutir isso, considero o que Mignolo e Walsh (2018) falam sobre a decolonialidade. Para o autor e a autora, decolonizar implica “desfazer, desobedecer e desconectar-se da matriz colonial de poder”

⁷Grupo de Estudos de Professoras/es de Língua Inglesa de Goiás – Grupo do qual as professoras participantes deste estudo fazem/fizeram parte. Mais detalhes encontram-se no capítulo 1, em que trato dos percursos metodológicos deste estudo.

(p. 147). Acredito que, para que este processo aconteça, é necessário o exercício de uma perspectiva intercultural horizontalizada, em que outros povos, aqueles marginalizados e excluídos pelo pensamento ocidental moderno, sejam valorizados. Vale ressaltar que, como dizem Mignolo e Walsh (2018, p. 3), a decolonialidade não é um movimento de negação total do pensamento ocidental, uma vez que este pensamento também faz parte do que se entende por “pluriversal”. É entender que o pensamento e a civilização ocidental fazem parte de nós, mas que não devemos ter uma “aceitação cega” de sua lógica. Isso se conecta com a fala de Clarice de que devemos ter uma reflexão crítica da sociedade de maneira “local e geral”, ou seja, em uma perspectiva onde todos importam, o que se aproxima de uma visão intercultural crítica.

Respondendo à primeira pergunta, a participante Malu afirma:

Tive algum contato e acredito que nós, enquanto professores, somos responsáveis também por despertar em nosso aluno não apenas o gosto pela aprendizagem, mas também o respeito à nossa própria cultura, inclusive no que diz respeito à aprendizagem de outra língua. (Malu, 2023, questionário)

Acredito que essa fala de Malu abre espaço para uma discussão de extrema pertinência para este estudo, a que diz respeito ao papel da cultura na educação linguística crítica decolonial. Malu diz que, além de despertarmos em nossas/os estudantes o gosto pela aprendizagem, temos também que promover o respeito à nossa cultura. Para discutir este assunto, parto da ideia de que a educação linguística é inseparável de uma abordagem cultural. Ou seja, sendo uma prática social (Valentin Volóchinov, 2017), língua e cultura se movimentam de maneira dinâmica e interdependente. De maneira mais complexa, Rezende *et al* (2020, p. 4) argumenta que “corpo, território, língua e cultura são indissociáveis”. Assim, pensar no papel de professoras/es em uma fazer decolonial na educação linguística demanda pensar na interculturalidade como caminho de articulação para praxiologias decoloniais.

Ao falar sobre a “epistemologia moderna colonial”, Rezende (2022, p. 193) afirma que a colonialidade se sustenta pela “cristandade patriarcal, euro-andro-branco-centrada”. A autora explica que vivências que desviam desse modelo são brutalmente aniquiladas, em uma prática de poder marcada pela violência.

A violência é a principal prática da colonialidade do poder sobre o ser, não só pela eliminação do corpo físico, mas pela anulação das existências: aniquilação da dignidade, por humilhação, inferiorização, subalternização; ou ontocídio, por memoricídio, sentimencídio, linguicídio, epistemicídio etc. (Rezende, 2022, p. 193)

Este pensamento da autora me leva a perceber que essa “anulação de existências”, característica de uma matriz colonial de poder, se aplica para todas/os que não se encaixam em seu padrão eurocentrista, sendo vítimas de um processo de colonização cruel. Isso demonstra que refletir sobre decolonialidade implica compreender trajetórias, caminhos locais de povos vítimas do extermínio de seus modos de viver, ser e pensar.

Apesar da fala de Malu mencionar a importância da cultura, acredito que a ideia de respeito cultural que a professora destacou pode nos levar a uma compreensão do mundo como um espaço intercultural harmônico. Como mencionei no parágrafo anterior, o colonialismo, bem como suas colonialidades, se afirmam pela aniquilação de muitas culturas (Rezende et al., 2020). Assim, para assumirmos um posicionamento crítico no que se refere à interculturalidade, é necessário partir da ideia de que as histórias dos diferentes grupos socioculturais são marcadas por desigualdades sociais, o que se contrapõe à concepção de harmonia intercultural que muitos ainda pregam (Walsh, 2009).

Respondendo à pergunta sobre o que compreendem por interculturalidade, Aurora, Clarice e Malu disseram o seguinte:

Aurora: Falar de cultura, da sua e de outros países. Comidas, roupas, cumprimentos. Sabendo-se disso ensina-se empatia, respeito, tolerância ao outro. Algo que está em falta hoje em dia e, infelizmente, a tendência é piorar, uma vez que tiraram a disciplina inglês das escolas públicas municipais de tempo regular (meio período), que oferecem o ensino fundamental 1. Apenas temos estes idiomas nas escolas integrais. Ensinar inglês e, conseqüentemente, a interculturalidade nesta idade visa ajudar as crianças a se tornarem cidadãos globais, conscientes e compreensivos, capazes de interagir com pessoas de diferentes origens, raças, culturas, idiomas. Ou seja, uma pessoa multicultural. (Questionário inicial)

Clarice: A interculturalidade acontece quando duas ou mais culturas são colocadas lado a lado, de uma maneira que uma troca conhecimento com a outra para que haja um engrandecimento de cada cultura envolvida no processo, sem que haja o pensamento de que uma seja melhor que a outra. Quando planejo uma aula, tento relacionar aquele conteúdo com os acontecimentos e/ou a realidade de outras culturas, países e povos, tentando fazer os alunos perceberem que a nossa maneira de lidar com algum aspecto da vida é só mais uma maneira entre tantas outras existentes em outros lugares. (Questionário inicial)

Malu: Acredito que seja a interação entre diferentes culturas, resultando no conhecimento aliado ao respeito pelas mesmas. (Questionário inicial).

As afirmações das professoras, no que tange às suas compreensões de interculturalidade, se entrecruzam, uma vez que assinalam a importância de estarmos em contato com outras culturas, respeitá-las e, assim, procurarmos ser cidadãos e cidadãs globais e multiculturais. Também, suas falas se aproximam de concepções multiculturalistas da sociedade, um pensamento que eu problematizo a seguir.

De acordo com Ryuko Kubota (2004, p. 30, tradução minha), educadoras/es de línguas são comumente tidas/os como “naturalmente sensíveis à diversidade cultural e linguística”, sendo tratadas/os em instituições educacionais como “defensores do multiculturalismo”. Contudo, a autora destaca que essa visão se sustenta por uma “posição liberal” que demanda “cabeça aberta e atitudes não-preconceituosas” para interagirmos com pessoas de outras culturas, uma ideia harmônica de cidadãos/ãos culturais que negligencia as problemáticas existentes nas diversas dinâmicas sociais.

Em um encontro com outras/os educadoras/es para discutirem um novo programa de formação de professoras/es, Kubota (2004, p. 31-32, tradução minha) presenciou este tipo de posicionamento liberal, que a autora chama de “multiculturalismo liberal”. Ela descreve que um colega professor disse o seguinte: “bem, todos nós apoiamos uma educação multicultural, não apoiamos?”. Kubota acrescenta que não houve discussão além disso. Para a autora, a educação multicultural é tratada como “um protocolo social simbólico”, de tal forma que todas/os somos tidas/os como multiculturais e abertas/os às diferenças. Kubota (2004, p.2) afirma que esta prática liberal não permite que, de fato, possamos desenvolver uma visão “real de educação multicultural”, ou seja, aquela que não parte de uma concepção universalizadora de indivíduos.

Aurora menciona “comidas, roupas, cumprimentos” ao falar de cultura. Astrid Nuñez-Pardo (2018) realiza uma discussão acerca de representações de livros didáticos de língua inglesa no que diz respeito à cultura, uma reflexão que acredito ser pertinente para problematizar a fala de Aurora. Segundo o autor, representações culturais têm sido feitas de modo a “privilegiar exemplos de cultura superficial”, como “celebrações, atrações turísticas, gastronomia local etc.” (Nuñez-Pardo, 2018, p. 232, tradução minha). Sem querer tachar a fala de Aurora como limitada, quero ressaltar o que sua concepção elucida. Ainda nos dias de hoje, muitas/os professoras/es de línguas têm sustentado essa ideia superficial de cultura, se empenhando, assim, em trabalhar com aspectos “estáticos e admiráveis” e deixando de lado aspectos mais profundos de culturas “dinâmicas e multifacetadas” (Nuñez-Pardo, 2018, p. 232, tradução minha). Isso parece ocorrer no caso da Aurora, visto que a visão de interculturalidade que ela expressa se vincula a essa visão de cultura. É importante ressaltar que estes aspectos fazem parte da cultura, mas não são a sua completude e não implicam uma visão crítica de interculturalidade.

No título desta subseção, menciono a interculturalidade e falo de obstáculos e possibilidades para uma educação linguística decolonial. Após esta breve discussão, vejo que nossos principais obstáculos como professoras/es de línguas, para exercermos

praxiologias decoloniais, dizem respeito a nos empenharmos para superar crenças e discursos que sustentam a matriz colonial educacional da qual fazemos parte. A partir das falas das professoras, é notável que precisamos ultrapassar dogmas que nutrem concepções multiculturais estáticas na educação linguística. Isso significa que, além de termos consciência das diferentes culturas que existem, é crucial compreendermos que essas existem sob uma dinâmica social complexa. Walsh (2012, p. 61, tradução minha) destaca que para que essas dinâmicas sociais sejam, de fato, problematizadas, devemos nos distanciar da concepção reducionista de interculturalidade como um “novo multiculturalismo”.

Mais uma vez, saliento que essa discussão a partir das falas das professoras não tem por intuito negligenciar sua importância epistemológica e/ou praxiológica. Para reforçar isso, quero realizar uma analogia com algo que aprendi em minhas aulas de química orgânica no Ensino Médio. Em uma dessas aulas, aprendi que reações químicas podem ser aceleradas, o que acontece pela adição de substâncias catalisadoras. Me lembro que enzimas são catalisadores naturais, ou seja, aceleram naturalmente o processo de reação de substâncias, um processo que, por sinal, acontece em nossos corpos. Assim como essas enzimas, tenho as falas de Aurora, Clarice e Malu como catalisadores, no sentido que apresentam espaços de ação para uma reação mais potente, o que aponta direcionamentos para uma educação linguística crítica intercultural decolonial. Por meio de suas falas, podemos problematizar realidades educacionais e, assim, pensar em praxiologias outras.

2.2 Desafios para uma educação linguística (crítica) na educação pública

Antes de discutir estes desafios, quero falar do porquê escrevi a palavra “crítica” entre parênteses no título desta subseção. Ao falar de desafios para uma educação linguística crítica, todas as professoras concordaram com o fato de, muitas vezes, não conseguirem “nem ensinar inglês” em suas aulas. Como exemplo, trago uma fala de Aurora, que disse que, na educação pública, “faz tudo menos ensinar inglês” (Aurora, GF 15/03/2023). Relatos como este, durante os encontros, revelaram que, antes de empenhar-se para um posicionamento crítico em suas aulas, é necessário esforços para que a própria educação linguística se concretize. Portanto, ao trazer esses desafios neste capítulo, me dedico a problematizar a (r)existência de uma educação linguística problematizadora na

educação pública, assim refletindo sobre desafios para sua própria manutenção e pensando em possibilidades para movimentações críticas, decoloniais e interculturais.

Ao falar sobre o ensino de língua inglesa na educação pública, Clarice diz:

A língua inglesa, infelizmente, ela não é valorizada. Assim, quando há um planejamento na escola... vamos supor, né? Você não percebe a valorização do professor de inglês ali. Um exemplo que eu vi lá nessa escola que estou é que quem definiu, né... os alunos... um grupo de alunos... um agrupamento lá, na verdade eu nem fiquei sabendo, eu vi o professor de matemática e o de português fazendo o nivelamento dos alunos, entendeu? E aí, foi dois professores só que fizeram o nivelamento daqueles alunos, é... das turmas que EU dou aula. Não foi me passado nada sobre isso, eu só vi. Assim, o que eu vi foi eles falando “esse aluno mantém no agrupamento, esse aluno não”. Então, assim, eu tô lá pra dar aula de língua inglesa, mas na hora que precisa de falar “não, esse aluno em inglês ele é ótimo, ele é super participativo, ele gosta de língua inglesa” não interfere, o que manda é o português e a matemática. (Clarice, GF 15/03/2023)

Afinal, podemos considerar, assim como Clarice afirmou, que a língua inglesa é desvalorizada no contexto educacional brasileiro? Esta é uma discussão complexa que demanda uma reflexão que se assente na história da educação linguística no país, especificamente no que se refere aos discursos ou, como diz Sérgio Souza (2005), o “movimento de sentidos”, em relação às línguas estrangeiras no Brasil. Após analisar o percurso histórico de discursos referentes às línguas estrangeiras no contexto brasileiro, Souza (2005, p. 7) explica que “a partir do final da década de 1960 iniciou-se a separação no imaginário entre o sentido de língua estrangeira boa e a má (associada à escola)”. Assim, os sentidos atribuídos à língua inglesa, especificamente, cortaram um vasto espectro discursivo pela história brasileira (Souza, 2005).

A concepção de “língua estrangeira” se fixa, de maneira concreta, no Brasil durante os séculos XVII e XVIII, quando a língua portuguesa foi estabelecida como “língua nacional”, assim, dando uma referência para a distinção nacional-estrangeiro (Souza, 2005). No Império e na Primeira República, “as línguas estrangeiras vivenciaram um deslocamento ambivalente e pendular em relação ao seu papel” (Souza, 2005, p. 200) em que hora era vista pela superioridade do que é estrangeiro – “o que vem de fora é sempre melhor” –, hora tida como um contrapeso ao nacionalismo. Posteriormente, já no Estado Novo, Getúlio Vargas impõe uma “política de silenciamento” aos falantes de línguas europeias no Brasil, o que, segundo Souza (2005, p. 200), deu espaço para uma “política de infusão norte-americana”. Este apreço pelo *American way of life* é reduzido após a morte de Getúlio Vargas, mas retomado com o golpe militar de 1964.

É no período da ditadura militar que o inglês é assumido como língua estrangeira “primeira do Brasil”. Souza (2005, p. 201) explica que, nesse período, houve um “abandono ao ensino público de línguas”, que resultou no surgimento de diversos “cursos privados de línguas”. A partir daí, iniciou-se um processo que Souza chama de “hipótese de disjunção do sentido de língua inglesa”, dando espaço, então, a dois ingleses: o inglês bom, aquele do mercado, objeto de almejo, e o inglês ruim, o escolar, “que é desprezado e tomado como ineficaz, portanto desprezável” (Souza, 2005, p. 202). O autor explica que as políticas linguísticas dos governos posteriores – de Fernando Henrique Cardoso e de Lula – dão continuidade a esses “sentidos disjuntos para as línguas estrangeiras”. Creio que a fala de Clarice traz à tona um dos lados dessa bifurcação de sentidos destacada por Souza (2005), o que demonstra a assertividade, ainda nos dias de hoje, do pensamento de depreciação da educação linguística na rede pública de ensino.

No primeiro encontro do grupo focal, houve uma discussão sobre as realidades das professoras nas escolas em que atuam. Essa discussão partiu de um questionamento que fiz às participantes considerando o pensamento de Patrícia Reis e Miriam Jorge (2020) sobre educação linguística decolonial no Brasil. Segundo as autoras, ao considerarmos a língua como ferramenta ideológica, devemos pensar sobre a maneira como seu estudo é proposto no Brasil, levando em conta “o sistema escolar, o planejamento de currículos e a atuação dos/as professores/as” (p. 52). A partir daí, questionei as professoras: como vocês enxergam a língua inglesa mediante esses três aspectos educacionais? Aurora iniciou a discussão.

É tudo lindo, perfeito! O sistema escolar é MARAVILHOSO! [afirmando em tom de ironia] Nós somos o sulevar que você tava falando! [fazendo referência à breve discussão que tivemos sobre a perspectiva do suleamento, ainda em tom de ironia], mas, infelizmente, não é o real, né? A gente sabe que é lindo no papel, mas a realidade é totalmente diferente. Nós estamos enfrentando aí, além das dificuldades familiares, alunos com muitas necessidades especiais, simplesmente jogados na sala, sem a pessoa pra cuidar deles. De repente, eu me vejo em uma sala com um aluno autista batendo nos outros, eu não dou aula porque eu tenho que separar esse aluno dos outros, eu não sei se eu olho para o autista ou para os outros 30 alunos, eu tô ali no meio sem saber o que fazer e eu não tive formação pra isso. Então, o que tava no planejamento não deu certo, porque eu entrei para dar uma aula e não funcionou. Eu acho que o principal aí é a atuação dos professores, é eles que fazem a diferença, todos, do pedagogo a... até quem for, porque consegue lidar com tantas adversidades. E, esses dias, eu tava pensando assim: nossa, eu tô me vendo como o celular, porque o celular faz tudo, menos... você menos usa ele pra ligar, e, às vezes, eu me vejo na sala de aula assim, eu faço tudo menos dar aula, porque eu tenho que cuidar de aluno, é aluno cagado, é aluno que tá batendo no outro [...] É tanto papel que você tem que preencher que, por último, é dar aula, quase não sobra tempo pra dar aula. (Aurora, GF 15/03/2023).

Complementando o que foi dito por Aurora, Malu afirma:

É muito papel! É muita burocracia! E aí, o tempo para o ensino, de fato, é mínimo. (Malu, GF 15/03/2023)

Aurora compartilha dificuldades que enfrenta, assim destacando a quantidade de alunos nas salas de aula, a burocracia exigida pelas escolas e a falta de tempo para, de fato, ensinar. Em paralelo, Malu também se queixa da burocracia e da falta de tempo. Esses relatos das professoras me fazem pensar sobre quais têm sido as prioridades do Estado no que se refere à educação. Parece que a burocracia, o sistema, os números se sobrepõem à qualidade, à aprendizagem, que deveriam ser os objetivos primários para uma educação efetiva. Para problematizar esse cenário, me volto aos pensamentos de Vera Candau acerca da educação na atualidade. Candau (2020) afirma que temos vivido sob uma onda conservadora devido à ascensão abrupta da extrema direita ao poder no Brasil. Com isso, a educação tem sido alvo de concepções neoliberais, uma vez que se prega uma suposta neutralidade como necessária para uma educação efetiva. Nesta esteira, concepções como “escola sem partido”, reforçam uma “perspectiva técnica da educação” (Candau, 2020, p. 679). Como resultado disso, mais precisamente durante o último governo de extrema direita no Brasil, o foco da educação se voltou aos “conteúdos curriculares”, ou seja, era demandado que professores/as usassem um cabresto e ensinassem, exclusivamente, aquilo que era imposto pelo Estado. Reconheço que, apesar de esse governo não ter permanecido no poder, ainda lutamos contra as amarras das ideologias que se acentuaram neste período.

Acredito que esse cenário de educação denunciado por Candau (2020) está por trás das queixas das professoras, de forma que concepções neoliberais tem determinado uma estrutura de funcionamento tecnicista para a educação. Neste sentido, encher salas de aula, sufocar professores/as com burocracia e negligenciar o tempo das aulas refletem uma lógica capitalista de conceber educação, assim valorizando a quantidade em detrimento da qualidade. Não é difícil perceber isso em nossas rotinas. Frequentemente, vemos o Estado se vangloriar pelos seus números – porcentagem de aprovação no ENEM, índice das escolas no INDEB, quantidade de alunos matriculados. Por outro lado, não vemos essa divulgação no que se refere à formação de professores/as ou ao aumento de tempo das aulas de língua inglesa. Isso demonstra que o que importa são os números, uma crítica há muito tempo já realizada por Paulo Freire (2023 [1968]) ao falar da “educação bancária” no Brasil.

Neste contexto, trago uma fala de Aurora para exemplificar mais um desafio destacado pelas participantes.

Eles tão tendo inglês, inglês é letramento. E os outros alunos, das outras escolas, que nem inglês têm? Isso tá muito triste! Ontem, no GEPLIGO, uma colega falou... é... falou disso, do tanto que tá frustrante, saber que, enquanto uns têm muito inglês e os outros não têm nada, e, de repente, esses alunos vão se encontrar no sexto ano, um que teve toda vivência com inglês, e o outro que não teve nada. (Aurora, GF 15/03/2023)

Nesta fala, Aurora diz como o inglês tem sido ofertado aos/às alunos/as do Fundamental 1 (1º ao 5º ano). A professora explicou que, nesses primeiros anos, somente alunos/as de escolas em período integral têm aulas de inglês. Assim, ao chegarem no 6º ano, só aquelas/es de escolas integrais tiveram contato com a língua, enquanto que os/as outros/as, das escolas em tempo regular, estão tendo contato com o inglês pela primeira vez. Ainda, em relação ao período integral, Aurora e Clarice disseram que

Apesar de os alunos estarem lá o dia todo, a escola não oferece condições para ser integral. Nós temos só a sala de aula, nós temos uma quadra e um pátio. A biblioteca acabou, a sala de informática não tem. Temos um container que a prefeitura colocou em algumas escolas, lindo! Maravilhoso! Mas, quer saber de uma coisa? Não tem energia! Não funciona! Só tá a caixa vazia lá cheia de entulho. [Clarice complementa que não tem como usar um container sem energia, se não “ele vira um forno”]. (Aurora; Clarice, GF 15/03/2023).

Primeiramente, é importante diferenciar educação integral e educação em tempo integral. A educação integral tem origem com Paulo Freire (2023 [1968]), que problematizou a educação tecnicista no país, que ele denominou de “educação bancária”, e defendeu uma educação emancipatória, aquela que forma cidadãos críticos. Já a educação em tempo integral é uma modalidade de ensino que tem se concretizado por políticas públicas educacionais recentes, em que os/as alunos/as devem passar o dia todo nas escolas. A partir dessa distinção, questiono: é possível promover uma educação integral em uma educação em tempo integral? Para problematizar este contexto, trago o pensamento de Maria Eduarda Pereira Leite (2021), que diz respeito a pensar em possibilidades emancipatórias, sob uma perspectiva decolonial, tendo em vista a educação em tempo integral.

Para pensar em educação pública devemos, antes, pensar nos corpos que ali convivem. Sobre isso, Leite (2021, p. 799) afirma que as escolas públicas atendem às “camadas populares”, ou seja, são territórios marcados por uma grande diversidade de corpos – crianças, jovens, adultos, negras/os etc. Diante disso, a autora argumenta que a escola se torna uma “instituição classificatória e hierarquizadora” (Leite, 2021, p. 793), pois determina o que deve ou não ser aprendido e, conseqüentemente, com bases em relações de poder (re)produzidas neste ambiente, exclui culturas de grupos subalternizados que ali convivem. Para Leite (2021, p. 789), esse processo revela a

colonialidade “do saber, do ser e do poder” que rege os movimentos que ocorrem nas escolas. Dito isso, é possível afirmar que, assim como outras instituições sociais, como a polícia e os hospitais, escolas também funcionam sob uma ótica colonial. Mignolo (2011) diz que essa matriz colonial está fundada em parâmetros eurocêntricos de existência, o que demonstra que, muito do que acontece dentro de nossas escolas é mobilizado por verdades impostas, modos de ser, viver e pensar que não refletem nossas realidades.

Diante disso, como podemos nos mobilizar em prol de uma práxis problematizadora, emancipatória e decolonial em escolas de tempo integral? Leite (2021) assinala que a educação em tempo integral surge como uma esperança para uma possível educação pública de qualidade após o período da ditadura militar no Brasil. A autora explica que essa perspectiva de educação tem se sustentado por dois pilares: 1) como uma alternativa para a solução de problemas das escolas de tempo parcial e; 2) como um solo fértil para o desenvolvimento econômico do país. Sabemos que nenhum desses motivos contempla uma formação integral da/o estudante, sendo um baseado em uma ideia imediatista de solução de problemas e o outro, um reflexo da tentativa neoliberal de aproximação das escolas ao mercado. Para Leite (2021, p. 797) “a educação de tempo integral não pode ser pensada separadamente da educação integral”, e, nessa perspectiva, a autora compreende que assumir uma postura decolonial é essencial para a formação integral dos/as alunos/as, de modo que as “opressões de raça, classe e gênero” sejam combatidas. Para que isso aconteça, ela sugere o “pensamento de fronteira” (Mangueira, 2019 apud Leite, 2021). A autora explica que este pensamento está fundado na ideia de que “o conhecimento apresenta-se como elemento-chave na disputa e na manutenção da hegemonia” (Leite, 2021, p. 798). Assim, é importante que outros conhecimentos, além dos eurocêntricos, façam parte do processo de ensino-aprendizagem nas escolas públicas brasileiras. Leite (2021, p. 798) afirma que não se trata de adotar uma total negligência das “contribuições eurocêntricas”, mas de “insistir no resgate de conhecimentos subalternos⁸”. De forma similar, Mignolo e Walsh falam sobre isso, quando afirmam que “uma perspectiva pluriversal abre ao invés de fechar as geografias e esferas do pensamento e do fazer decolonial” (Mignolo; Walsh, 2018, p. 3, tradução minha).

A meu ver, além de promover uma educação voltada a vozes outras, vozes que são silenciadas por uma lógica colonial de poder, professoras/es podem fazer uso desta distinção entre educação integral e educação em período integral para impulsionar

⁸ Neste caso, prefiro dizer conhecimentos “subalternizados”. Dizer que o conhecimento é subalterno parece “essencializar” a marginalidade dos saberes de grupos minorizados.

movimentos decoloniais em suas praxiologias. Leite (2021, p. 797) diz que existem “contradições históricas neste debate”; assim, vejo que é necessário que, primeiramente, professoras/es se esclareçam sobre os termos e, posteriormente, levem este debate às/aos suas/seus estudantes. Afinal, estudantes que frequentam escolas em tempo integral devem entender que proposta de escola é essa, que embates sociopolíticos se movimentam por trás dessa perspectiva de educação e que possibilidades existem para uma formação, de fato, integral, dando assim espaço para uma educação crítica, decolonial e problematizadora.

2.3 O fracasso escolar da educação pública: uma realidade?

Quando se fala que não aprende inglês na escola pública, que inglês que é esse? Existe essa crença que aluno de escola pública não sabe inglês, então, especifique que inglês é esse, porque o meu aluno sai falando inglês sim. (Aurora, 2023)

Início com a fala de Aurora sobre a aprendizagem de inglês de suas/seus estudantes durante um dos encontros do grupo focal. Essa exposição da professora traz à baila uma problemática sociodiscursiva no que se insere à educação pública no Brasil e o essencialismo de seu suposto fracasso, que já problematizei ao trazer a discussão histórica assinalada por Souza (2005). A seguir, pretendo problematizar essa realidade no que toca à influência do capitalismo para a sua construção, levando em consideração as reflexões de Maria Helena Souza Patto (2022). A autora explica que, para compreendermos “o modo de pensar as coisas referentes à escolaridade vigente entre nós, precisamos conhecer o modo dominante de pensá-las que se instituiu em países do leste europeu e da América do Norte durante o século XIX” (Patto, 2022, p. 43). Esta afirmação da autora demonstra, assim como o pensamento de Mignolo (2017), que nossas colonialidades têm ditado nossa forma de pensar nos dias de hoje. Para Patto (2022), educadoras/es que se ocuparam em pensar educação no Brasil no período mencionado por ela o fizeram “numa visão de mundo” de outros contextos que não o do nosso país.

A partir daí, questiono: qual a realidade epistemológica dessa concepção de fracasso da educação pública no contexto do Brasil? Segundo as asserções de Patto (2022), para melhor entendermos esta realidade, ou a falta dela, para a educação do nosso país, devemos nos voltar à história. Em uma breve descrição da história da Europa Ocidental, Patto (2022, p. 45) afirma que o século XIX é “filho legítimo” das duas principais revoluções do século anterior: a revolução francesa, que aconteceu entre 1789 e 1792, e

a revolução industrial inglesa em 1780. A autora explica que esses processos históricos se mobilizaram pela ideia de uma sociedade de classes, onde burgueses assumiram o papel de “voz do povo”, e a classe proletária se contorcia para existir em uma lógica de exploração capitalista. Em relação a este período, Hobsbawm (1982) afirma que

a grande revolução de 1789-1848 foi o triunfo não da “indústria” como tal, mas da indústria *capitalista*; não da liberdade e da igualdade em geral, mas da classe média ou da sociedade “*burguesa*” *liberal*; não da “economia moderna” ou do “Estado moderno”, mas das economias e estados em uma determinada região geográfica do mundo (parte da Europa e alguns trechos da América do Norte), cujo centro eram os estados rivais e vizinhos da Grã-Bretanha e da França. (Hobsbawm, 1982 apud Patto, 2022, p. 45)

Esta fala do autor problematiza as ideias que sucedem estes acontecimentos históricos, no sentido de denunciar o liberalismo por trás das concepções de igualdade que lhes acompanham. Então, pensando na educação como instituição social atravessada por ideias que provêm desse período da história, Patto (2022) afirma que, entre o final do século XVIII e meados do século XIX, “a presença social da escola é muito mais intenção de um grupo de intelectuais da burguesia do que realidade”. Mais precisamente, considerando a relação entre escola e capital, a autora explica que, durante quase um século (1780-1870) a escola foi utilizada como campo de formação da classe operária para os setores primários e secundários de produção. Além disso, Patto (2022) destaca que na metade do século XIX a educação possuía diferentes faces: a de meio para se obter prestígio para uma elite em ascensão e a de salvadora para a classe operária. Considerando esta breve narrativa histórica, é importante situar o Brasil na ótica capitalista de educação.

O liberalismo se fixou na estrutura social brasileira, efetivamente, com o advento da república, em 1988 (Patto, 2022). Concepções iluministas já influenciavam a história brasileira no processo de sua independência e, no que se refere à educação, existiam movimentos para a criação de um ensino primário gratuito. Contudo, Patto (2022) explica que o Estado se direcionou por outras prioridades, valorizando o ensino secundário e superior para a entrega de uma educação como forma de prestígio para a elite da época, mostrando que a educação era um privilégio de poucos. De maneira tardia, o liberalismo começa a se concretizar no Brasil somente por volta de 1920, com as reformas educacionais que levaram ao movimento denominado Escola Nova (Patto, 2022). Contudo, essas concepções liberais de progresso continuaram no âmbito das ideias, não se concretizando em mudanças educacionais concretas para a sociedade brasileira.

Após esta contextualização, retomo meu questionamento anterior: qual a realidade epistemológica da ideia do fracasso escolar da educação pública para o contexto

brasileiro? Acredito que, como resultado de nossas heranças sócio-históricas marcadas por um sistema separatista de classes, que se acentuou, inicialmente, pelo acesso restrito à educação para as elites, muito do que se atribui como fracasso escolar na educação pública está ligado à popularização da educação. Patto (2022) explica que a educação passa ser, de fato, um recurso disponível para todos por volta da metade do século XX. Na minha perspectiva, este foi um processo de deslocar a educação das mãos das classes mais ricas e colocá-la como uma condição necessária e acessível a qualquer cidadão e cidadã. O questionamento de Aurora, ao indagar “que inglês é esse?” me leva a pensar sobre os agentes por trás da concepção de fracasso da educação pública. Afinal, quem sustenta essa concepção? A quem ela interessa? Que ideia de educação linguística está sendo considerada?

Acredito que esta ideia e, nos dias de hoje, sua continuidade, valoriza um sistema neoliberal de educação no nosso país. Afinal, qual o sentido de conceber a educação pública como essencialmente falha, uma vez que ela existe para atender à grande maioria da população deste país, a camada popular da sociedade? Nitidamente, determinar que a educação pública é marcada pelo fracasso favorece a parcela mercadológica educacional no Brasil, onde a rede privada passa a ser vista como um oásis pedagógico e refúgio para aquelas/es que, de fato, procuram uma “educação de qualidade”. Martirizar a imagem da escola pública sempre beneficiará aqueles/as que fazem da educação um solo fértil para o capitalismo.

Apesar de alguns estudos assinalarem que o ensino de língua inglesa não acontece de maneira “efetiva” em escolas públicas (Ezequias Andrade, 2015; Álvaro Silva, 2013; Hilda Coelho, 2005), tendo a ver essa realidade com outro olhar, na direção contrária dessa crença tão difundida e naturalizada na sociedade, de modo a enxergar a educação pública como espaço de/para uma educação linguística de língua inglesa de fato efetiva. Acredito que, assim como Aurora, devemos questionar as concepções de educação linguística no que se refere à educação pública deste país. Claro que não advogo pela romantização da escola pública, pois vivo seus desafios diariamente como professor de inglês. Mas penso que devemos nos esforçar para não “engolirmos goela abaixo” aquilo que nos é dito e, muitas vezes, imposto como verdade absoluta.

2.4 Possibilidades e desafios para o uso do livro didático em uma abordagem intercultural crítica

Somos, de fato, seres pós-modernos? Autores como Bruno Latour (2019) e Daniel Ferraz (2019) questionam se realmente conseguimos deixar a modernidade – não no sentido cronológico, mas no sentido epistemológico e ontológico. Afinal, vivemos a crítica à sociedade moderna que acompanha o verdadeiro propósito da pós-modernidade? A partir deste questionamento, Ferraz (2019) problematiza a concepção do termo “transformação (social)”, a fim de refletir sobre nossas movimentações para (des)aproximações com um contexto social pós-moderno. Considerando essa reflexão, questiono: o uso do livro didático, na educação linguística, tem acompanhado as transformações sociais que temos vivido?

Para Simone Sarmiento e Denise Lamberts (2016, p. 292), apesar de a maneira como interagimos ter mudado – as autoras destacam a internet e as redes sociais como exemplo –, a estrutura de escolas públicas, em muitos casos, não tem acompanhado essas mudanças. As autoras destacam que, como reflexo disso, livros didáticos ainda exercem um papel de grande importância na educação pública. Essa realidade salienta a importância de problematizar o uso do livro didático, tendo em vista que esse instrumento de ensino constitui-se em um recurso ainda muito presente em escolas públicas brasileiras. Essa foi uma discussão que surgiu durante o segundo encontro do grupo focal, em que as professoras falavam dos recursos que possuem em sala. Ao lançar um questionamento acerca da efetividade do uso do livro didático, Aurora e Clarisse assim se posicionaram:

- **Aurora:** o livro não me restringe, mas as exigências da escola em cumprir o conteúdo.

- **Eu:** você não acha que ele [o livro didático] não pode ser uma possibilidade para você agir com ele?

- **Aurora:** Claro! Aí cabe a cada professor, né? Entra nosso jeitinho de fazer a diferença. Às vezes, o livro traz um material riquíssimo, então você pode explorar. Só que aí, entra a questão do tempo, do horário, das eventualidades que acontecem na escola, e aí, você tem que correr e correr e só segue, aí você responde, copia e só corrige.

- **Eu:** mais alguma coisa?

- **Clarice:** eu acho que tudo a gente tem que agir de maneira reflexiva, né? Então a gente tem que refletir sobre o que o livro tá trazendo, o assunto do livro. A gente tem que tentar relacionar aquele conteúdo com a vivência dos alunos, com o que eles vivem, porque, se eu for seguir um livro, mas ele não atinge... meus alunos não conseguem refletir ali, não conseguem se ver naquele conteúdo...

Aurora destaca que o livro não lhe restringe em sala, podendo ser uma ferramenta efetiva para suas praxiologias. Contudo, a professora se queixa do sistema escolar, que está fixado no cumprimento de conteúdos em curtos prazos de tempo. Nesta esteira, Sarmiento e Lamberts (2016) contam que a realidade da educação no nosso país é marcada por obstáculos, como a carga horária excessiva de professores/as e a falta de tempo para preparar seu material de ensino. Sobre este contexto, tratando-se do uso do livro didático, as autoras destacam duas situações: a em que professoras/es acabam utilizando o livro didático como “aliado”, pois não possuem tempo para desenvolver outros materiais, e o cenário em que professores/as utilizam o livro de maneira “demasiada”, pois se baseiam exclusivamente no livro didático.

Acredito que Aurora consegue se esforçar para não se fixar em nenhum desses dois contextos. Como exposto por ela, utilizar o livro didático para praxiologias críticas e efetivas depende de cada professora/or, o que demonstra que ela faz uso do livro didático em suas aulas à sua maneira. Além disso, Aurora destaca que alguns livros didáticos possuem um “material riquíssimo”, que pode ser explorado pelas/os professoras/es. Percebo que, pela sua fala, utilizar o livro didático de maneira significativa às/aos estudantes diz respeito a esforços, principalmente em relação a fazer bom uso deste material apesar das adversidades da realidade de escolas públicas, das quais Aurora destaca a falta de tempo. No final das contas, o que mais importa, de fato, é a maneira como a/o professora/or utiliza o material didático, e não somente o material em si (Sarmiento; Lamberts, 2016).

A atitude de Clarice demonstra a importância do posicionamento de professoras/es em relação ao que está no livro didático. Para ela, o conteúdo deve ser significativo para a realidade de suas/seus estudantes, de modo que elas/eles “se vejam no que está no livro”. Aqui, Clarice demonstra o que Gimenez (2009 apud Sarmiento; Lamberts, 2016, p. 293) chama de “olhar seguro de quem conhece a realidade próxima de seus alunos”. Também, Clarice fala sobre “tentar relacionar o conteúdo com as vivências de seus alunos”, o que elucida que, embora o conteúdo de livros didáticos não seja, muitas vezes, contextualizado às/aos estudantes, cabe à/ao professora/or ter autonomia para realizar esses movimentos de aproximação, o que implica estar “preparado/a para avaliá-lo e adaptá-lo à sua realidade” (Sarmiento; Lamberts, 2016, p. 293). Com isso, vejo que, além de buscarmos condições de ensino mais apropriadas, temos que por em prática nossa autonomia enquanto educadoras/es críticas/os, ou seja, um movimento contra-hegemônico que se constitui, primeiramente, nas nossas atitudes.

Claro que não devemos deixar de reivindicar materiais mais realistas e sociopoliticamente engajados, afinal, estamos, involuntariamente, sob uma lógica colonial moderna (Mignolo, 2011) que, conseqüentemente, determina aquilo que vemos nos livros didáticos. Sobre isso, Segato (2021) afirma que a desarticulação da estrutura colonial da sociedade parte da reestruturação do Estado e suas instituições; ou seja, a própria cultura escolar deve ser transgredida. Pensando nisso, torna-se importante problematizar o conteúdo de livros didáticos de língua inglesa no sentido de contrapor a superestrutura hegemônica que nos é imposta. Mais precisamente, quero pensar nas possibilidades e desafios em usar livros didáticos de língua inglesa sob a ótica da interculturalidade crítica que, no pensamento de Segato (2021), é necessária para movimentos de descolonização.

Com esse propósito, trago as falas das professoras sobre suas vivências com livros didáticos.

- **Clarice:** Eu nunca vi nenhum livro de inglês, sinceramente, para ensinar a língua inglesa, que trouxesse como que foi a colonização dos Estados Unidos e como que foi a segregação racial lá. Então, a gente tem que refletir sobre isso com os alunos, né? Quando surgir a oportunidade, a gente tem que falar.

- **Aurora:** mas... a gente tem que falar, concordo com você! Mas, pensando na questão do livro, muitas vezes o próprio livro é coibido de abordar esses assuntos, são assuntos POLÊMICOS, né? Questão de religião, de racismo... então, eles abordam de uma forma tranquila.

- **Clarice:** é... sempre que possível, eu acho que a gente tem que tocar em assuntos delicados, né? Eu acho que não dá pra esconder... não tem como mais a gente tentar fechar os olhos como professores, né? Principalmente a gente de escola pública, que tá... assim... diretamente trabalhando com crianças que, às vezes, não têm outra oportunidade de discutir sobre aquilo.

- **Eu:** eu trouxe um apontamento de um autor que fala do tratamento da cultura em livros didáticos, ele fala assim: *“there’s a dominant discourse of knowledge, power and ways of being that are legitimized, naturalized and perpetuated”* (Nuñez-Pardo, 2018, p. 232) O que vocês acham sobre isso?

- **Aurora:** é assim mesmo!

- **Eu:** vocês acham que existe essa naturalização de culturas dominantes?

- **Clarice:** sim! A partir do momento que não mostra como que foi os dominados, o ponto de vista dos dominados, sim! É uma perpetuação, né? É uma naturalização do que foi imposto, do que foi passado... mesmo tendo passado já 500 anos, e ainda não se mostrar a realidade.

Primeiramente, gostaria de refletir sobre a fala de Clarice. Seu relato sobre não encontrar livros que tragam como se deu o processo de colonização nos Estados Unidos me chamou a atenção, pois, ao considerar livros didáticos de língua inglesa, a professora

se referiu, automaticamente, aos Estados Unidos. Acredito que isso tem muito a ver com as “geopolíticas ocidentais de conhecimento” (Mignolo; Walsh, 2018, p. 2), em que os legados eurocentristas agora, também, estão encarnados na centralização da lógica estadunidense de viver – “*U-S-centrism*” (Mignolo; Walsh, 2018, p. 2). Assim, como refletem Mignolo e Walsh (2018, p. 2, tradução minha), é importante buscarmos uma “decolonialidade pluriversal”, aquela que é “pensada e construída fora e nas fronteiras e fissuras do Mundo Ocidental do Atlântico Norte”.

Em relação ao conteúdo dos livros didáticos, Aurora diz que eles são “coibidos”, que abordam temas como “religião e racismo” de maneira “tranquila”⁹. Além disso, Clarice concorda que existe uma dominância de certas culturas em livros didáticos, pois, muitas vezes, o “ponto de vista do dominado não é abordado”. Essas falas de Aurora e Clarice vão ao encontro do pensamento de Nuñez-Pardo (2018), que problematiza tensões em livros didáticos de língua inglesa por uma perspectiva intercultural crítica. Sobre isso, o autor diz que livros didáticos não são neutros, pois “reforçam estereótipos e apoiam a ideia de que uma nacionalidade é superior a outras” (Nuñez-Pardo, 2018, p. 232, tradução minha). Nesta esteira, é possível afirmar que o que está presente em livros didáticos foi escolhido de maneira intencional.

[...] Livros didáticos têm decidido quais discursos ou ideologias promover e esconder, e têm hierarquizado e representado, pobremente, as diferentes etnias e culturais Ocidentais e não-Ocidentais com uma visão homogeneizada e reducionista. (Nuñez-Pardo, 2018, p. 232, tradução minha)

Aqui, o autor diz que as representações em livros didáticos acontecem de maneira reducionista pela diferenciação “ocidental” ou “não-ocidental” de culturas. Em paralelo, Walsh (2009) diz que a colonialidade se fixa por uma lógica de “suposta superioridade”, em que alguns povos, os europeus, se apresentam como superiores em detrimento de outros, marginalizados – os não-europeus, os não ocidentais. Essas ideias se aproximam da fala de Clarice, que diz que “mesmo após 500 anos, ainda não se mostra a realidade”. De maneira dialógica, Nuñez-Pardo (2018, p. 232, tradução minha) diz que representações em livros didáticos de inglês “têm privilegiado uma visão de cultura pré-determinada, estática e monolítica, marginalizando a diversidade de culturas locais”. O que Clarice diz sobre mostrar a realidade se aproxima de um caminho contra-hegemônico,

⁹ Ao falar que temas como religião e racismo são abordados de maneira “tranquila”, Aurora se refere ao fato de serem abordados de maneira superficial, sem aprofundamento, e não a serem tratados com tranquilidade em livros didáticos.

uma forma de contrapor a marginalização da cultura local, ou seja, dar espaço para modos outros – modos locais – de existir.

Então, como fazer uso do livro didático em uma abordagem intercultural crítica? Como utilizá-lo para movimentos de descolonização? Acredito que a fala das professoras elucidam caminhos possíveis. O fato de reconhecerem a naturalização da dominância de certas culturas e estarem cientes das limitações do livro didático demonstra que, primeiramente, temos que reconhecer que já estamos sob uma ótica colonial universalizadora (Mignolo, 2011). A partir dessa consciência crítica, podemos pensar em possibilidades outras de educação linguística, das quais destaco a valorização da cultura local. Clarice fala sobre “mostrar a realidade”, se referindo à realidade de suas/seus estudantes. Ora, em um contexto educacional onde somos constantemente inundados com aquilo que vem dos outros, com a cultura do outro, com o pensamento do outro, agir de maneira local, de modo a compreendermos nossa realidade e sua relação com outros contextos, se torna um ato emancipatório. Lígia Couto e Ione Jovino (2022, p. 77) afirmam que vivemos uma “contemporaneidade contaminada essencialmente pela visão eurocêntrica”. Assim, para mim, focalizar dinâmicas sociais da cultura local, em condições de igualdade com as demais culturas, e não como referência para se pensar as demais culturas, possibilita o processo de descontaminação epistemológico e ontológico daquilo que temos acreditado ser modos naturais de pensar e viver.

Pensando nestas possibilidades outras, trago o relato de Malu, que revela caminhos para uma educação linguística crítica contextualizada às realidades de suas/seus alunas/os:

- **Eu:** Malu, como é sua experiência com o livro didático na rede estadual? [Aurora e Clarice haviam falado sobre suas experiências na rede municipal. Por isso, quis direcionar a reflexão para a rede estadual a partir do relato de Malu].

- **Malu:** Bom, na rede estadual também, a gente só tem livros a partir do sexto ano, e eu trabalho a partir desse ano, né? E, normalmente, quando eu ficava com o ensino fundamental, eu ficava mais com os nonos, e a gente já fazia um trabalho voltado para a criticidade. Bem, os livros não eram muito de abordar assim não... então, eu trocava o tema, a parte teórica eu deixava, permanecia com ela, com o tópico gramatical, mas eu trocava o tema. Às vezes, eu trabalhava um tema... trabalhava um acidente de carro que tinha acontecido, trazia a questão do trânsito aqui na cidade, sabe? Era assim que eu fazia. E quando eu trabalhava com a EJA, era o mundo do trabalho, principalmente, a gente falava do trabalho, é... família... eu trazia muito para a realidade deles, pra fazer sentido pra eles a aprendizagem, entendeu? Então era sobre a família deles, era sobre o trabalho deles, sobre problemas... por exemplo, durante a pandemia, a falta de internet, né? Que era um problema que eles tinham constantemente. Às vezes, uma família que tinha o pai, a mãe e quatro filhos, e todos precisavam usar o mesmo aparelho celular, e todas as atividades eram

mandadas ali para aquele mesmo aparelho. Então, a gente conversava muito sobre essas questões todas.

De início, gostaria de refletir sobre o fato de Malu não condenar o livro didático, mas pensar em adaptar seus temas ao cotidiano de suas/seus alunas/os. Míriam Gontijo (2018) problematiza o ensino de língua inglesa em escolas públicas de Minas Gerais, buscando compreender a realidade desse contexto pelos relatos de professoras/es. A partir desses compartilhamentos, Gontijo (2018) destaca o estresse, normalmente reflexo da indisciplina de estudantes, a burocracia estabelecida pela escola e a falta de tempo para realizar as atividades planejadas. De maneira similar, Clarice diz que “demora utilizar o livro, porque precisa fazer revisão” (GF, 21/03/2023). Também, Clarice se queixa de ter que passar “dois meses trabalhando o mesmo assunto”, sendo este o tempo que leva para terminar cada unidade conforme o currículo vigente. Por que trago essas realidades? Porque elas demonstram que, enquanto educadoras/es na educação pública, temos que ser estratégicos, a fim de não nos sobrecarregarmos com as imposições do sistema escolar e, ainda assim, conseguirmos promover praxiologias significativas.

O relato de Malu se faz pertinente por sua praticidade e significância, uma vez que o conteúdo do livro didático é mantido, o que poupa tempo de planejamento, e temas e conteúdos contextualizados são utilizados, tornando as aulas mais críticas e realistas. Porém, podemos ir além, pois acredito ser importante contrastar dinâmicas socioculturais de lugares diferentes de maneira crítica, o que nos possibilita compreender problemáticas de outras realidades e, ao mesmo tempo, as que vivemos aqui (Walsh, 2009). Essa dinamicidade implica uma visão intercultural que não é excludente, ou seja, em vez de escolher falar sobre o trânsito de Londres ou de Goiânia, podemos falar sobre ambos os contextos, considerando a temática abordada por Malu. Além disso, podemos trazer questionamentos como: será que, no Brasil, todo mundo pode ter carro? Quem pode e por que pode? Quem não pode, e por que não pode? Até que ponto um carro é sinal de prosperidade, de pertencimento a uma classe superior? Etc. A interculturalidade crítica não demanda supervalorização do local em detrimento da exclusão do que não é nosso, mas um olhar problematizador para as diversas dinâmicas socioculturais que compõem o globo.

Isso demonstra que, para que saberes marginalizados entrem em nossas discussões, é necessário um movimento pluriversal (Mignolo; Walsh, 2018), sendo a interculturalidade crítica uma forma de contrapor a naturalização de conhecimentos hegemônicos e reconhecer a complexidade da pluralidade sociocultural em que vivemos,

o que nos permite não somente entender mais do que vivemos em nossos contextos, mas compreender que as epistemologias e vivências de outras culturas não são únicas. Sobre este processo, Segato (2021) diz que:

A verdadeira educação intercultural é aquela em que o Estado se coloca como um interlocutor a mais, por meio da escola e da universidade, e admite revisar, a partir do impacto dessa relação de intercâmbio que assim se estabelece, o seu cânone eurocêntrico: não há interculturalidade sem descolonização ativa das práticas educativas. (Segato, 2021, p. 339)

A partir deste pensamento de Segato, é possível afirmar que, da mesma forma que não existe interculturalidade sem decolonização, não existe decolonização que não pela interculturalidade. Assim, assumindo que a educação é um dos principais instrumentos para a desarticulação da matriz colonial e, para que a interculturalidade se faça presente na/pela escola, são necessárias novas (re)construções da cultura escolar em que atuamos, de modo que currículos, formação continuada de professoras/es, carga horária, livros didáticos etc, sejam repensados e postos ao centro do exercício da dúvida e da crítica, o que demanda um comportamento voltado ao questionamento por parte de professoras/es, uma constante busca por quebras epistêmicas - *epistemic break* (Bala Kumaravadivelu, 2012).

2.5 Por uma educação linguística intercultural e decolonial: (des)construindo espaços para um posicionamento crítico na educação pública

Anteriormente, problematizei a compreensão de interculturalidade das professoras tendo em vista a crítica sustentada por Kubota (2004) no que se refere ao multiculturalismo. Ainda nesta esteira, pretendo, nesta seção, realizar uma reflexão acerca das vivências das professoras no que tange aos desafios e possibilidades de uma educação linguística crítica intercultural e decolonial na educação pública. Ao fim do segundo encontro do grupo focal, refletimos sobre o pensamento crítico de Walsh (2009) em relação à maneira como o multiculturalismo tem sido articulado em favor da estabilidade de concepções neoliberais. Para a autora, embora a diversidade cultural possa ser vista como resultado de movimentos e lutas sociais por reconhecimento de direitos, “pode ser vista, ao mesmo tempo, de outra perspectiva: a que a liga aos desenhos globais do poder, capital e mercado” (Walsh, 2009, p. 14).

Com este pensamento em mente, perguntei às professoras como elas enxergavam esta crítica de Walsh (2009) tendo em vista seus contextos educacionais. Minha intenção era compreender se, de fato, as movimentações em prol da diversidade cultural que, nas

palavras de Walsh (2009), se acentuaram a partir da década de 1990 na América Latina, têm gerado mudanças em suas vivências como professoras de língua inglesa na educação pública. A seguir, trago o diálogo que tive com as professoras acerca desta temática.

- **Eu:** Eu gostaria de saber de vocês: como vocês enxergam essas mudanças, esses movimentos, que têm implicado em mudanças curriculares, em mudanças de atitudes também? Vocês acham que é um discurso para inglês ver? Ou vocês acham que, realmente, é algo que vocês veem na prática como professoras de língua inglesa?

- **Aurora:** A secretaria de educação esse ano mandou um ofício obrigando a gente a trabalhar dois projetos. O primeiro é com relação à cultura indígena e o segundo é com relação à consciência afrobrasileira. Então, querendo ou não, a gente vai ter que trabalhar isso aí, independente se tava no meu plano ou não. O que é interessante, porque faz a gente abrir um pouco a mente pra trabalhar esses temas, a questão da interculturalidade, na questão indígena, na questão racial. É interessante, mas... vamos ver se vai dar certo, não trabalhei ainda não.

- **Eu:** Vocês acham que toda essa movimentação intercultural... ela é fundamentada, realmente, em um acolhimento crítico? Vocês acham que nós realmente estamos avançando nesses tópicos interculturais na educação? Em relação ao racismo, ao respeito às diversidades culturais, ou vocês acham que é algo muito na teoria?

- **Clarice:** Então, é o que você falou, né? É pra inglês ver? Eu não acredito não, Gabriel. Assim, essas teorias e... como tem mais tempo que a gente formou e que a gente trabalha, eu acho assim... é pouca coisa que tá sendo feita? É pouca coisa, mas já é alguma coisa. Então, assim, a gente começa aos poucos, né? Você não pode impor, descer guela abaixo uma coisa que a gente, às vezes, não tava nem preparado pra trabalhar isso ou pra lidar com esse tipo de assunto.

Multiculturalismo ou interculturalidade? Moreira e Furlan (2022) explicam que ambos os termos já foram utilizados de maneira intercambiável, até chegarmos a uma compreensão crítica acerca do multiculturalismo, problematizando suas amarras eurocêntricas. Boaventura Santos e João Nunes (2003, p. 7) destacam o caráter eurocêntrico do multiculturalismo ao dizerem que “trata-se de um conceito que o Norte procura impor aos países do Sul como modo de definir a condição histórica e identidade destes”. Para Eloise Damázio (2008, p. 77), o multiculturalismo falha por não trazer à tona “a ordem cultural hegemônica” na qual estamos inseridos, ou seja, sustenta uma harmonia multicultural que não existe. A interculturalidade crítica, por sua vez, se ancora na compreensão de que as culturas se transformam de maneira dinâmica, interagindo entre si, a fim de transgredir uma lógica superficial de culturas (Damázio, 2008).

Após esta breve problematização, volto ao meu questionamento principal ao refletir sobre as falas de Clarice e Aurora: qual o papel do Estado em busca por uma educação intercultural? Moreira e Furlan (2022, p. 58) assinalam que não devemos

ignorar a importância das reflexões teóricas para as “alterações sociopolíticas”. Junto a isso, os autores destacam o impacto das pesquisas para as “políticas públicas e alterações sociais do *habitus*” (Moreira; Furlan, 2022, p. 58). Afinal, do que adianta discutirmos interculturalidade e decolonialidade se não para mudanças concretas na maneira como pensamos e praticamos educação? Acredito que as iniciativas do Estado mencionadas por Aurora, de que professoras/es terão que, obrigatoriamente, abordar a cultura indígena e a identidade afro-brasileira, é um processo que devemos problematizar. Quais (des)construções (de)coloniais se articulam com a obrigatoriedade de tratar essas temáticas nas aulas?

Esta imposição do Estado, assim como muitas de suas propostas, no meu juízo, se fixam na ideia de igualdade social, ou seja, uma tentativa de mostrar que agem em prol de todas e todos. Contudo, devemos olhar para essa ideia de “justiça social” com cuidado, como alertam Pennycook *et al.* (2023), principalmente quando almejamos movimentos decoloniais. Para o autor¹⁰, procurar por práticas decoloniais vai além da ideia de justiça social, a qual “implica meios limitados de tratar as condições de desigualdade que precisam ser superadas” (Pennycook *et al.*, 2023, p. 566, tradução minha), é um processo que envolve desafios epistemológicos e ontológicos. Será que essa determinação do Estado destacada por Aurora assume esses desafios?

O fato de ser uma obrigatoriedade se distancia da tentativa de estabelecer processos contra-hegemônicos significativos. É mais cômodo para o Estado determinar que professoras/es devem trabalhar com outras temáticas, como a cultura indígena e a identidade afrobrasileira, do que assumir uma tentativa de desarticulação do sistema, como pensar em formações continuadas críticas e problematizadoras para professoras/es, por exemplo. Este cenário me traz em mente uma discussão de Pennycook *et al.* (2023) que problematiza os movimentos decoloniais nos dias de hoje. Para o autor, ainda existem “objeções às críticas das fundações do conhecimento disciplinar ocidental”, o que revela, em alguns casos, apenas uma “ação defensiva e reacionária do universalismo sob ameaça” (Pennycook *et al.*, 2023, p. 565, tradução minha). Em paralelo a este pensamento, acredito que a obrigatoriedade imposta pelo Estado demonstra seu medo de ter sua integridade abalada, muito similar ao que Walsh (2009) destaca como interculturalidade funcional.

Após esta discussão inicial, Clarice, Aurora e Malu falaram das dificuldades de promover a criticidade em suas aulas. Para as professoras, o fato de trabalharem com

¹⁰ Aqui, utilizo “autor” no singular pois as problematizações que trago foram realizadas somente por um dos autores do texto, neste caso, o entrevistado.

crianças torna esse processo mais delicado. Além disso, elas destacam que a influência de mães e pais na vida escolar das/os estudantes faz com que posicionar-se criticamente como professoras seja uma ação complexa. Trago estes compartilhamentos a seguir.

- **Clarice:** A gente que trabalha com idades menores, né? Eu acho que é devagar [se referindo a assumir uma postura crítica em sala].

- **Aurora:** Mas não tem como correr, Clarice, são crianças. Como que você vai falar de um assunto, por exemplo da família, né? Família de dois pais, de duas mães, você tem que falar! Mas de uma forma muito delicada e sutil.

- **Clarice:** Na escola que eu trabalhava o ano passado, eu tinha aluno que morava com dois pais, nós tínhamos na escola... duas mães também, e eram companheiros, porque um dia que um não ia buscar o outro ia. Então, assim, vai chegar um ponto que vai ter que trabalhar. Agora, a gente levar o tópico para ser discutido com crianças dessa idade não dá ainda.

- **Aurora:** Não dá porque dá BO com as famílias. Então, as famílias também não estão prontas para receber esse tipo de notícia. Você tem que trabalhar de uma forma muito delicada e sutil. Eu tô fazendo um projeto agora com as crianças, as crianças assim, do quarto ano, trabalhando a família, a diversidade familiar, trazendo essa questão da família de dois pais, duas mães, da mesma maneira de pais adotivos, mas de uma forma... assim, bem sutil, tá ali, eu tô falando, mas não diretamente, com imagens, por exemplo.

- **Malu:** Não tem muito pra onde fugir mesmo não. A gente também, na escola, tem esse tipo de situação. Semana passada, a professora de história comentando, né, que o material veio trabalhando a questão das religiões africanas, né? E algumas famílias já apareceram na escola para discutirem, para falar que aquele conteúdo não é adequado, que não faz parte da realidade das famílias deles, e é um problema que a gente tem enfrentado, tanto na questão familiar, na composição familiar, tanto com a questão de preconceito religioso, então, estamos tendo problema com as duas coisas.

Para começar, gostaria de destacar o fato de que as professoras abordaram as problemáticas que estávamos discutindo trazendo exemplos de suas próprias realidades. Acredito que essas vivências compartilhadas pelas professoras reforçam a necessidade de buscarmos, cada vez mais, uma práxis docente que, para Freire (2023 [1968]), diz respeito ao agir, mas agir de maneira pensada. Não adianta escrevermos vários artigos sobre educação linguística crítica se não procuramos viver essa forma de educação em nossa práxis docente, ou se não procuramos problematizar realidades sociais em contextos diversos. Pennycook (2006, p. 67) compreende a Linguística Aplicada Crítica como “uma abordagem mutável e dinâmica para as questões da linguagem em contextos múltiplos”. As vivências das professoras representam alguns desses contextos, e creio que a dinamicidade da LAC se constitui pelas possibilidades de reflexões e problematizações no que se refere aos fenômenos da linguagem. De maneira específica, tendo a educação

linguística como foco, acredito que as realidades das/os estudantes das professoras materializam esta dinamicidade.

Assim como as professoras, não devemos ignorar essas realidades, mas sim torná-las parte do que fazemos na sala de aula. bell hooks (2013) critica uma tendência recorrente na educação, de compreender corpo e mente como distintos, como faculdades que existem separadamente. A autora denuncia que, como consequência disso, escolas têm exigido que estudantes deixem suas realidades do lado de fora, que se abstenham de suas paixões. Os relatos das professoras sobre suas/seus estudantes demonstram que é crucial traçarmos um caminho contrário a este criticado por hooks (2013), de modo a promover uma educação mais significativa e realista. Este processo demanda uma prática transgressiva, que significa assumir uma postura problematizadora, ou seja, reconhecer que vivemos em um contexto social diversificado e, portanto, problemático (Pennycook, 2006).

Também, gostaria de refletir sobre a influência da família na experiência de suas/seus filhas/os nas escolas e suas implicações para a prática de uma educação linguística crítica decolonial e intercultural. Após os relatos apresentados anteriormente, Malu afirmou que, para construirmos uma educação efetiva, é necessário pensar em um “tripé” de sustentação, que envolve a “família, os/as professores/as e a escola”. Acredito que esta fala de Malu se aproxima do funcionamento real da cultura escolar, considerando que o processo de ensino-aprendizagem se concretiza de maneira dinâmica. Esta dinâmica é, sem dúvida, complexa, pois envolve subjetividades distintas e um sistema escolar específico. Subjetividades distintas, pois trata-se de uma realidade que envolve pessoas, um processo onde pais, professoras/es e membros da comunidade escolar constroem uma cultura específica de cada escola (Barroso, 2013). Diante disso, questiono: as culturas escolares que têm se estabelecido nos dias de hoje abrem espaço para uma educação crítica decolonial e intercultural?

João Barroso (2013, p. 1) afirma que uma mudança significativa na educação há de ser uma mudança cultural. Para isso, o autor afirma que o “núcleo duro” das escolas, a sala de aula, deve ser repensado, pois ainda se sustenta em uma prática de “ensinar a muitos como se fossem um só”. Acredito que isto vai ao encontro da lógica universalizadora da matriz colonial que vivemos (Mignolo, 2011), onde todas/os são tratadas/os como semelhantes, o que negligencia as vivências e problemáticas que marcam a trajetória de cada uma/um. Para mim, muitas culturas escolares se enraízam nesta lógica, pois pais e mães parecem querer que suas/seus filhas/os sejam ensinadas/os

de maneira padronizada, de modo que seu *status quo* não seja abalado. Além disso, professoras/es parecem se render às demandas por uma suposta estabilidade da modernidade, onde tudo parece funcionar de maneira harmônica e, portanto, não carece de mudança. Também, o Estado parece se negar a reconhecer que vivemos em uma realidade problemática, uma vez que esta compreensão coloca em risco a reputação de governos e, conseqüentemente, a estabilidade daqueles/as que lá estão.

Pensar em língua como prática social é reconhecer a multiplicidade de sujeitos que integram o ambiente escolar. Acredito que a LAC parte desta relação língua-sociedade, o que possibilita uma educação linguística “subjetificadora” (Fortes, 2018). Lívia Fortes (2018, p. 86) discute a educação linguística “em tempos de neoliberalização”, refletindo sobre o papel da LAC para uma educação mais subjetiva. A autora afirma que, em um contexto neoliberal de educação, é previsto que os “sujeitos da escola ajam de forma objetiva e previsível [...] sem considerarem a hegemonia e a opressão que operam tais dinâmicas” (Fortes, 2018, p. 86). Fortes (2018, p. 86) acrescenta que esta realidade impossibilita “a capacidade de pensar criticamente”, pois não há espaço para as subjetividades que integram a cultura escolar. Pensando nas falas das professoras, vejo que pais e mães de estudantes têm agido de modo a reforçar essa compreensão estática, neoliberal e “neutra” postergada nas escolas nos dias de hoje. Pais e mães parecem não querer que suas/seus filhas/os exerçam sua autonomia como seres críticos, o que afeta, diretamente, as praxiologias desempenhadas por professoras/es em sala.

O que podemos ou devemos fazer diante deste contexto para nos empenharmos em promover uma educação linguística crítica decolonial e intercultural? Acredito que muito do que as professoras têm feito em sala aponta possíveis caminhos para uma realidade escolar menos inerte. Trago, aqui, uma atividade promovida por Aurora, que demonstra perspicácia em agir conforme as realidades que lhe circundam. Esta atividade de Aurora não representa, exatamente, uma ação decolonial ou uma práxis docente de extrema criticidade, mas é uma espécie de drible praxiológico que possibilitou que a professora trabalhasse com um tema que é demonizado por muitos pais e mães, o *Halloween* (ou Dia das Bruxas, numa tradução livre para o português). Aurora explicou que algumas mães e pais se opuseram à intenção da professora de promover uma aula temática sobre *Halloween*. De maneira estratégica, Aurora disse aos pais que a aula seria uma forma de proporcionar às/aos estudantes maior conhecimento linguístico, uma vez que seria focada no vocabulário utilizado nas celebrações do *Halloween*. Após isso, as mães e pais, que inicialmente foram contra a atividade, permitiram a realização da aula.

Aurora disse que o fato de explicar às mães e pais que a aula seria focada em estrutura, ou seja, uma aula de *input* com foco em gramática, as/os levou a aceitar a ideia. Para a professora, a maneira cuidadosa e perspicaz de lidar com a não aceitação da atividade foi uma forma de agir pelas brechas (Duboc, 2012), o que ilustra possibilidades para que, também, praxiologias críticas possam fazer parte de suas aulas. Enquanto Aurora falava desse acontecimento, revisitei, em meus pensamentos, experiências que já tive com algumas mães e alguns pais de alunos. De fato, muitas/os delas/es parecem creditar ao ensino de gramática a credibilidade de uma aula de inglês “bem dada”, o que faz com que este tipo de abordagem seja exigida em escolas privadas e centros de idiomas. Acredito que este é um dos aspectos que destaca a educação pública como campo fértil de atuação para uma educação linguística crítica, considerando que este tipo de demanda não é determinante para a atuação de professoras/es neste contexto. Segundo Block, Gray e Holborow (2012) o neoliberalismo tem feito da educação um solo frutífero de capital, tornando-se, cada vez mais, uma ferramenta de articulação mercadológica. Em contraste a isto, vejo que, na educação pública, podemos vislumbrar outros frutos em nossa práxis que não os neoliberais.

2.6 Revisitando percepções e desafios

Nesta parte, revisito, brevemente, algumas das discussões desenvolvidas neste capítulo. Agora, com um olhar de quem já escreveu todo o trabalho e, portanto, possui uma compreensão mais holística das problematizações realizadas nesta pesquisa. Ao iniciar o capítulo 2, falei sobre praxiologias que ecoam, no sentido de salientar a vividez das vivências e compartilhamentos das professoras nos encontros. Me volto à esta analogia novamente, que me inspirei pelo olhar sincero e crítico de Castro Alves em *Vozes d'África*, para destacar o que esta parte do trabalho ecoa.

Primeiramente, acredito que esta parte do trabalho ecoa uma realidade que vivemos nos dias atuais, um processo de regeneração sociopolítico e, conseqüentemente, educacional. Em seus relatos, as professoras afirmaram sentir-se restringidas por uma logística educacional frenética, devido à quantidade de alunas/os por sala, a rigidez do currículo, a falta de tempo para exercer um bom trabalho etc. Problematizei esta realidade considerando os desafios sociopolíticos que, apesar de estarmos em um novo governo, temos que enfrentar em nossa rotina como professores. Um exemplo disso é o Novo

Ensino Médio, com o qual ainda tivemos que trabalhar durante todo o ano de 2023, uma herança do governo anterior¹¹.

Também, destaco que as percepções das professoras sobre decolonialidade e interculturalidade ecoam tentativas de praxiologias outras na educação linguística. Outras no sentido de empenhar-se para refletir sobre o que têm feito em sala e como isso tem afetado suas/seus estudantes. Neste sentido, refleti sobre o fato de haver espaço para atitudes mais problematizadoras nas praxiologias das professoras, de modo a transcender concepções funcionais de interculturalidade (Walsh, 2009) e buscar um olhar crítico para a relação de diferentes grupos socioculturais, assim buscando a contraposição de práticas e saberes coloniais.

No que se refere aos desafios para praxiologias críticas e decoloniais, os relatos das professoras ecoam o fato de ainda vivermos sob a naturalização da ideia de fracasso atribuída à educação pública. Mais precisamente, considerando o ensino de língua inglesa, procurei problematizar as movimentações sociodiscursivas acerca de sua aprendizagem no contexto do Brasil, que Souza (2005) chama de “movimentações de sentidos”. A partir daí, as falas e realidades das professoras demonstram que ainda vivemos a dualidade que se estabeleceu historicamente em relação à aprendizagem de língua inglesa no Brasil, a de que existe um inglês “bom”, o que é ensinado na rede privada, e o inglês “ruim”, aquele que encontramos na educação pública (Souza, 2005). Considerando este cenário, afirmo que esta dicotomização de aprendizagem fortifica os pilares neoliberais da educação linguística em nosso país, uma vez que a rede privada, aquela bem vista neste contraste, é favorecida em detrimento da educação pública.

Por fim, os compartilhamentos das professoras ecoam a importância de professoras/es se posicionarem criticamente diante de um sistema corrompido. Como as participantes denunciaram, livros didáticos são marcados por concepções hegemônicas, o sistema educacional demanda, mesmo que indiretamente, praxiologias estáticas, acríticas e conteudistas, e a própria comunidade escolar se contrapõe a tentativas de problematizações durante as aulas. Diante disso, cabe às/aos professoras/es empenhar-se para conseguir agir criticamente neste contexto, não no sentido de declarar guerra contra tudo e todos, mas entendendo como promover espaços de ações críticas, decoloniais e interculturais no contexto da educação pública. Destaco que estes empenhos se estendem

¹¹ Vale ressaltar que a reconfiguração do ensino médio, proposta pelo governo atual, ainda não foi aprovada, cuja PL de alteração foi enviada à Casa Civil recentemente, no fim do mês de setembro de 2023.

a lutarmos por um sistema menos hegemônico, porém agindo pelas oportunidades que já possuímos.

CAPÍTULO 3

PRAXIOLOGIAS EM ESCOLAS PÚBLICAS DE GOIÁS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA UMA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA CRÍTICA, DECOLONIAL E INTERCULTURAL

Início este último capítulo com um sentimento de orgulho. Orgulho por saber que existem pessoas que se empenham em buscar movimentos críticos e contextualizados na educação pública. Refiro-me às professoras que protagonizaram este estudo, cujas praxiologias compartilhadas em nosso terceiro encontro do GF emanam esperança, esforço e empatia com suas/seus estudantes. Como afirmam Lynn Mario Menezes de Souza e Walkyria Monte Mór (2021), por muito tempo as pessoas aceitaram que as coisas são do jeito que são, sem se perguntarem o porquê das coisas, sem questionar seus modos de viver. De modo a não se “satisfazer com a naturalidade” das coisas, o autor e a autora dizem que muitos têm transitado por um “fluxo de interrogações”, principalmente por conviverem com as diversidades que nos cercam e perceberem que não devemos ver “a vida como ela é” (Menezes De Souza; Monte Mór, 2021, p. 666, tradução minha). É com alegria que vejo muito disso nas praxiologias das professoras participantes deste estudo, pois mostraram que devemos nos inquietar constantemente com o mundo em que vivemos. Além disso, me mostraram que, apesar de ser necessário empenharmo-nos para assumir uma postura crítica em sala de aula, é importante reconhecermos que sempre há espaço para irmos além, para repensarmos nossas praxiologias e, assim, no reconstruirmos como professoras/es de línguas. Neste capítulo, me reservo a refletir sobre algumas atividades realizadas pelas professoras em suas aulas de língua inglesa. De início, trarei essas praxiologias de maneira individual e, posteriormente, me dedicarei a olhar seus pontos de convergência.

3.1 “Comecei a me desabrochar para a ideia do reflexivo” - Aurora

Inicialmente, Aurora destacou que as atividades das quais falava foram realizadas com suas/seus estudantes durante a pandemia de COVID-19. A professora disse que ao assistir a uma *live* descobriu a possibilidade de utilizar o *Google Forms* em suas aulas, e logo em seguida quis utilizar a ferramenta. Por essa contextualização inicial feita por Aurora, percebi que a professora se dedicou a promover praxiologias significativas em

suas aulas durante a pandemia, pois se esforçava para saber da recepção das/os estudantes com as atividades que ela estava propondo.

Aurora disse que “teve um retorno muito positivo dos alunos e dos pais porque, segundo os pais, os alunos gostavam de fazer no celular, clicando ali pelo *Google Forms*” (Aurora, GF 05/04/2023). Isso é sinal de que Aurora se impulsionou pela satisfação das alunas/os e de suas/seus mães e pais com a nova proposta de atividades, demonstrando empatia em sua práxis. Freire (2023 [1968]) fala sobre a empatia entre professoras/es e alunas/os, assinalando, metaforicamente, que educadoras/es devem pegar os olhos de seus alunos emprestados para compreenderem o processo de ensino-aprendizagem de maneira mais significativa. Vejo muito dessa atitude nas falas de Aurora.

Aurora explicou que o *Google Forms* lhe possibilitou por em prática reflexões que teve durante encontros do GEPLIGO. Fazendo referências aos encontros que participou em 2019, Aurora disse:

Lá a gente falava de ensino crítico, crítico-reflexivo, transgredir, ser decolonial. Quando eu tive a oportunidade de usar o *Google Forms*, eu comecei a me desabrochar pra essa ideia do reflexivo, de levar um ensino mais crítico pros alunos, que até então eu nunca tinha feito. Essa ferramenta me possibilitou abrir essas ideias. (Aurora, GF 05/04/2023)

É muito interessante ver que Aurora encontrou em um recurso tecnológico, aplicado às suas aulas, uma forma prática e contextualizada de interagir com suas/seus alunas/os. É inegável que a sociedade atual é fortemente influenciada pelas tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs), principalmente devido ao contexto de globalização em que vivemos. Assim, tornar essas tecnologias parte das interações promovidas em aulas de línguas é imprescindível para uma educação linguística “dinâmica e diversificada” (Dayane Silveira, 2023). Aurora reconhece essa necessidade e, além disso, não somente utiliza esses recursos, mas o faz de modo a questionar as realidades que vivemos. De início, Aurora nos mostrou as capas de cada atividade que realizou utilizando o *Google Forms*. São como *thumb nails* que dão um vislumbre da atividade que está por vir ao clicar no link. Trago, a seguir, essas imagens.

Figura 1 - Atividades realizadas por Aurora utilizando o *Google Forms*

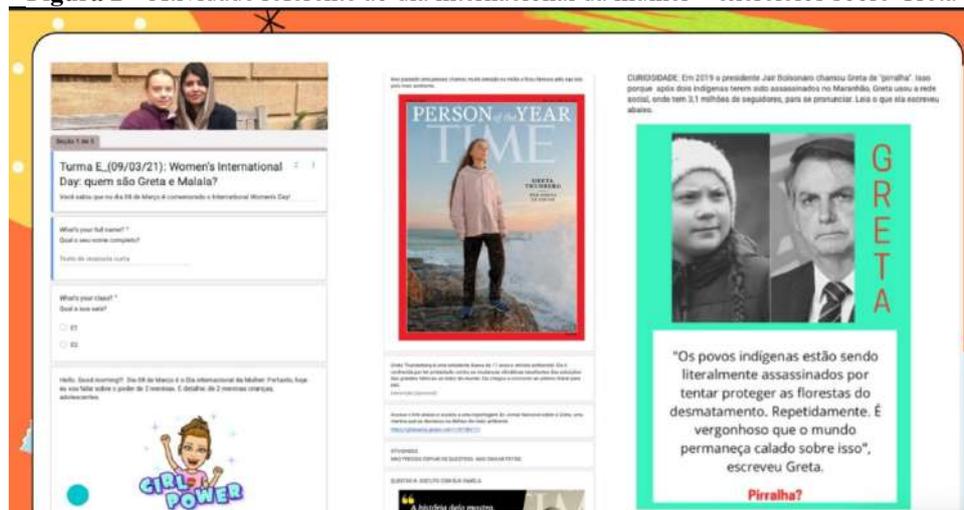


Fonte: registros da professora Aurora

Primeiramente, quero ressaltar que a construção de cada imagem foi feita de maneira bem elaborada. São imagens que possuem uma mensagem simples e explicativa, cuja aparência instiga um desejo por clicar e realizar a atividade. Além disso, observo que Aurora atentou-se ao conteúdo das imagens, das quais destaco a primeira, que contém uma foto do grupo *Now United*. Em 2019, ano em que Aurora realizou estas atividades, o grupo *Now United* era a sensação musical para crianças e adolescentes – digo com certeza, pois eu também dava aulas para crianças e adolescentes naquele ano e me lembro de seu apreço pelo grupo. Neste caso, Aurora realmente estava olhando pelos olhos de suas/seus alunas/os, assim como Freire (2023 [1968]) propõe, uma praxiologia bem pensada. Além disso, a professora afirmou a intenção de estabelecer um acesso simples às atividades, dizendo que bastava “clicar, acessar e fazer”. Gustavo Lacerda e Nelci Silvestre (2021), ao refletirem sobre os impactos da pandemia para aulas de língua inglesa, considerando falas de alunas/os, revelam que a praticidade foi um dos aspectos positivos mais destacados no estudo. Percebo que as praxiologias de Aurora se assentaram, também, em promover essa praticidade com suas/seus alunas/os.

Em seguida, trago imagens de uma das atividades realizadas por Aurora, que foi baseada no dia internacional da mulher. Neste contexto, Aurora decidiu falar sobre duas figuras femininas conhecidas mundialmente, Greta e Malala. Primeiramente, os exercícios foram sobre Greta, os quais trago na próxima imagem.

Figura 2 – Atividade referente ao dia internacional da mulher – exercícios sobre Greta



Fonte: registros da professora Aurora

No primeiro exercício, Aurora colocou a foto da capa da revista *TIME* em referência à ativista do meio ambiente Greta Thunberg, que dizia: “*person of the year*”. Também, ao lado da imagem existia a legenda “*the power of youth*”. Como enunciado do primeiro exercício, havia uma breve descrição dizendo que Greta havia chamado atenção pela sua “luta pelo meio ambiente”. Nesse exercício, especificamente, as/os alunas/os tiveram que: 1) traduzir um trecho introdutório sobre Greta; 2) assistir a uma reportagem do Jornal Nacional sobre ela; e 3) discutir com a família uma mensagem sobre a trajetória de Greta.

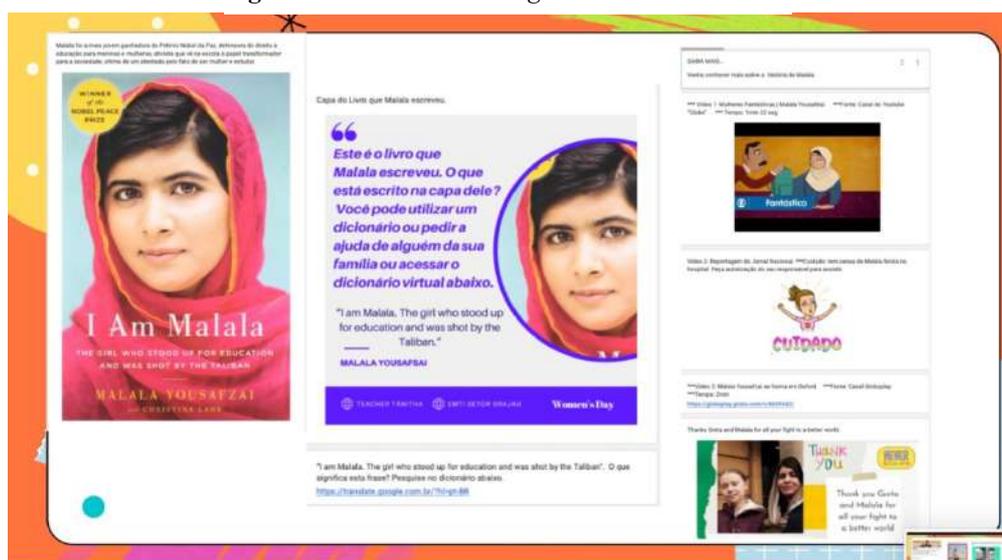
Sobre esta primeira parte, Aurora explicou que queria que as/os alunas/os refletissem sobre os motivos de Greta ser considerada “*person of the year*” pela revista *TIME*. Deste primeiro momento, acho importante salientar a atenção de Aurora com acontecimentos de grande repercussão na sociedade, considerando que trouxe para discussão a fama de Greta. Merece destaque, também, sua perspicácia em pedir para que as/os alunas/os discutissem a trajetória da jovem ativista com seus familiares, possibilitando que a criticidade se estenda aos ambientes de convívio familiar de seus alunos. Ao falar sobre educação linguística crítica, Ana Paula Duboc (2018, p. 16) afirma que o exercício da crítica “perpassa a desconstrução ou deslocamento de sentidos”, sendo que é um processo que envolve ler o outro e, em contrapartida, se ler ao mesmo tempo. Acredito que algumas das propostas de Aurora viabilizam este processo, principalmente quando pede para que as/os alunas/os levem a discussão sobre a trajetória de Greta para suas famílias.

Na parte seguinte, Aurora contextualiza o conflito gerado por Jair Bolsonaro, então presidente do Brasil, por ataques feitos por ele contra Greta. O enunciado explica

que, em 2019, após dois indígenas terem sido assassinados no Maranhão, Greta utilizou suas redes sociais para se pronunciar sobre o caso. Em resposta e, de maneira truculenta, Bolsonaro chamou a ativista de “pirralha” por se importar com o assunto. É interessante que, ao expor essa situação, Aurora não se posiciona de modo a contra-atacar Bolsonaro, mas abre espaço para a indagação ao terminar o texto com a palavra “pirralha?”. Sobre isso, Aurora disse: “é lógico que não vou me aprofundar nesse assunto, um assunto político, com crianças, né..., mas deixo ali para reflexão”. Acredito que essa elaboração da professora atribui a autonomia do questionamento a quem lê, ou seja, cabe às/aos alunas/os pensarem se Greta realmente é uma “pirralha” considerando a situação apresentada. Pennycook (2021, p. 10) afirma que questões como “mudança climática, desigualdade de gênero, e o neoliberalismo” estão diretamente conectadas com questões de “língua e discurso”, o que implica dizer que “linguistas aplicados não podem ignorá-las”. Diante deste pensamento, e reconhecendo a posição de Aurora como uma educadora de língua inglesa, vejo que suas praxiologias refletem essa consciência crítica destacada por Pennycook.

O próximo exercício é sobre Malala e sua história. De início, as/os alunas/os tiveram que traduzir um pequeno trecho sobre Malala: “*I am Malala. The girl who stood up for education and was shot by the Taliban*”. Posteriormente, havia um link de acesso a um vídeo de uma reportagem do jornal nacional sobre Malala.

Figura 3 - exercício no Google Forms sobre Malala



Fonte: registros da professora Aurora

Nas duas atividades apresentadas, Aurora pediu para que os alunos traduzissem um trecho introdutório sobre Greta e Malala. Por quê? Aurora não explicou, exatamente, o porquê, mas vejo uma condução muito lógica por parte da professora. Em vários momentos, Aurora e as outras professoras destacaram a falta de proficiência e a heterogeneidade de seus grupos como desafios. Acredito que dar espaço para a língua materna (LM) das/os alunas/os é uma forma de tornar a aula mais tangível e acessível, principalmente em um contexto de pandemia, onde a professora não estaria presente durante a atividade. Ao discutir o uso de português para a aprendizagem de línguas adicionais, Emerson Morais Filho e Josilene Pinheiro-Mariz (2020, p. 158) explicam que “haverá sempre elementos de conhecimentos prévios dos alunos que os ajudarão no processo de aprendizagem”. A partir dessa visão, vejo que, no contexto de Aurora, faz-se necessário o uso da LM para melhor acessar as/aos alunas/os, o que valoriza seus conhecimentos prévios. Porém, acredito que essas abordagens poderiam ter sido promovidas de maneira mais indutiva.

Em continuação, Aurora falou de uma atividade que realizou para abordar o movimento antirracista nos Estados Unidos, mais especificamente em relação aos acontecimentos envolvendo as recentes polêmicas acerca do movimento negro antirracista *Black Lives Matter*. Mais uma vez, esta atividade de Aurora aconteceu levando em conta um período de conscientização no Brasil, neste caso, a semana da consciência negra. Ao iniciar sua fala sobre a atividade, Aurora disse:

Na semana da consciência negra, mais uma vez, eu usei o lado crítico para trabalhar de uma forma... para trazer essa sensibilidade aos alunos, né? Da questão do *Black Lives Matter*, que tava ali no auge. A gente não pode deixar isso passar em branco, a gente tem que levar isso para as nossas crianças. (Aurora, GF 05/04/2023)

Essa atenção e a sensibilidade de Aurora, ao pensar em atividades contextualizadas e que abarcam assuntos relevantes na atualidade, ao meu ver, contribuem para uma mudança de mentalidade de suas/seus alunas/os. Para Freire (2023 [1968]), a emancipação de oprimidos só acontece por meio dessa mudança de mentalidade, sendo a educação a ferramenta chave para que atinjamos esse estado crítico de ser e viver. As propostas de Aurora demonstram caminhos em direção a essa emancipação, pois se desvia de modos normalizados de educação linguística, ou seja, ilustram a ideia de que dar aula de inglês não diz respeito, exclusivamente, a ensinar gramática.

Em seguida, trago uma imagem da parte inicial da atividade mencionada anteriormente.

Figura 4 - atividade realizada na semana da consciência negra



Fonte: registros da professora Aurora

No primeiro exercício, Aurora traz um breve enunciado que diz que “nossa cor de pele não deve ser motivo para julgamentos”. Junto a isso, existe uma imagem com a frase “somos todos iguais”. Então, a professora colocou duas frases, em português e inglês: *You are pretty* (você é linda) e *I am ugly* (eu sou feia). Aurora disse que colocou essas frases por causa do vídeo que as/os alunos teriam que assistir em seguida. Acredito que, como forma de *lead-in* para o vídeo e, principalmente, para contextualizar as frases, poderia estar indicado que elas seriam ditas em um vídeo a ser assistido posteriormente. O vídeo escolhido pela professora é muito interessante e útil para a discussão promovida na atividade, pois abre espaço para uma problematização de padrões de beleza que negligenciam a negritude. O vídeo é bem curto e mostra um diálogo entre mãe e filha, as duas negras. Trago uma imagem e o link do vídeo.

Figura 5 - Ariana conversando com sua mãe - vídeo utilizado por Aurora



Fonte: https://youtube.com/shorts/LHSjjv_P9Jg?feature=share

Este é um vídeo de grande potência, porque demonstra como somos e nos fazemos ser por meio da linguagem. Ariana se chama de feia – *I'm so ugly* –, como se já tivesse aceitado essa condição de ser. Ver esse vídeo me lembra o que hooks (2013) diz sobre língua(gem), mais especificamente considerando nossas práticas sociais. Hooks (2013) diz que a educação permite ensinar novas práticas de linguagem, traçando assim um caminho para a transgressão. O vídeo evidencia, de maneira concreta, como nossas práticas de linguagem são, essencialmente, de caráter social, pois essa afirmação de Ariana se concretizou em sua percepção como ser social por meio da interação. Trazer este vídeo para uma aula de língua inglesa é um ato, de fato, de empatia, pois traz consigo oportunidades de acolhimento para alunas/os que se identificam com Ariana e que, como ela, talvez tenham vivido ou ainda vivem o mesmo sentimento.

Os comentários de algumas mães das/os alunas/os demonstram a força de alcance e empatia desse material escolhido por Aurora. Segundo a professora, utilizando a plataforma disponibilizada pela prefeitura – AVA –, bem como por mensagens via *whatsapp*, algumas mães se emocionaram com a atividade. Aurora disse que “duas mães falaram que ficaram muito emocionadas com o vídeo e trabalharam com as crianças a questão do racismo”. Por que essas mães se emocionaram? Creio que é porque, provavelmente, o racismo seja uma problemática que faz parte de suas vidas. Isso demonstra que a sala de aula de língua é ambiente para problemáticas sociais, espaço para trazer para discussão aquilo que as/os alunas/os vivem em suas realidades. Esta atividade, também, abre caminho para movimentos de descolonização, pois traz à tona a maneira como a opressão social se constitui pela ideia de raça (Quijano, 2005), ou seja, um processo nefasto em que uma raça, a do branco europeu, se põe como superior a outra, a do negro colonizado. Esta poderia ter sido uma das discussões promovidas por Aurora como uma forma de esforço para movimentos outros, movimentos de decolonização.

Agora, trago uma imagem do exercício 2, que sucede o exercício sobre o vídeo de Ariana. É um exercício simples de prática controlada, em que as/os alunas/os tiveram que escolher a opção que ilustrasse o que a mãe de Ariana estava fazendo no vídeo.

Figura 6 - exercício a ser feito após assistir ao vídeo de Ariana

2. O que a mãe está fazendo? *

a - She is cooking.

b - She is taking a shower.

c - She is fixing the hair of her child.



Fonte: registros da professora Aurora

Sobre este exercício, Aurora explicou que decidiu colocar as frases em inglês por serem simples e por estarem associadas a imagens, o que facilitaria a compreensão das/os alunas/os. O que me chama a atenção neste exercício é a escolha de imagens de Aurora, imagens em que a negritude é atuante. Isso se relaciona diretamente com uma exposição anterior de Aurora, considerando que, no primeiro encontro do grupo focal, a professora havia mencionado que procura utilizar imagens que confrontem a homogeneidade da nossa sociedade colonial. Ao problematizar a colonialidade em imagens que circulam na Educação Básica, Eduardo Ernesto e Kátia Farias (2022, p. 701) destacam que este conteúdo “carrega preconceitos, eurocentrismo, autoritarismo e violências que disciplinam corpos e subjetividades”. Percebo as escolhas de imagens de Aurora como uma forma de contrapor essa tradição colonial que direciona conteúdos imagéticos e escritos em materiais didáticos na educação linguística (Nuñez-Pardo, 2018).

Então, como continuação do exercício, as/os alunas/os tinham que selecionar a opção que traduzisse uma frase que estava em um cartaz de uma protestante no movimento *Black Lives Matter*. Posteriormente, havia duas notícias sobre episódios de racismo, um no Brasil e outro nos EUA, e as/os estudantes tiveram que escolher a opção que melhor explicasse o que as duas situações tinham em comum.

Figura 7 - parte final do exercício sobre consciência negra

Fonte: registros da professora Aurora

Mais uma vez, Aurora demonstra cuidado em trazer para suas praxiologias de sala de aula acontecimentos atuais, ao tratar do movimento *Black Lives Matter*. Nesse

exercício, vejo uma oportunidade de abordagem intercultural crítica na qual Aurora não se adentrou. Claro que falar sobre movimentos antirracistas em outros países já abre espaço para movimentos de interculturalidade, mas acredito que Aurora poderia ter se direcionado a contrastar aproximações e afastamentos socioculturais entre o contexto focalizado e nossa própria realidade. Por que este movimento está acontecendo lá? Vivemos isso aqui? Temos movimentos parecidos? Estas talvez seriam perguntas pertinentes para que Aurora promovesse interações críticas por meio da interculturalidade, assim tocando as dinâmicas sociais complexas que fazem parte de toda cultura (Walsh, 2009).

Em relação ao exercício seguinte, Aurora mencionou que gostaria de tocar “a questão que ainda hoje as pessoas querem cortar os cabelos afros”. Esta proposta de Aurora foi de extrema pertinência para promover movimentações interculturais e decoloniais. Primeiramente, Aurora trata da negligência a traços de negritude, que é uma prática recorrente nos dias atuais e que posterga nossas heranças coloniais de eliminação a aspectos desviantes, ou seja, de eliminação daquilo que se diverge da lógica eurocentrista (Rezende *et al.*, 2020). Também, ao trazer situações parecidas que aconteceram em contextos socioculturais distintos, o exercício possibilita perceber que problemáticas sociais, neste caso, o racismo, existem em culturas distintas e, muitas vezes, se assemelham, de certa forma. Acho que seria ainda mais interessante se Aurora tivesse chamado a atenção das/os alunas/os para a maneira como o problema foi tratado em ambos os contextos. No fato que aconteceu no Brasil, a mãe do aluno se recusou a cortar seu cabelo e a escola não permitiu sua matrícula; ainda assim, a polícia iria investigar a situação. No caso dos EUA, a aluna foi ameaçada de expulsão por não cortar o cabelo, porém, foi readmitida sem ter que mudar sua aparência. Por que situações parecidas tiveram desfechos distintos em países diferentes? Este é um questionamento interessante para que Aurora explorasse a convivência do Estado com práticas de colonialidade (Segato, 2021).

3.2 “Relacionar as nossas aulas com o dia a dia deles” - Malu

Logo após Aurora, também no terceiro encontro do grupo focal, Malu apresentou uma atividade que realizou com uma turma de EJA. Esta atividade aconteceu durante a pandemia, de maneira assíncrona, no ano de 2021. Malu pediu para que as/os alunas/os se apresentassem em inglês, falando um pouco de suas vidas pessoal e profissional.

Inicialmente, trago a descrição que Malu fez da atividade, em que destacou algumas motivações e explicou os detalhes do que havia pedido às/aos alunas/os:

É uma aula que eu desenvolvi com uma turma de EJA, assim... eu tinha percebido que eles [as/os alunas/os] reclamavam muito de ‘ah, professora, a gente não sabe nem a língua portuguesa direito’, aí foi quando eu pensei em relacionar as nossas aulas com o dia a dia deles, né? com o cotidiano deles. Aí, essa aula foi o trabalho de apresentação deles, que foi durante esse tempo de pandemia, é... foi em 2021, né? E trabalhando esse tema de se falar sobre si mesmo, eu acabei ganhando muitos deles, trazendo [eles] pra aula. Eles passaram a faltar menos nos dias que a gente tinha aula. Não sei se cheguei a comentar com vocês, mas havia quase que um revezamento... de quem entrava para assistir a aula, e quem não entrava, né? Aí, eu tinha solicitado pra eles um texto no qual eles deviam falar sobre si, falar da família, falar como que estava a vida deles durante aquele momento de pandemia. Essa foi a atividade com eles. (Malu, GF 05/04/2023).

A professora mencionou uma queixa frequente de suas/seus alunas/os, que afirmavam que “não sabiam nem a língua portuguesa”, um discurso muito recorrente entre brasileiras/os em se tratando da aprendizagem de línguas. Com o intuito de expandir o conceito de polifonia elaborado por Mikhail Bakhtin (2013), Oswald Ducrot (1987, p. 164) afirma que os enunciados que produzimos não surgem por uma “única escolha”, assim explorando a ideia de “autonomia relativa” para mostrar que não somos unicamente responsáveis por aquilo que dizemos. A partir desse conceito, acredito que esta fala das/os alunas/os de Malu ecoa diversas narrativas que existem no Brasil acerca do fracasso na aprendizagem de línguas, que Pessoa e Pinto (2013, p. 31) chamam de “resistências” ao tratarem das “razões de desistência do estudo do inglês”.

Rosane Rocha Pessoa e Joana Plaza Pinto (2013) refletiram sobre os resultados de entrevistas semiestruturadas com 37 discentes e 4 docentes da Faculdade de Letras da UFG, cujo objetivo foi discutir as razões de as/os participantes terem desistido de estudar inglês. Dentre os contextos de desistência que apareceram no estudo, destaco as problematizações das autoras sobre o ensino regular, que é o contexto no qual as/os alunas/os de Malu estão. Nos relatos das/os participantes que mencionaram suas experiências com o inglês no ensino regular, houve falas como “não passava dessa noção básica, tipo ‘good morning’ [risos]”, e também “eu fiquei o ensino médio inteiro aprendendo ‘verbo to be’ e até hoje eu não sei o que é” (Pessoa; Pinto, 2013, p. 40). Problematizando esses comentários e se referindo ao pensamento de Bourdieu (1973), Pessoa e Pinto (2013, p. 41) denunciam a “incapacidade das escolas de tornar o *habitus* dessas/es estudantes compatível com o *habitus* que se pressupõe nesses contextos”.

Essa reflexão das autoras aponta que as escolas parecem funcionar, no que se refere ao ensino de inglês, em uma realidade diferente daquela das/os estudantes que ali estão. De maneira similar, em um estudo com 10 alunas/os e 5 professoras de uma escola pública em fortaleza, Mirla Miranda (2005) procurou identificar e discutir as crenças das/os participantes em relação ao ensino-aprendizagem de inglês. Uma das crenças apontadas para a dificuldade de aprendizagem da língua inglesa foi a de “deficiência linguística” (p. 112) das/os alunas/os. Esta ideia de “deficiência” era uma crença naturalizada pelos dois públicos do estudo, tanto as/os estudantes quanto as professoras. Ao falar das/os alunas/os, uma das professoras disse que “Muitos deles têm deficiência na questão do aprender mesmo, até mesmo na língua portuguesa a gente vê, entendeu?”. A professora complementou dizendo que “É um aluno...que pelo contexto, pelo bairro em que eles vivem, talvez pela formação dele, fica difícil a gente trabalhar [...]” (Miranda, p. 108). Ainda, ao falar do papel de professoras/es no ensino de inglês, um aluno disse que “Aí, você vai, **a pessoa que sabe da coisa** não tá nem aí, chega, senta... ‘aí, copia aí’. Como eu já tive muito professor assim, em escola particular, eu tive professor de inglês que era só copiando, copiando, ninguém aprendia nada, entendeu?” (Miranda, p. 105, grifo da autora).

Os resultados desse segundo estudo ilustram a incongruência entre o *habitus* das/os estudantes e as praxiologias das professoras, o que se aproxima da problematização de Pessoa e Pinto (2013). Apesar de as/os alunas/os da Malu parecerem ter essa ideia de “deficiência linguística” (Miranda, 2005) internalizada, a professora procurou não aceitá-la, na medida em que quis “relacionar suas aulas com o dia a dia deles [suas/seus alunas/os]”. Como indica Kelvin Prado (2021, p. 4), a pedagogia decolonial procura quebrar “narrativas estruturadas na exclusão de saberes e sujeitos”, que, para mim, demanda empatia com realidades e sofrimentos alheios. Por isso, vejo esta motivação de Malu como um movimento de empatia, que é um posicionamento essencial para buscarmos por empenhos de descolonização. A necessidade deste tipo de ação se justifica, por exemplo, no próprio relato de Malu, que diz que suas/seus estudantes passaram a faltar menos a partir dessa atividade.

Adiante, trago uma imagem, mostrada por Malu, que detalha e apresenta a atividade proposta. Nessa apresentação, constam as habilidades a serem trabalhadas, o tema, e uma mensagem escrita por Malu, que foi enviada às/aos suas/seus estudantes pra explicar o que deveriam fazer.

Figura 8 - Apresentação da atividade de Malu

ENGLISH ACTIVITIES -			
Instructor: [REDACTED]			
Tema/ Conhecimento: Uso do Verbo “to be” e de outros verbos no “Simple Present” – Introducing yourself			
Habilidades: (EF06LI19-A) Compreender e utilizar o presente simples do verbo “to be” e de outros verbos, nas formas afirmativa e negativa, em situações reais para indicar rotina, fatos, opiniões e ações. (EF06LI25-A) Identificar a presença da língua inglesa na sociedade brasileira/comunidade local (palavras, expressões, suportes e esferas de circulação) e seu significado, para analisar e refletir sobre os impactos desse idioma em nosso cotidiano.			
STUDENT'S NAME: [REDACTED]		DATE: April 28th 2021	
SCHOOL'S NAME: [REDACTED]			
Hello, everyone!!			
Olá, pessoal!			
<p>Nossa aula de hoje consiste no tema “Introducing and talking about Yourself”, que em português significa “apresentando-se e falando sobre você mesmo”. Há alguns dias, solicitei que enviassem um texto falando sobre vocês, sobre sua família e seu cotidiano nessa pandemia, tanto no trabalho quanto em casa. Congratulations a todos que enviaram as fotos e seus textos em português. A teacher está muito proud of you. 😊</p> <p>Hoje, venho solicitar a vocês aquele mesmo texto, mas agora em inglês. Assim, todos os que enviaram o texto em português deverão reescrevê-lo em Língua Inglesa. Utilizem as ferramentas necessárias para que isso aconteça (dicionários, aplicativos, etc.)</p> <p>Àqueles que ainda não enviaram, não percam a oportunidade de participar desse processo e ampliar seu conhecimento acerca desse mundo maravilhoso que é o estudo da Língua Inglesa.</p>			
Aguardo os textos de vocês!			
You are able to improve yourself!			

Fonte: registros da professora

Na mensagem que escreveu, Malu explica que, para esta atividade, as/os alunas/os teriam que escrever uma segunda versão do texto que haviam escrito antes, em português, agora em inglês. No encontro, a professora explicou que, de início, as/os alunas/os escreveram um texto se apresentando em português e, posteriormente, passaram o texto para o inglês. Também, na escrita dessa mensagem, Malu transitou entre o português e o inglês para explicar a atividade e parabenizar e/ou encorajar as/os alunas/os. Por que utilizar português e inglês com as/os alunas/os? Por que pedir para que façam o texto em português e depois em inglês? Para problematizar este assunto, gostaria de considerar as ponderações de Jossane Oliveira e Barbra Sabota (2020) sobre translinguagem e interculturalidade na educação linguística.

Partindo da concepção de língua(gem) como prática social, Oliveira e Sabota (2020) procuram problematizar ideias monolíticas de língua e cultura. As autoras se contrapõem à ideia homogênea de cultura e destacam que, apesar de vivermos sob o julgamento equivocado de que habitamos em um “espaço geográfico tradicionalmente delimitado como único”, convivemos entre grupos socioculturais distintos, “cada qual com suas práticas, suas linguagens, suas culturas” (Oliveira; Sabota, 2020, p. 386). Neste contexto, considerando que “as línguas não são territórios demarcados por fronteiras e limites, mas espaços de construção de saberes, uma visão monoglóssica é, portanto,

utópica e redutora” (Oliveira; Sabota, 2020, p. 386). No que se refere à educação linguística, no pensamento de Espírito Santo e Santos (2018 apud Oliveira; Sabota, 2020, p. 286), a monoglossia “serve à manutenção da hegemonia das línguas dominantes”, que sustenta a imagem do nativo como “dono da língua”.

Diante disso, as autoras salientam a importância de nos posicionarmos, enquanto professoras/es de línguas, de modo a “impedir que a opressão linguística continue a se impor”, o que, na visão delas, demanda uma compreensão intercultural e translíngua de educação linguística. Ainda, as estudiosas explicam que, historicamente, o ensino de línguas acontecia de modo a “conferir pouco espaço para a/o aprendiz”, tendo em vista o foco dado às metodologias e o silenciamento de suas subjetividades (Oliveira; Sabota, 2020, p. 390). Nesse cenário, com o intuito de problematizar a língua inglesa em contextos formais de aprendizagem, Oliveira e Sabota (2020) explicam que comumente “era esperado que todas as interações seguissem com o uso exclusivo da língua alvo”, o que, muitas vezes, “era criado às custas do silêncio de muitos/as aprendizes” (Oliveira; Sabota, 2020, p. 390).

Nas palavras de Faria (2020 apud Oliveira; Sabota, p. 390), “[o] prefixo ‘trans’, adicionado ao termo linguagem, sinaliza que as línguas estão em trânsito, em estado de fluxo, escoando sem fronteiras, mesclando-se, transformando-se”. Para Oliveira e Sabota (2020), essa dinamicidade de repertórios linguísticos possibilita que a/o estudante se expresse e compartilhe suas vivências, o que confere um processo de educação linguística mais contextualizado e íntimo. Neste sentido, as autoras também destacam a importância da ação de professoras/es para um percurso de ensino-aprendizagem mais significativo para suas/seus estudantes.

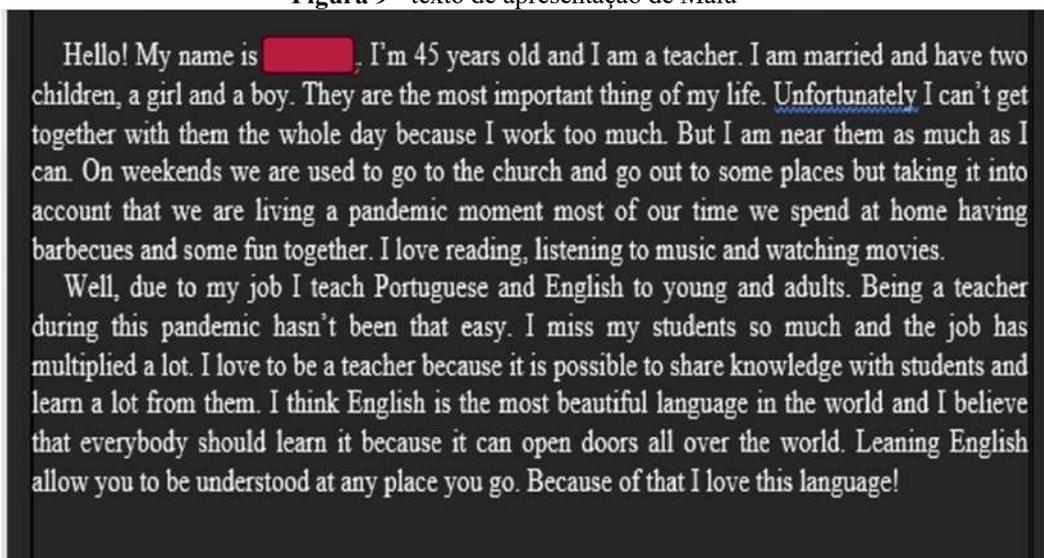
[...] se um livro de inglês traz textos verbais e/ou visuais de um outro que não me contempla, de um lugar que não ocupo, é mais difícil construir empatia, a menos que haja mediação docente no sentido de aproximar os contextos. O consumo de textos e vivências outras, sem problematização, pode levar o/a aprendiz a idealizar aquela situação (e desenvolver a ideia polarizada de lá - geralmente bom - e cá, geralmente em falta) ou a não se afetar (não se implicar no processo de aprendizagem). Ambas situações indesejáveis para o tipo de educação que discutimos aqui. (Oliveira; Sabota, 2020, p. 389)

Diante dessa problematização, questiono: quais espaços estamos (des)construindo ao assumirmos um posicionamento monolíngua em nossas aulas de língua inglesa? No contexto de Malu, especificamente, que trabalhava com alunas/os da EJA, acredito que a insistência em praxiologias monolíngues, que atribuem exclusividade ao uso da língua alvo, contribuiriam para a intensificação de um afastamento já existente naquele contexto,

como os discursos das/os próprias/os estudantes demonstram. Oliveira e Sabota (2020) salientam a importância da mediação de professoras/es no sentido de aproximar os contextos de suas/seus alunas/os da aula, e é isso que percebo na proposta de Malu. A professora poderia ter ignorado a dificuldade das/os alunas/os, mas optou por uma ação mais empática, principalmente ao dizer que planejou a atividade levando em conta as queixas de suas/seus estudantes.

Em seguida, Malu explicou que, antes de as/os alunas/os escreverem seus textos, resolveu mostrar-lhes um exemplo. Para isso, a professora redigiu um texto sobre si e levou para a aula como forma de ilustrar o que havia pedido às/aos estudantes. Malu disse que, ao mostrar seu texto, pediu para que as/os alunas/os comentassem o que haviam entendido. A professora falou que queria que elas/es percebessem que era para falar sobre suas vidas como se estivessem em uma conversa, destacando o que consideravam importante compartilhar, sem muita formalidade e sem seguir um modelo específico de atividade. A seguir, trago o texto que Malu levou às/aos suas/seus alunas/os.

Figura 9 - texto de apresentação de Malu



Fonte: registros da professora

Em seu texto, Malu fala sobre a importância de sua família. Também fala de algumas dificuldades, como a falta de tempo com seus filhos, e a rotina agitada como professora, principalmente durante o período da pandemia. Acredito ser pertinente discutir, mesmo que brevemente, a importância de ações como essa para uma educação linguística mais humanizada. Como Oliveira e Sabota (2020) argumentam, vivemos em uma sociedade marcada pela diversidade cultural em que, mesmo em um contexto local, existem diversas microculturas coexistindo. Neste cenário, é inegável que nossas

subjetividades se (re)constroem pelas histórias que vivemos, as quais levamos conosco, também, para dentro da sala de aula.

Daniel Ferraz (2018) busca problematizar o uso da palavra “ensino” ao se referir à educação linguística, denunciando que a sala de aula de línguas é marcada por relações de poder. Para o autor, muitas vezes, professoras/es assumem uma posição de poder em suas aulas, exercendo um papel de detentoras/es do conhecimento em detrimento da inteligência de suas/seus aprendizes. É por isso que o autor defende que falemos educação linguística e não ensino de línguas, de modo a quebrar a tradição de que a/o professora/or “transmite” conhecimento para suas/seus estudantes e procurar compreender o processo de ensino-aprendizagem de línguas de forma mais dinâmica. Diante disso, e retomando a discussão anterior sobre carregarmos nossas histórias onde quer que vamos, é necessário rompermos com hierarquizações assimétricas e destrutivas que ainda existem entre professoras/es e alunas/os, não de modo a fomentar uma anarquia escolar, mas com o intuito de nos aproximarmos de nossas/os alunas/os.

Este tipo de ação é importante para deixarmos claro que a sala de aula também é lugar para paixões e vivência, como diz hooks (2013). Ao ver o texto da professora, creio que muitas/os alunas passaram a se sentir mais à vontade para falarem de si. Este processo se torna ainda mais pertinente levando em conta o momento em que Malu realizou a atividade, durante o período de pandemia. Nas palavras de Guilherme Kawachi, Claudia Rocha e Ruberval Maciel (2022), a pandemia foi um momento sombrio de nossas histórias marcado por “desafios de (sobre)vivência”, que teve um grande impacto para a educação linguística. As/os autoras/es dizem que, em cenários como esse, é necessário procuramos pelo afeto em nossas aulas de línguas, como forma de promover uma educação crítica e abrir espaço para sentimentos, promover o diálogo e buscar esperança.

Além disso, uma atividade assim é uma oportunidade para conhecermos mais de nossas/os alunas/os. Em um trabalho com histórias de vida de alunas/os em aulas de língua estrangeira, realizado na Escola Nacional de Línguas, Linguística e Tradução (ENALLT) da Universidade Nacional Autônoma do México (UNAM), Eréndira Ortiz e Rosa Cuadros (2022) observaram que, ao ter contato com as vivências das/os discentes, puderam compreender suas motivações e as construções de suas “consciências linguísticas” (Ortiz; Cuadros, 2022, p. 19, tradução minha). Este estudo demonstra que, como professoras/es, aprendemos a traçar caminhos mais significativos em nossas aulas quando abrimos espaço para que diferentes vivências façam parte deste contexto. Este é

um movimento constante na atividade proposta por Malu, principalmente quando olhamos para os textos de suas/seus alunas/os, os quais irei comentar a seguir.

As/os alunas/os de Malu escreveram e enviaram seus textos via *Whatsapp*. Junto aos textos, elas/eles colocaram imagens que mostrassem algo sobre suas realidades. Algumas imagens foram tiradas quando as/os estudantes trabalhavam, enquanto que outras pessoas resolveram mostrar suas famílias. Apesar de Malu ter mostrado todos os textos das/os alunas/os e suas respectivas imagens, não trarei este conteúdo na íntegra, pois não obtive autorização para isso. Também, gostaria de salientar que meu objetivo não é discutir os compartilhamentos dessas/es discentes, mas refletir sobre o impacto das praxiologias de Malu ao propor esta atividade. Malu explicou que deixou as/os alunas/os livres para utilizar qualquer ferramenta para auxiliá-las/os na construção de seus textos.

No primeiro relato, uma aluna mostrou uma imagem em que estava limpando o chão. Em seu texto, disse que trabalhava limpando um postinho – mesmo o texto estando em inglês a palavra “postinho” foi escrita em português (“*I work in a postinho*”) onde entrava às 7h e saía às 17h. Também, a aluna acrescentou que passa os fins de semana com seu marido e seu filho. No segundo compartilhamento, a aluna mostrou uma foto com seus 4 filhos e seu gato. Em seu texto, disse que durante a semana trabalhava em uma indústria de colchões, onde lavava cerca de 18 banheiros e limpava as salas de todos os diretores e encarregados – “*6 rooms of encarregados*” – e, nos fins de semana, trabalhava como manicure. A aluna acrescentou que em sua casa existia somente um celular, que era dividido entre ela e mais 7 pessoas com quem ela morava, por isso, não conseguia entregar as atividades na data correta – “*Teacher, eu devo muitas activities*”.

Outra aluna, em seu texto, disse que, apesar de possuir uma rotina corrida cuidando de três crianças, se esforça para prosseguir – “*it is not easy but we Will win*”, escreveu ela.

Um aluno, que já estudava com Malu desde o 9º ano do fundamental 2, resolveu enviar um vídeo trabalhando, em que mostrou sua rotina em uma indústria de produção de asfalto.

Ao verem os compartilhamentos das/os alunas/os de Malu, Clarice e Aurora fizeram comentários.

Que legal, Malu! Eu já dei aula na EJA também e, assim... é difícil, né? Porque eles têm uma rotina de trabalho [Aurora complementa dizendo que é uma rotina pesada] que é um dia inteiro, aí chegam, à noite, e têm que ir pra escola. É puxado mesmo! Eles têm razão de, de vez em quando, fugirem das aulas [risos das professoras]. (Clarice; Aurora, GF 05/04/2023)

Ao falar sobre o ensino de inglês na EJA, Leticia Medeiros e Helena Fontoura (2019) realçam que este é um contexto educacional que possui sua própria feição, o que demanda abordagens pedagógicas específicas. Ainda, as autoras explicam que a EJA é, muitas vezes, uma alternativa para pessoas vítimas de desigualdades sociais, pois é neste contexto que encontram a oportunidade de conseguirem estudar. Acredito que a EJA ilustra a diversidade cultural que Oliveira e Sabota (2020) destacam, pois demonstram que, em um único contexto social, existem diferentes sujeitos, com diferentes histórias e, portanto, diferentes necessidades educacionais. As falas anteriores de Clarice e Aurora tocam esta particularidade da EJA, ao dizerem que é uma realidade onde alunas/os têm que conciliar uma rotina pesada de trabalho e os estudos. À vista disso, professoras/es devem reconhecer a necessidade de uma abordagem contextualizada para estas/es alunas/os, no sentido de procurar formas de aproximá-las/os de suas aulas.

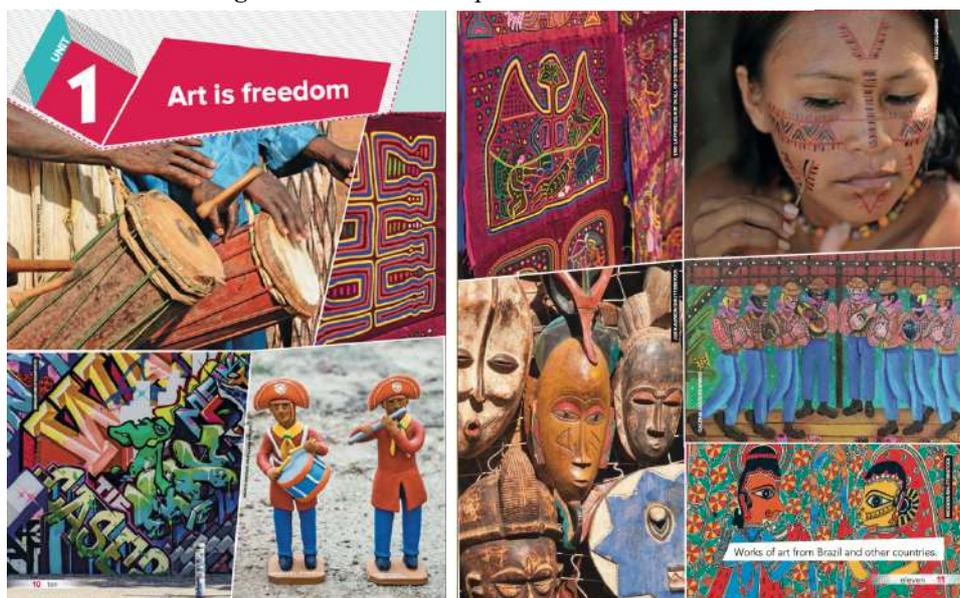
Malu demonstra essa preocupação, principalmente por propor uma atividade que seja focada nas vivências dessas/es alunas/os. Ao comentar os textos que as/os estudantes fizeram, Malu diz que o uso de português em alguns momentos da escrita prova que suas/seus alunas/os tentaram fazer atividade. O fato de Malu não condenar o uso de português, a meu ver, é um ponto de empatia em suas praxiologias, especialmente por causa do contexto educacional em que a professora atua. Imagine trabalhar com alunas/os da EJA sob uma perspectiva totalmente monolíngue. Certamente, as/os estudantes não se conectariam com as aulas e, muito possivelmente, não teriam motivação alguma para fazer o que seria proposto pela professora. Isso se conecta ao que Medeiros e Fontoura (2019, p. 71) salientam sobre a EJA, ao falarem que “trata-se, portanto, de compreender os jovens e os adultos na sua diferença e levar em conta a sua história de vida, percebê-los como sujeitos que são o que são porque vivenciaram dilemas nos mais diferentes espaços sociais”. Walsh (2023), nesta esteira, fala sobre procurarmos histórias que são nossas, para que pensemos sobre nossas realidades de maneira localizada. Acredito que as praxiologias de Malu abrem espaço para histórias que são nossas, no caso da atividade que propôs, as histórias de suas/seus alunas/os.

3.3 “A gente tem que tentar relacionar aquele conteúdo [do livro didático] com a vivência dos alunos” – Clarice

Em seguida, Clarice falou da atividade que realizou com suas/seus alunas/os, que foi baseada em discutir partes da unidade 1 do livro *Beyond Words* com sua turma de 8º ano. Clarice projetou as páginas dos livros que utilizou com as/os discentes e explicou

como as discussões aconteceram. A unidade 1 trata de movimentos artísticos e, conforme a orientação presente no livro da/o professora/or, tem o objetivo de “levar os estudantes a refletirem sobre o papel das artes visuais no que diz respeito ao seu caráter estético, ético, político, social e inclusivo” (Beyond Words, 2018, p. 10). Trago, abaixo, a imagem de abertura da unidade e a fala de Clarice sobre como iniciou a discussão com as/os estudantes:

Figura 10 – abertura da primeira unidade do livro



Fonte: Beyond Words, 2018 Vol. 3, Unidade 1, p. 10-11

Ao tratar da abertura da unidade, Clarice disse:

Art is freedom! Então, a gente já começa a reflexão pelo título e pelas imagens. O que eles conseguem ver, de onde é esse movimento artístico, o que eles reconhecem dessas imagens, né? Então, as discussões mais em português mesmo. Aqui a gente tem uma imagem de uma índia, né? Então é arte, desenhar o corpo... trago essas discussões do que eles entendem de arte. (Clarice, GF 05/04/2023)

Clarice explica que questionou as/os alunas/os sobre a origem das artes mostradas na abertura e buscou explorar o que elas/es compreendem por arte. Neste caso, acredito que a professora poderia ter se aprofundado mais em cada uma das representações artísticas presentes na abertura, principalmente considerando a diversidade cultural do material. O próprio livro da/o professora/or propõe esta abordagem para a sessão de abertura da unidade:

Lembramos, ainda, que é recomendável transcender os exemplos hegemônicos, que privilegiam as artes visuais dos espaços urbanos de países desenvolvidos, buscando sensibilizar os estudantes para a necessidade de preservar manifestações artísticas tradicionais de outras regiões, mantendo viva a diversidade cultural e identitária de comunidades frequentemente ameaçadas pela indústria cultural global. (Beyond Words, 2018, p. 11)

Neste trecho, é notável que a finalidade dessas imagens é procurar por formas contra-hegemônicas de compreender arte e cultura, de forma a valorizar as produções e as histórias de comunidades sufocadas pela indústria cultural. Pensando em uma geontoepistemologia decolonial, Rezende (2022, p. 194) diz que, para que possamos “tensionar” a matriz colonial de poder, devemos considerar “quem fala, de onde, em quais circunstâncias e com quais intenções, para quais finalidades e para quem”. A autora explica que este é o caminho para “estar/atuar no mundo” com seus diferentes territórios e trajetórias. Inclusive, as instruções no livro da/o professora/or abrem espaço para isso, onde encontram-se alguns detalhamentos sobre as imagens da abertura. Nesta parte, é explicado que algumas imagens mostram cerâmicas produzidas no Norte e no Nordeste brasileiros, instrumentos musicais de origem africana, as molas feitas pelas indígenas de Kuna, uma pintura corporal feita por indígenas brasileiros e um mural de grafite pintado em uma rua no Brasil. Penso que Clarice poderia ter assumido o desafio de explorar essas produções com mais detalhes.

Então, Clarice mostrou a página seguinte da unidade e falou que começou a trabalhar vocabulário com as/os alunas/os. Estas são as imagens do exercício ao qual Clarice se refere:

Figura 11 - primeiro exercício da unidade 1 do livro

1 Take a look at these images and discuss the following questions with a classmate.
Resposta possível: Observem a partir e compartilhem ideias e ideias sobre a arte da unidade.



a What do these images represent?
Resposta possível: they represent different artistic skills.

b Which art form represented in these images do you like best? Why?

c Are you good at any of these art forms? If so, tell your classmates which one(s). If not, choose one of them and tell a classmate why you would like to be good at it.

d Have you ever been to an art exhibition? If so, where and when was it? Did you enjoy it? If not, would you like to visit one?

e Do you think art is an important part of culture? Justify your answer.

f In your opinion, can we find art everywhere? Justify your answer.

Fonte: Beyond Words, 2018

Ao falar deste exercício, Clarice disse:

Então, aqui, entram mais imagens, mais discussão oral. Aí eu já vou trabalhando vocabulário, estruturas das frases, tento fazer eles repetirem, algumas coisas que eles falam... eles falam e eu falo em inglês para eles perceberem a pronúncia e aprender vocabulários. (Clarice, GF 05/04/2023)

Para discutir esta parte, gostaria de trazer uma fala de Clarice do segundo encontro acerca do uso de livros didáticos, a qual já discuti no capítulo anterior. Referindo-se a conteúdos de livros didáticos, Clarice disse que “A gente tem que tentar relacionar aquele conteúdo com a vivência dos alunos, com o que eles vivem”. Acredito que este pensamento de Clarice é crucial para promovermos praxiologias mais significativas em nossas aulas, porém percebo que a professora acabou se desviando desta ideia ao abordar o exercício do livro didático em questão. Algumas das perguntas presentes neste exercício seriam úteis para aproximar a discussão sobre manifestações artísticas das vivências das/os discentes, principalmente ao perguntá-las/os se gostam das formas artísticas que são mostradas ou se são boas/bons em alguma delas. Em vez de estender a discussão por meio das perguntas, Clarice preferiu focar no tratamento de vocabulários.

Ao discutir o conteúdo e o uso de livros didáticos na educação pública, Silva e Barros (2021) explicam que este ainda é um recurso frequentemente utilizado por professoras/es de línguas. Problematizando as concepções homogêneas presentes no livro *Way to go!* as autoras dizem que, muitas vezes, livros didáticos se distanciam da realidade de alunas/os. No caso do exercício utilizado por Clarice, não acredito que seu conteúdo ou as discussões que lhe acompanham se abstenham das subjetividades das/os estudantes, mas abre espaço para uma interação mais contextualizada. Diante disso, percebo que é importante tomarmos cuidado, como professoras/es de língua, para não cairmos em uma agenda estruturalista em nossas aulas, que é, na verdade, algo comum de acontecer tendo em vista as dificuldades da educação pública. Confesso que, muitas vezes, acabo promovendo aulas estruturalistas devido ao cansaço e à falta de tempo como professor de escola pública. Portanto, creio que Clarice acabou exercendo uma “atividade mecânica de língua” (Silva, Barros, 2021, p. 45) diante de um material com potencial para discussões mais contextualizadas, mas compreendo a recorrência desta abordagem em um contexto educacional marcado por desafios.

Posteriormente, Clarice falou sobre outra discussão que teve com suas/seus alunas/os. Neste caso, o exercício referia-se ao grafite como manifestação artística.

Figura 12 - exercício sobre grafite

- 2 Read the following quote posters. Then, with a classmate, choose the option(s) that, in your opinion, present(s) the purposes of graffiti street art.

Resposta pessoal. Objetivos: refletir sobre o tema do texto e fazer inferências.

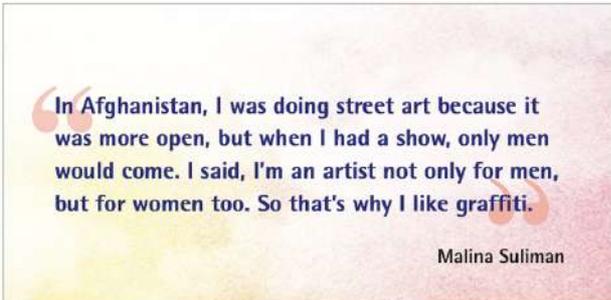
I



II



III



- | | |
|--------------------------------|--------------------------------------|
| a To help new artists. | d To redecorate old buildings. |
| b To address political issues. | e To make art available to anyone. |
| c To promote a famous artist. | f To share one's ideas and feelings. |

Fonte: Beyond Words, 2018

Ao descrever como abordou este exercício, Clarice disse:

Eu perguntei pra eles se já tinham ido em exposições de arte, ao museu... infelizmente, poucos, né? Eles responderam que vão a estes locais mais públicos aqui de Goiânia, né... (Clarice, GF 05/04/2023)

Penso que esta fala de Clarice destoa do objetivo principal do exercício, que é mostrar que você não precisa ir a um museu, ou a uma galeria de arte, para, de fato, ter contato com arte. Assim, o exercício traz algumas falas que mostram que o grafite é uma forma de popularizar a arte e levá-la para as pessoas em suas rotinas diárias. Ao serem perguntadas/os se frequentam exposições de arte ou museus, as/os alunas/os de Clarice disseram que costumam ir a locais públicos em Goiânia, que, por sinal, é uma região da cidade marcada pela arte, seja pelo grafite, pelo artesanato ou pela música local. Contudo, Clarice viu essa resposta das/os alunas/os como um fato negativo, por não estarem frequentando espaços institucionalizados como artísticos.

Quando fala sobre questionarmos à matriz colonial que herdamos, Rezende (2022, p. 194) diz que esse processo é marcado pela “polifonia e a policromia do ver-escutar-

pensar-sentir-agir-dizer” que se constrói pela interculturalidade como meio de/para interação, em que, na minha concepção, há espaço para problematizarmos, também, concepções do que venha a ser arte e de como praticá-la. Assim como tudo que acreditamos saber, penso que as epistemes ocidentais que legitimam o que é arte também se prendem a amarras coloniais. Neste caso, a arte de rua pode ser uma forma genuína e contra-hegemônica de manifestação das subjetividades, que está em constante luta com maneiras institucionalizadas de pensar e praticar arte. Acredito que Clarice acabou não percebendo a finalidade real do exercício que, inclusive, seria um conteúdo potencializador para discussões problematizadoras no que se refere ao pensar, agir e sentir por meio da arte e como a interculturalidade se faz como condição necessária a este movimento. Neste sentido, Renata Silva e Adriana Barros (2021, p. 45) alertam que, como professoras/es de línguas, devemos “dar abertura para abordagens interculturais”. Penso que devemos não somente dar abertura, mas procurar promovê-las em nossas praxiologias.

Por fim, Clarice mostrou um texto que leu com suas/seu alunas/os, que tratava da arte de mulheres panamenhas. O texto era uma nota de imprensa (*press release*) que divulgava uma exposição das tradicionais *molás* panamenhas, que são blusas ornamentadas e construídas pelas mulheres do povo Kuna como forma de materializar a realidade que lhes cerca. A seguir, mostro a imagem da página abordada por Clarice em sua aula.

Figura 13 – texto sobre molas Panamenhas utilizado por Clarice

DRAWING WITH SCISSORS: MOLAS FROM KUNA YALA

Date: Jul 21, 2010 – Feb 13, 2011

Curated by: Max Allen



After Panama became an independent nation in 1903, a law was passed that said the “wild indigenous tribes”, notably the Kuna, had to be “compelled to lead civilized lives”. Women’s blouses called *mola*, with their geometric and pictorial patterns that articulated the Kuna understanding of the world, were banned. At this point, the Kuna had had enough of colonial interference, and the result was their 1925 Revolution. Following a period of negotiation, the Kuna established the right to practice their traditions as well as gaining virtual autonomy over their own territory in the San Blas Islands, now called Kuna Yala.

Fonte: Beyond Words, 2018

Ao apresentar a atividade, Clarice disse:

A leitura desse texto aqui foi bem legal! Foi bem instrutivo, bastante vocabulário que eu trabalhei com eles. Além da questão cultural, do tanto que o Brasil perdeu quando os portugueses chegaram aqui e dizimaram os índios, né? Porque perdeu muito da arte indígena, perdeu muito da cultura, da língua. E aí, esse texto aqui mostra essa retomada do trabalho artístico dessas mulheres do Panamá, que também foi muito sofrida, teve uma época da dominação que elas foram proibidas de fabricar essa roupa, né? Que era tipo uma blusa, inclusive eles chamam aqui no texto de *dress*. Aí, eu trabalhei o vocabulário de roupas com eles, *blouse*, *dress*, *sweater*... né? e outras coisinhas de vocabulário. (Clarice, GF 05/04/2023)

Realmente, assim como Clarice destaca, o processo de colonização do Brasil foi marcado por dizimações, como tantos outros movimentos na dominação europeia. Uma trajetória de epistemicídios que, nas palavras de Fábio Almeida (2022, p. 164), se configurou por “formas de dominação hegemônicas que além de subalternizarem os sujeitos dominados, aniquilam seus saberes e a validade desses próprios conhecimentos”. Ao falar dessa atividade, Clarice denuncia a opressão do colonialismo, menciona o fato de indígenas terem seus saberes e costumes infringidos e, muitas vezes, eliminados, porém, no fim, acaba trabalhando vocabulário relacionado a roupas. A consciência de Clarice sobre o sofrimento causado pelo colonialismo é presente, mas a professora acaba não explorando suas problemáticas de maneira mais nítida e problematizadora.

Ao falar de colonialidade e decolonialidade, Rezende *et al.* (2020) criticam o fato de, muitas vezes, articularmos conhecimentos sobre decolonialidade, mas não assumirmos, de fato, uma posição decolonial de confronto. A autora destaca que a decolonialidade tem muito mais a ver com nossa postura do que com os conhecimentos que mobilizamos. No caso desta discussão promovida por Clarice, percebo que as críticas mencionadas pela professora em seu relato perdem espaço para o tratamento de vocabulário. Não que a professora tenha que se abster de ensinar vocabulário em suas aulas, mas acredito que pode ser um processo articulado por tentativas de denunciar as relações de poder que marcam os processos de eliminação das práticas coloniais.

Penso que parte do próprio texto utilizado por Clarice oportuniza uma discussão contra-hegemônica, onde é explicado o conceito das *molas* como vestimentas que representam a vida dos Kunas e algumas tradições desse povo. Esta explicação está logo abaixo do texto mostrado anteriormente, com o título de *additional information*.

Os painéis gráficos nas blusas *mola* - feitos em apliques e bordados invertidos - retratam tudo o que os Kuna veem à sua volta, desde plantas antigas e espíritos de animais a notícias de televisão e personagens da Disney reimaginadas. *Drawing with Scissors* [nome da exposição] inclui cerca de 200 molas que estão entre as mais antigas conhecidas e as que foram feitas ontem,

algumas por Domitila Deleon de Fernandez, a neta do líder da Revolução de 1925. As fotografias da exposição mostram o mundo matriloal Kuna das Ilhas San Blas onde, para proteger as tradições antigas e bem sucedidas dos impactos negativos da globalização, nenhum forasteiro pode possuir propriedades. (Beyond Words, 2018, tradução minha).

Em esforços para ampliar os fatos expostos neste trecho, Clarice poderia ter concretizado, de forma mais contextualizada, as críticas que expôs ao falar da atividade anteriormente. Esta parte do texto trata do conceito das *molos* como vestimentas dos Kunas, expõe alguns detalhes da exposição *Drawing with Scissors*, que exhibe vários tipos de molos e imagens sobre a cultura deste povo, e ainda menciona o fato de que forasteiros não podem possuir propriedades em seu território. Estas são informações de grande potencial para articulações decoloniais durante a aula, principalmente por focalizarem a realidade de uma comunidade não-hegemônica. Rezende (2022, p. 194) afirma ser inegável o fato de a modernidade estar fundada em uma matriz colonial mas, ao mesmo tempo, diz que é inegável “a sobrevivência dos saberes ancestrais de indígenas”. Neste sentido, a autora diz que os povos indígenas detêm “corpos, linguagens, espiritualidades e epistemes que sobreviveram e que vazam pelas membranas da colonialidade” (Rezende, 2022, p. 194). Realçar as vivências, saberes e costumes desses povos, a meu ver, é um caminho necessário para praxiologias decoloniais em aulas de línguas, que Clarice poderia ter explorado de maneira mais detalhada, evidente e problematizadora.

3.4 Revisitando praxiologias

Nesta parte, procuro visitar as praxiologias discutidas neste capítulo, no intuito de destacar suas potencialidades e centralizar as principais reflexões realizadas aqui. De início, volto-me às praxiologias de Aurora, das quais salta aos olhos um cuidado e perspicácia em procurar compreender melhor suas/seus estudantes e, principalmente, em aproximá-los da realidade sociocultural do planeta que habitamos. A professora conduziu este processo de maneira prática, fazendo uso de recursos tecnológicos, e com atenção à recepção das/os alunas/os em relação às atividades. Muitas vezes, foi notável o esforço da professora em abordar acontecimentos reais em sala, como a polêmica envolvendo Greta, o ativismo e a história de superação de Malala, e o movimento *Black Lives Matter* nos Estados Unidos. Apesar de Aurora, algumas vezes, não ter traçado paralelos entre a realidade sociocultural do Brasil e estes outros cenários, é inegável o fato de a professora esforçar-se para não se ater a perspectivas hegemônicas em suas aulas.

Malu nos mostrou que a realidade de nossas/os estudantes não deve ficar de fora da sala de aula. Como explicam Rodrigues e Silvestre (2020), nossas construções socioculturais se deram por modos de naturalização hegemônicos, em que, muitas vezes, perdemos a noção de quem realmente somos. Percebo que a ação de Malu é um ponto inicial para compreendermos estes processos, uma vez que devemos parar e rever quem somos, o que fazemos e que indivíduos temos ali como alunas/os. Para além disso, como destacam o autor e a autora, devemos problematizar “os conflitos e as relações de poder” (Rodrigues; Silvestre, 2020, p. 422) que estão incorporados na construção das bases epistemológicas da sociedade em que vivemos. Neste sentido, compreendo que, além de abrir espaço para as realidades de nossas/os estudantes, como Malu fez, podemos, também, problematizá-las, de modo a questionar o porquê dessas realidades serem como são.

As praxiologias de Clarice me fizeram repensar o uso do livro didático em aulas de línguas. Primeiramente, acredito que destaca-se o fato de que, muitas vezes, o livro didático poder abrir possibilidades para praxiologias contra-hegemônicas, o que pode ser visto em muitas das atividades propostas no livro utilizado por Clarice. De maneira mais pertinente, para que este conteúdo chegue a alunas/os de maneira contextualizada e relevante, é necessária uma atuação crítica, politizada e consciente de professoras/es (Silva; Barros, 2021), no sentido de compreendermos as propostas de cada passagem do livro e sabermos abordá-las por um olhar problematizador. Clarice demonstrou-se consciente da relevância de muitas das discussões presentes no livro, mas acabou, em alguns casos, assumindo uma postura formalista diante de oportunidades de problematização.

A meu ver, as praxiologias das professoras depreendem, principalmente, três reflexões que precisamos ter como professoras/es de língua: o sistema não se dobra/rá a praxiologias problematizadoras; a interculturalidade crítica se fixa na tentativa de compreendermos problemáticas socioculturais outras de maneira intersubjetiva; é crucial irmos além da evidenciação de colonialidades, mas procurarmos problematizá-las e combatê-las. Acredito que estas reflexões se encontram em uma postura de ousadia que precisamos assumir, no sentido de ousarmos a não ceder a um sistema tendencioso, ousarmos problematizar o que outras/os vivem em contraste com o que vivemos, e ousarmos ir além da conscientização e nos contrapormos às naturalizações ontoepistemológicas a quais somos constantemente submetidas/os.

CONSIDERAÇÕES (DES)CONTINUANTES



Ao lado, encontra-se uma imagem de uma tatuagem que tenho no meu antebraço esquerdo. Optei por colocá-la aqui, pois seu conteúdo e, principalmente, as reflexões que tenho tido sobre ele, vão ao encontro de alguns pensamentos que quero trazer nesta parte do estudo. Nesta tatuagem, encontram-se as palavras *docere*, *language* e *litterae* que, em uma tradução livre, significam docência, língua/linguagem e literatura, respectivamente.

Quando obtive esta tatuagem, em outubro de 2021, queria materializar aquilo que eu faço e minhas paixões que estão envolvidas neste processo. Dois anos se passaram, ou melhor, dois anos cursando um mestrado se passaram, e aqui estou, escrevendo os pensamentos (des)continuantes deste estudo. Sempre gostei da palavra docência, era uma palavra que, na minha concepção, remetia à conhecimento, aprendizagem etc. Durante muito tempo, carreguei comigo os significados aos quais essa palavra remete.

De acordo com o dicionário online de língua portuguesa, a palavra “docente” diz respeito àquele/a que “ensina”. Por sua vez, neste dicionário consta que ensinar é o ato de “transmitir conhecimento”, “dar instruções”, ou “indicar de maneira precisa”. Confesso que, por muito tempo, me baseei nestas

concepções de ensinar como professor de língua inglesa, muitas vezes assumindo um papel de detentor do conhecimento e vendo alunas/os como seres passivos na sala de aula.

Trago esta imagem e este relato porque este estudo, acima de tudo, me demonstrou que precisamos nos contrapor a ideia de “ensino” e nos aproximarmos de uma compreensão holística de educação. Assim, em vez de docente, por que não “educador/a”? Naquele mesmo dicionário que mencionei, diz que educador é aquele/a

que coordena, pela relação com o outro, os processos de ensino e aprendizagem. Um processo mais dinâmico e menor hierarquizador de educação, em que todas/os possuem sua relevância.

Além disso, os compartilhamentos de Aurora, Malu e Clarice, junta às experiências que tenho tido como professor da educação pública recentemente, me mostram que ainda vivemos submersos em uma cultura escolar conteudista e neoliberal. Neste cenário, promover praxiologias interculturais críticas e decoloniais se torna um ato de (r)existência, considerando a constante cobrança pelo cumprimento de um currículo hegemônico, a falta de tempo para a construção de práticas problematizadoras e a resistência de membros da comunidade escolar contra abordagens críticas em sala.

Também, as falas das professoras nos mostram a continuidade de um repertório sociodiscursivo brasileiro que se fundamenta na essencialização da precariedade da educação linguística em escolas públicas (Souza, 2005). As professoras explicaram que, muitas vezes, se deparam com falas que subestimam a eficiência do ensino de inglês na escola públicas, um comportamento praticado, até mesmo, por colegas de trabalho, sendo elas/es professoras/es de inglês e/ou professoras/es de outras disciplinas. Neste estudo, debati que neste cenário, onde existe um “inglês bom”, o da rede privada, e um “inglês ruim”, o da escola pública, a primeira sempre será beneficiada em detrimento da outra (Souza, 2005).

Apesar dos desafios compartilhados pelas professoras, suas praxiologias demonstram tentativas de construir uma educação linguística menos hegemônica e mais crítica. Aurora nos mostrou a importância de nos atentarmos às realidades e subjetividades de nossas/os alunas/os, de modo a promovermos aulas que consigam atingi-las/os de maneira significativa. Nesta mesma esteira, Malu demonstrou que a sala de aula de línguas não está separada de outros contextos sociais dos quais as/os alunas/os fazem parte, como a família e o trabalho. Pelas praxiologias de Clarice pude refletir sobre o papel do livro didático em aulas de inglês, assim discutindo a necessidade de agirmos criticamente para fazermos uso deste material como um auxílio para a promoção de praxiologias interculturais críticas e decoloniais.

No escopo dos pensamentos de Kubota (2004) e Walsh (2009), problematizei algumas falas e praxiologias das professoras participantes no que se refere ao multiculturalismo e à interculturalidade funcional. Como adverte Kubota (2004), muitas vezes, assumimos uma visão multiculturalista de mundo, a qual se estabelece pela noção de harmonia cultural. De maneira similar, Walsh (2009) destaca que, em muitos casos, a

interculturalidade é articulada de maneira funcional, de modo a favorecer a estabilidade do *status quo* de um mundo marcado pela desigualdade social. Neste sentido, minhas problematizações aconteceram com a finalidade de denunciar a noção de harmonia dessas concepções, que se escondem atrás de um discurso de empatia que rejeita a realidade sociocultural conflituosa em que vivemos.

Como fiz questão de salientar em diversas partes deste estudo, as discussões que realizei aqui aconteceram em um processo dinâmico com as professoras participantes. Assim, nada mais justo do que trazer suas impressões sobre este processo de reflexão que tivemos. Para isso, trago uma nuvem de palavras construída pelas professoras em nosso último encontro do grupo focal, na qual elas expressaram suas experiências ao longo dos encontros.

Figura 14 - nuvem de palavras feita pelas professoras



Fonte: material construído coletivamente no quarto encontro

Fico feliz em ver, principalmente, as palavras “reflexão” e “ressignificação de práticas”. Essas percepções das professoras têm muito a ver com o que Rezende (2022) nos alerta no que se refere à procura por caminhos de decolonização. Para a autora, precisamos ir além da reflexão, assim tentando reconstruir o que acreditamos e fazemos em busca de práticas decoloniais. Com mais detalhes, a fala de Aurora sobre as palavras que colocou na nuvem materializam este pensamento

Olha, pra mim, todo curso que eu faço, seja aqui, seja internacional... o que me leva aos cursos é a troca de experiências. E, com isso, ressignificar minha prática, porque a gente aprende, reaprende, desmonta, para depois montar de novo, pra pegar o que aprendeu ali e por em prática. E a esperança, né? Tudo isso leva à esperança, a gente pensa “nossa, amanhã eu vou tentar uma coisa diferente, olha só o que eu aprendi, vai dar certo!”. Então, vai renovando sua força, seu entusiasmo, sua motivação para fazer um ensino mais significativo e interessante para os alunos. (Aurora, GF 12/04/2023)

Acredito que este sentimento de Aurora entrecruza muitos dos compartilhamentos e discussões presentes neste estudo. Sua fala reforça o fato de sempre precisarmos estar dispostos à mudança, no sentido de procurarmos ressignificar nossas praxiologias. Aurora também fala de motivação e esperança, que acredito serem cruciais para continuarmos nos esforçando na busca de saberes e práticas decoloniais. Esta esperança, muitas vezes, é construída de maneira coletiva, um processo em que professoras/es se apoiam, compartilhando suas vivências e almejando conhecimentos e praxiologias cada vez menos hegemônicos e desiguais.

Em diversos momentos deste estudo, busquei desobedecer a lógica objetivista que ainda rege o fazer científico nos dias de hoje. Neste sentido, considerando que este trabalho se sustenta pelas vivências e percepções de três professoras de escolas públicas em Goiás, nada mais justo que trazer suas impressões acerca do trabalho após sua conclusão. Por isso, enviei o estudo às três e pedi para que compartilhassem seus pensamentos sobre o que lessem. A seguir, trago alguns dos relatos das professoras

- **Aurora:** Ao revisitar a dissertação do Gabriel, foi enriquecedor relembrar algumas ideias e notar que algumas delas já evoluíram, pois, assim como um rio em constante fluxo, minha perspectiva mudou ao longo do tempo. Muitos eventos ocorreram desde então, e minha bagagem de leituras ampliou-se, resultando em novas opiniões, especialmente em relação a algumas vertentes que agora vejo de maneira diferente em comparação aos encontros passados. A observação da evolução da Aurora, tanto como indivíduo quanto como educadora, foi gratificante. Percebi que algumas de minhas colocações foram superficiais, e a leitura da dissertação destacou a necessidade de aprimorar-me, de arriscar mais.

- **Clarice:** A pesquisa foi em 4 encontros, então, nem sempre conseguíamos falar muito das práticas. Mas pesquisa é isso, se você pesquisa com um grupo de professores, dá um resultado, se você pesquisa com outro grupo, dá outro resultado. Eu estava acostumada a trabalhar com educação infantil, assim como a Aurora, neste ano que mudei de escola, e a outra professora [Malu] trabalha com EJA. Então, cada uma das três professoras trabalha com uma faixa etária diferente. Não me lembro se mencionei a questão das salas lotadas... é muito complicado manter uma prática reflexiva, porque você tem que manter o controle da sala, alunos indisciplinados... Então, é uma outra realidade, trabalhar com adolescentes é bem complicado.

- **Malu:** Então, engraçado... eu sou essa pessoa que você colocou aí mesmo. Eu sou exatamente essa pessoa, essa aí do esperar que você colocou, e eu

gostei muito de você ter feito essa relação com cada uma de nós por meio de trechos de poemas. E essa questão de ter um olhar voltado para o outro, de me comprometer a tornar a vida outro um pouco melhor, é um papel que eu acabei atribuindo a mim enquanto professora. Eu acho que, de maneira geral, todos os professores precisam ter esse olhar, porque, afinal de contas, a gente tem que se comprometer com quem a gente está lidando. Você foi certeiro em suas palavras com a visão que tenho de mim mesma, em relação à minha família, meus filhos, com relação aos meus alunos, porque eu sou um exemplo aqui em casa e quero ser um bom exemplo lá no meu trabalho também.

Essas falas das professoras refletem a necessidade de caminharmos uma trajetória de ressignificações, sempre procurando refletir e (des)construir repertórios do que somos e acreditamos. Aurora, hoje, já se enxerga como uma outra professora, relatando que suas perspectivas têm mudado como o fluxo de um rio. Clarice destaca o contraste das realidades das professoras que participaram do estudo, cujas escolas abarcavam públicos de alunas/os distintos. Mais uma vez, assim como em muitas partes desta pesquisa, os desafios de ser professora na escola pública vêm à tona pela fala de Clarice, que salienta sua realidade complexa com as/os alunas/os. Malu demonstrou felicidade em ver que suas diversas facetas como pessoa estiveram presentes no trabalho. Acredito que devemos sempre lembrar que estar em sala de aula não nos abstém dos outros papéis que assumimos na sociedade, e Malu expressou isso muito bem em sua fala.

Refletir e problematizar praxiologias de outras professoras foi, inegavelmente, uma forma de eu refletir sobre o meu posicionamento como professor de língua inglesa. Dessa mesma forma, espero que este estudo seja, também, uma oportunidade de reflexão para outras/os professoras/es. Acredito que as praxiologias das professoras participantes demonstram que não existe uma linha de chegada na caminhada para uma educação voltada à decolonização. Este percurso é traçado por meio de tentativas, esforços decoloniais (Silvestre, 2017), que devemos assumir diariamente em nossas praxiologias. Neste mesmo sentido, o que Aurora, Malu e Clarice têm feito me faz pensar que não existe uma aula “colonial” ou “decolonial”, mas sim uma disposição, ou a falta dela, para questionarmos as epistemologias que nos regem como professoras/es e, acima de tudo, como cidadãos e cidadãs. Neste caminho, a interculturalidade crítica se faz como uma condição necessária para as nossas tentativas de (re)invenções, como diria Rodrigues e Silvestre (2020), em que procuramos saber mais sobre as realidades e problemáticas de outas/os e, ao mesmo tempo, sobre as nossas.

O poema “Todas as vidas”, de Cora Coralina (1965), me ajuda a expressar como me sinto agora, após promover as discussões deste estudo, e, também, a enxergar

caminhos futuros de pesquisas que tratem de praxiologias docentes a partir da interculturalidade crítica. Cora Coralina diz:

Vive dentro de mim uma cabocla velha de mau-olhado, acorçada ao pé do borralho, olhando para o fogo.
Benze quebranto. Bota feitiço... Ogum. Orixá. Macumba, terreiro. Ogã, pai-de-santo...

Vive dentro de mim a lavadeira do Rio Vermelho. Seu cheiro gostoso d'água e sabão. Rodilha de pano.
Trouxa de roupa, pedra de anil. Sua coroa verde de São-caetano.

Vive dentro de mim a mulher cozinheira. Pimenta e cebola. Quitute bem feito. Panela de barro. Taipa de lenha. Cozinha antiga toda pretinha. Bem cacheada de picumã. Pedra pontuda. Cumbuco de coco.
Pisando alho-sal.

Dessa mesma forma, digo que já viveram, e ainda vivem, dentro de mim, vários Gabrieis, assim como vários professores de inglês. Este estudo me ajuda a perceber que sempre haverá vários de nós coexistindo ao mesmo tempo. Entre esses vários eus, precisamos procurar entender suas origens e o que isso nos traz para os dias atuais, entendendo que nossas heranças, em muitos casos, coloniais, ainda persistem. Percebo que a interculturalidade, em uma perspectiva crítica, nos leva a questionar esses eus que possuímos em contraste aos eus daquelas/es com quem vivemos. Esta é a esteira na qual vejo este estudo e onde enxergo espaço para que reflexões futuras continuem inquirindo quem somos, o que fazemos como professoras/es de línguas, como isso se relaciona com o que outras/os pensam e fazem e, acima de tudo, como podemos ressignificar nossas praxiologias em prol de uma educação linguística intercultural e decolonial.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Fabio Sampaio de. Epistemicídio. In: MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva; SOUSA, Cristiane Maria Campelo Lopes Landulfo de (org.). **Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras**. Campinas: Pontes Editores, 2022. p. 163-169.
- ALVES, Castro. **Vozes D'África: navio negreiro**. 2. ed. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica J. G. de Azevedo, 1876. 37 p.
- ANDRADE, Ezequias Felix de. **O ensino de língua inglesa em escolas públicas: um diálogo possível**. 2015. 76 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Linguística e Ensino, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.
- ARAÚJO, Sidnei Ferreira. PURIFICAÇÃO, Marcelo Máximo. Ser professor: vocação ou falta de opção? Os motivos que envolvem a escassez de jovens na profissão docente no Brasil. **Revista Científica Novas Configurações - Diálogos Plurais**, v. 2 n. 1, 2021
- BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoievski**. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013. 146 p.
- BARROSO, João. Cultura, cultura escolar, cultura de escola. **Objetos Educacionais Unesp**. São Paulo, p. 1-19. jan. 2013.
- BLOCK, David; GRAY, John; HOLBOROW, Marnie. **Neoliberalism and applied linguistics**. [S. L.]: Routledge, 2012. 168 p.
- BORELLI, Julma Dalva. Caminhos e vivências de uma atuação crítica decolonial. In: PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; MÓR, Walkíria Monte (org.). **Perspectivas Críticas de Educação Linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês**. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 137-145.
- BORELLI, Julma D. V. P. **O estágio e o desafio decolonial: (des)construindo sentidos sobre a formação de professores/as de inglês**. 2018. 224 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística), Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.
- BORELLI, Julma D. V. P.; PESSOA, Rosane Rocha. O estágio em língua inglesa e o desafio decolonial: problematizações sobre as relações interpessoais de seus/suas agentes. **Revista Moara**, v. 51, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/view/7331>. Acesso em: 07 set. 2023.
- BUCHOLTZ, Mary. The politics of transcription. **Journal Of Pragmatics**, [S.L.], v. 32, n. 10, p. 1439-1465, set. 2000. Elsevier BV. [http://dx.doi.org/10.1016/s0378-2166\(99\)00094-6](http://dx.doi.org/10.1016/s0378-2166(99)00094-6).
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 13, n. Especial, p. 678-686, 2020.

CAVALCANTI, Marilda. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em linguística aplicada: implicações éticas e políticas. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Por uma linguística aplicada Indisciplinar. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. P. 233-251.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. **Linguagem e Ensino**, Pelotas, v. 8, n. 1, p. 101-122, 2005.

COELHO, Hilda Simone Henriques. **É possível aprender inglês na escola?** crenças de professores e alunos sobre o ensino de inglês em escolas públicas. 2005. 145 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

CORALINA, Cora. **Poemas dos becos de Goiás e estórias mais**. São Paulo: Global Editora, 1965.

CORRÊA, Avani Maria de Campos; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; OLIVEIRA, Anny Carolina de. O grupo focal na pesquisa qualitativa: princípios e fundamentos. **Revista Prisma**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 34-47, 2021.

COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins; FREITAS, Luciana Maria Almeida de; NEVES, Rogério (org.). **Beyond Words: manual do professor**. São Paulo: Richmond Educação, 2018. 236 p.

COUTO, Ligia Paula; JOVINO, Ione da Silva. Colonialidade do Ser. In: COUTO, Ligia Paula; JOVINO, Ione da Silva (org.). **Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022. p. 77-82.

DAMÁZIO, Eloise da Silveira Petter. Multiculturalismo versus Interculturalismo:: por uma proposta intercultural do direito. **Desenvolvimento em Questão**, [S. L.], v. 6, n. 12, p. 63-86, 2008.

DEBRET, Jean-Baptiste. **Um jantar brasileiro**. Aquarela sobre papel, 16 x 22 cm. Rio de Janeiro, 1827.

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. Introduction: the discipline and practice of qualitative research. In: DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna (org.). **The Sage handbook of qualitative research**. Thousand Oaks: Sage Publications, 2005. p. 1-32.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. Análise da conversação. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Ana Christina. (Orgs.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 69-99.

Documento Curricular para Goiás (DC-GO). Goiânia/GO: CONSED/ UNDIME Goiás, 2018. Disponível em: <https://cee.go.gov.br>. Acesso em: 17 maio 2023.

DUBOC, Ana Paula Martinez. **Atitude curricular**: letramentos críticos nas brechas da formação de professores de inglês. 2012. 258 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação de Estudos Linguísticos e Literários em Inglês, Departamento de Letras Modernas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

DUBOC, Ana Paula Martinez. Lendo a mim mesma enquanto aprendo enquanto aprendo com e ensino o outro. In: PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; MÓR, Walkíria Monte (org.). **Perspectivas Críticas de Educação Linguística no Brasil**: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 11-24.

DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Campinas: Pontes, 1987. 222 p.

ERNESTO, Eduardo Servo; FARIAS, Kátia Sebastiana Carvalho dos Santos. Educação escolar a colonialidade no “divã desconstrucionista”. **Escola em Tempos de Conexões - Volume 02**, [S.L.], p. 700-719, 2022. Editora Realize. <http://dx.doi.org/10.46943/vii.conedu.2021.02.036>.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e Mudança Social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001. 316 p.

FERRAZ, Daniel de Mello. Educação linguística e transdisciplinaridade. In: PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; MÓR, Walkíria Monte (org.). **Perspectivas Críticas de Educação Linguística no Brasil**: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 103-117.

FERRAZ, Daniel de Mello. (Pós) modernidade, (pós) estruturalismo e educação linguística: construindo sentidos, ensejando transformações. In: ANDRADE, Maria Eugênia Sebba de; HOELZLE, Maria José Lacerda Rodrigues; CRUVINEL, Roberta Carvalho (org.). **(Trans)formação de professoras/es de línguas: demandas e tendências da pós-modernidade**. Campinas: Pontes Editores, 2019. p. 17-39.

FORTES, Lívia. Educação subjetificadora, neoliberalismo e ensino de Inglês: reflexões para a linguística aplicada crítica/transgressiva. **Papéis**, Campo Grande, v. 22, n. 43, p. 72-90, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. 127 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 85. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023. 256 p.

GATTI, Bernadete Angelina. Introduzindo o grupo focal. In: GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro, 2005. p. 7-41.

GARCEZ, Pedro de Moraes; BULLA, Gabriela da Silva; LODER, Letícia Ludwig. Práticas de pesquisa microetnográfica: geração, segmentação e transcrição de dados audiovisuais como procedimentos analíticos plenos. **Delta: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, [S.L.], v. 30, n. 2, p. 257-288, dez. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-445078307364908145>.

GARCÍA, Joaquín Torres. **América invertida**. 1943.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. 220 p.

GONTIJO, Míriam Rabelo. Desafios na docência de LI em escolas públicas: percepções e vivências nas narrativas de professores. **Revista X**, Curitiba, v. 13, n. 2, p. 15-33, 2018.

GUERRAS do Brasil. Direção de Luzi Bolognesi. Rio de Janeiro: Curta!, 2019. 1 vídeo (28 min). Disponível em: https://www.youtube.com/live/1C7eQB16_pk?feature=share. Acesso em: 12 maio 2023.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013. 286 p.

KAWACHI, Guilherme Jotto; ROCHA, Claudia Hilsdorf; MACIEL, Ruberval Franco. Letramento Crítico e Afeto na Educação Linguística Contemporânea. **Signum: Estudos da Linguagem**, [S.L.], v. 25, n. 2, p. 36-52, 30 ago. 2022. Universidade Estadual de Londrina. <http://dx.doi.org/10.5433/2237-4876.2022v25n2p36>.

KUBOTA, Ryuko. Critical multiculturalism and second language education. In: NORTON, Bonny; TOOHEY, Kelleen (ed.). **Critical pedagogies and language learning**. British Columbia: Cambridge University Press, 2004. p. 30-52.

KUMARAVADIVELU, Bala. Individual identity, cultural globalization, and teaching english as an international language: the case for an epistemic break. In: ALSAGOFF, Lubna *et al.* (org.). **Principles and Practices for Teaching English as an International Language**. Abingdon: Routledge, 2012. p. 9-28.

LACERDA, Gustavo; SILVESTRE, Nelci Alves Coelho. O ensino de língua inglesa na pandemia atravessado pela materialidade digital: uma análise discursiva. **Matraga**, v. 28, n. 53, p. 269-281, mai./ago. 2021.

LATOUR, Bruno. **Jamais fomos modernos**. São Paulo: Editora 34, 2019.

LEITE, Maria Eduarda Pereira. Educação integral e políticas educacionais de educação em tempo integral: uma análise a partir da perspectiva decolonial. **Escola em Tempos de Conexões - Volume 02**, [S.L.], p. 787-807, 2021. Editora Realize. <http://dx.doi.org/10.46943/vii.conedu.2021.02.041>.

MASCARENHAS, Aline Daiane N. Por uma pedagogia decolonial contra a docialização de corpos, invasão cultural e desproblematização da educação no projeto da escola cívico-militar. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 29, n. 3, p. 366-384, 2020.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana R.; PESSOA, Rosane Rocha. A critical, decolonial glance at language teacher education in Brazil: on being prepared to teach. **Delta: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, [S.L.], v. 35, n. 3, p. 1-28, 2019. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1678-460x2019350306>.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. N-1 Edições, 2018. 80 p.

MEDEIROS, Leticia Miranda; FONTOURA, Helena Amaral da. As dificuldades do ensino de Inglês na Educação de Jovens e Adultos na perspectiva de professores que atuam na área. **Polyphonia**, [S. L.], v. 30, n. 1, p. 68-84, 2019.

MIGNOLO, Walter; WALSH, Catherine. **On decoloniality: concepts, analytics. praxis**. Durham, Londres: Duke University Press, 2018. 305 p.

MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje. **Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu, v. 1, n. 1, p. 12-32, 2017.

MIGNOLO, Walter. Coloniality: the darker side of western modernity. In: MIGNOLO, Walter. **The Darker Side of Western Modernity: global futures, decolonial options**. Durham/London: Duke University Press, 2011. p. 1-27.

MIRANDA, Mirla Maira Furtado. **Crenças sobre o ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira (inglês) no discurso de professores e alunos de escolas públicas**. 2005. 349 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada À Língua Inglesa, Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2005.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

MONTE MÓR, Walkyria. The development of agency in a new literacies proposal for teacher education in Brazil. In: JUNQUEIRA, Eduardo; BUZATO, Marcelo (org.). **New literacies, new agencies? A Brazilian perspective on mindsets, digital practices and tools for social action in and out of school**. Nova York: Peter Lang Publishers, 2013. p. 126-146.

MORAIS FILHO, Emerson Patrício de; PINHEIRO-MARIZ, Josilene. O lugar da língua materna no ensino de línguas estrangeiras: algumas representações de professores. **Revista X**, Curitiba, v. 15, n. 7, p. 138-162, 2020.

MOREIRA, Gabriel Silva; FURLAN, Fabrício Moreno. Pode a interculturalidade superar o multiculturalismo? **Direitos Democráticos & Estado Moderno**, São Paulo, v. 3, n. 6, p. 45-61, 19 dez. 2022. Pontifical Catholic University of Sao Paulo (PUC-SP). <http://dx.doi.org/10.23925/ddem.v.3.n.6.58569>.

MOREIRA, Gabriel Gomes Ferreira. PEREIRA, Ariovaldo Lopes. Interculturality in an English textbook: a critical teaching alternative. **Revista X**, Curitiba, v. 18, n. 02, p. 597-619, 2023.

NUÑEZ-PARDO, Astrid. The English textbook: tensions from an intercultural perspective. **Gist Education and Learning Research Journal**, Bogotá, n. 15, p. 230-259, 2018.

OLIVEIRA, Jossane Rodrigues de; SABOTA, Barbra. Translinguagem e interculturalidade na educação linguística crítica: entre concepções e articulações. **Cadernos de Gênero e Diversidade**, [S. L.], v. 6, n. 3, p. 384-406, 2020.

ORTIZ, Eréndira Dolores Camarena; CUADROS, Rosa Lucha. História linguísticas de vida: primeiro dia de aulas de língua estrangeira. **Revista Prociências**, Pelotas, v. 5, n. 1, p. 1-21, 2022.

PARDO, Fernando da Silva. Decolonialidade e ensino de línguas: perspectivas e desafios para a construção do conhecimento corporificado. **Revista Letras Raras**. Campina Grande, v. 8, n. 3, p. Port. 200-221 / Eng. 198-218, set. 2019. ISSN 2317-2347.

PATTO, Maria Helena Souza (org.). **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 5. ed. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2022. 682 p.

PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo (org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 67-83.

PENNYCOOK, Alastair. The world in English. *In*: PENNYCOOK, Alastair. **The cultural politics of English as an international language**. New York: Routledge, 2017. Cap. 1. p. 1-35.

PENNYCOOK, Alastair. **Critical Applied Linguistics: a critical reintroduction**. 2. ed. New York: Routledge, 2021. 111 p.

PENNYCOOK, Alastair.; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; PESSOA, Rosane Rocha. Reflections on Critical Applied Linguistics and Decoloniality: a follow-up conversation with Alastair Pennycook. **Calidoscópio**, [S. l.], v. 20, n. 2, 2023. DOI: 10.4013/cld.2022.202.12. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/25884>. Acesso em: 7 out. 2023.

PESSOA, Rosane Rocha; PINTO, Joana Plaza. De resistência à aprendizagem de língua inglesa. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 52, n. 1, p. 31-51, 2013.

PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; BORELLI, Julma D. Vilarinho P.; MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana Rosa (org.). **Universidadescola e Educação Linguística Crítica: compartilhando vivências dos geplis go, mt e df**. 2. ed. Goiânia: Cegraf Ufg, 2022. 183 p.

POWELL, Richard; SINGLE, Helen. Focus groups. **International Journal For Quality In Health Care**, [S. L.], v. 8, n. 5, p. 499-504, 1996.

PRADO, Kelvin Oliveira do. Pensamento decolonial e inclusão subalterna: a educação e o ensino da transformação. **Revista Latino-Americana de Estudos Científicos**, [S. L.], v. 2, n. 10, p. 4-18, 2021.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais - perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Glasco, 2005. p. 107-130.

REIS, Patricia; JORGE, Miriam. O pensamento decolonial e a educação crítica: repensando o ensino de línguas na atualidade. **Gláuks - Revista de Letras e Artes**, [S. l.], v. 20, n. 1, p. 49–63, 2020. DOI: 10.47677/gluks.v20i1.173. Disponível em: <https://www.revistaglauks.ufv.br/Glauks/article/view/173>. Acesso em: 15 maio 2023.

REZENDE, Tânia F. **Os compromissos da Sociolinguística**. Goiânia: Obiah - Grupo de Estudos em Cosmolinguística, 2019. p. 1-15. Manuscrito não publicado.

REZENDE, Tânia F.; SILVESTRE, Viviane P. V.; PESSOA, Rosane R.; SABOTA, Barbra; ROSA-DA-SILVA, Valéria; SOUSA, Laryssa P. Q. Por uma postura decolonial na formação docente e na educação linguística: conversa com Tânia Rezende. **Gláuks - Revista de Letras e Artes**, Viçosa, v. 20, n. 1, p. 15-27, 2020.

REZENDE, Tânia Ferreira. Geo-ontopistemologia decolonial. In: MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva; SOUSA, Cristiane Maria Campelo Lopes Landulfo de (org.). **Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras**. Campinas: Pontes Editores, 2022. p. 191-201.

RODRIGUES, Michael Douglas; SILVESTRE, Viviane Pires Viana. Interculturalidade crítica e educação linguística: problematizando (des)invenções. **Cadernos de Gênero e Diversidade**, [s. l.], v. 3, n. 6, p. 407-429, 2020.

SABOTA, Barbra. Do meu encontro com a educação linguística crítica ou de como eu tenho revisitado meu fazer docente. In: PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; MÓR, Walkíria Monte (org.). **Perspectivas Críticas de Educação Linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês**. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 59-68.

SANTOS, Boaventura de Sousa; NUNES, João Arriscado. Introdução: para ampliar o canômeno do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: SANTOS: Boaventura de Sousa (org.). **Reconhecer para libertar os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2003. p. 1-52.

SARMENTO, Simone; LAMBERTS, Denise. O papel do livro didático no ensino de inglês: sobre sua importância, escolha e utilização. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v. 10, n. 17, p. 291-300, 2016.

SEGATO, Rita. **Crítica da colonialidade em oito ensaios: e uma antropologia por demanda**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021. 420 p.

SILVA, Alvaro Barbosa da. **O ensino de língua inglesa na escola pública do estado do Paraná: um estudo de caso**. 2013. 75 f. Monografia (Especialização) - Curso de Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2013.

SILVA JÚNIOR, Antônio Carlos; MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva. Linguística Aplicada e o SUElear: práticas decoloniais na educação linguística em espanhol. **Revista Interdisciplinar Sulear**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 101-116, 2019. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/sulear/article/view/4154>. Acesso em: 15 maio 2022.

SILVA, Renata Pessoa; BARROS, Adriana L. E. Chaves de. A decolonialidade no ensino de língua inglesa: o professor, o estudante e os conteúdos presentes no livro didático. **Revista Philologus**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 79, p. 32-46, 2021.

SILVEIRA, Dayane Rita da. **Educação Linguística Crítica, Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação e Multiletramentos**: perspectivas do sul global. 2023. 170 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Letras e Linguística, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2023.

SILVESTRE, Viviane P. V. **Colaboração e crítica na formação de professores de línguas**: teorizações construídas em uma experiência com o Pibid. Campinas: Pontes, 2017. 242 p.

SILVESTRE, Viviane P. V.; ROSA-DA-SILVA, Valéria. Por horizontes metodológicos outros na Linguística Aplicada: contribuições de pesquisas cá do cerrado central do Brasil. *In*: SILVESTRE, Viviane P. V.; BORELLI, Julma D. V. P.; URZÊDA-FREITAS, Marco Túlio ; FERREIRA, Edilson P. (org.). **Movimentos críticos em Educação Linguística**: um gesto de afeto e gratidão a Rosane Rocha Pessoa. São Paulo: Pá de Palavra, 2022. p. 157-177.

SMITH, Linda Tuhiwai. **Descolonizando metodologias**: pesquisa e povos indígenas; tradução. Roberto Barbosa. Curitiba: Ed. UFPR, 2018. 239 p.

SOUSA, Laryssa Paulino de Queiroz. **Reflexões sobre educação crítica de língua inglesa**: uma pesquisa colaborativa de formação docente em uma escola de idiomas. 2017. 167 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Letras e Linguística, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

SOUZA, Luciana Karine de. Recomendações para a realização de grupos focais na pesquisa qualitativa. **Psi Unisc**, Santa Cruz do Sul, v. 4, n. 1, p. 52-66, 2020.

SOUZA, Lynn Mario T. Menezes de; MOR, Walkyria Monte. Afterwords: hope and education in dystopic times. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, [S.L.], v. 21, n. 2, p. 657-670, abr. 2021. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1984-6398202118373>.

SOUZA, Sérgio Augusto Freire de. **O movimento dos sentidos sobre línguas estrangeiras no Brasil**: discurso, história e educação. 2005. 338 f. Tese (Doutorado) – Doutorado em Linguística, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

VIEIRA, Josênia Antunes. O uso do diário em pesquisa qualitativa. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, [S. L.], p. 93-104, 2002.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2017. 376 p.

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

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, 2012.

WALSH, Catherine. **Rising up, living on**: re-existences, sowings and decolonial cracks. Durham/London: Duke University Press, 2023. 342 p.

ANEXOS

Anexo 1 – Pintura “Um Jantar Brasileiro”, de Jean-Baptiste Debret, 1827.

Figura 15 - Um jantar brasileiro (DEBRET, 1827)

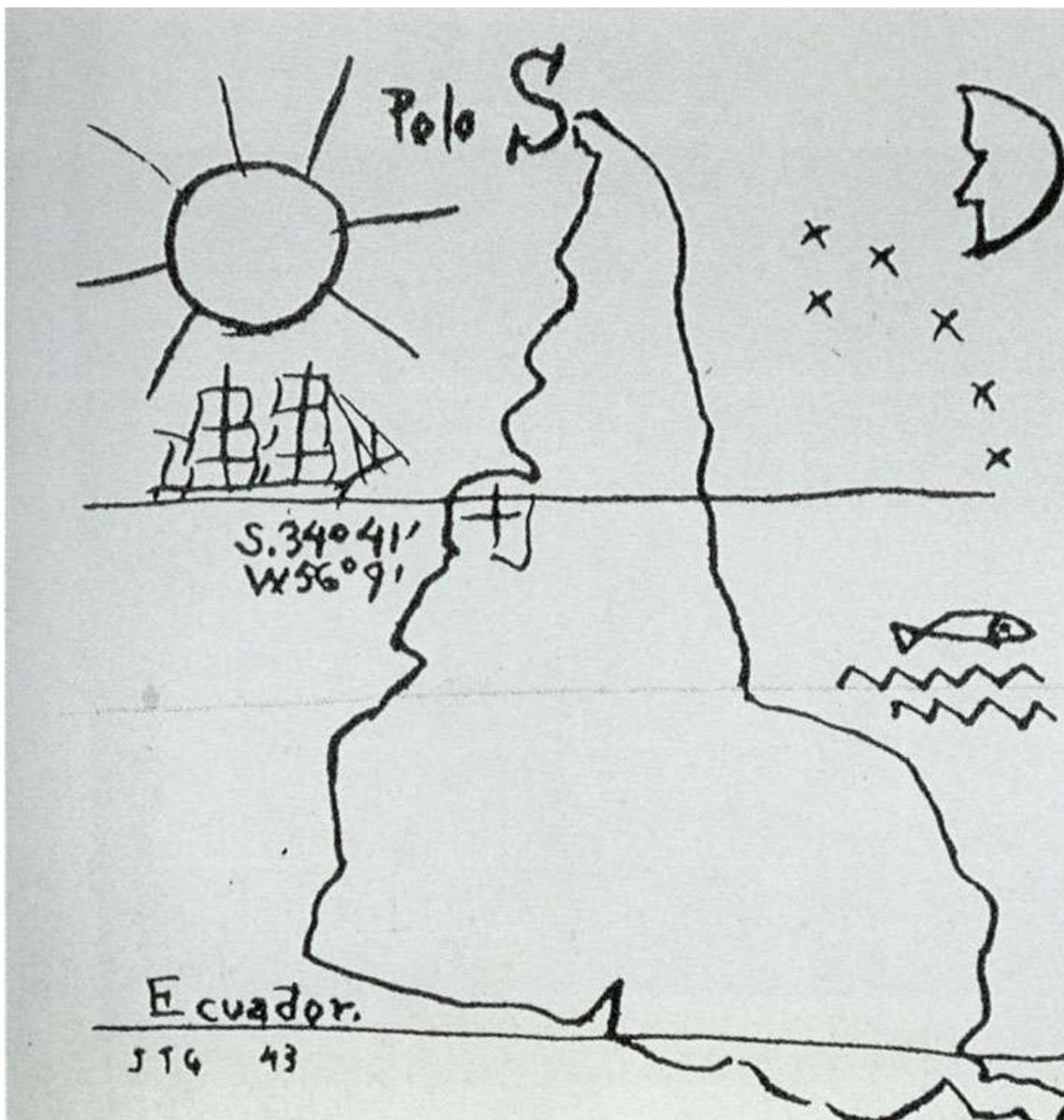


Fonte: História por imagem

ANEXOS

Anexo 2 – Imagem “América invertida”, de Joaquín Torres García, 1943.

Figura 16 - América invertida (GARCÍA, 1943)



Fonte: historiasdasamericas.com

ANEXOS

Anexo 3 – trechos, do texto de Walsh (2009), utilizados durante os encontros.

Trecho 1	Desde os anos 90, a diversidade cultural na América Latina se transformou num tema em moda. Está presente nas políticas públicas e reformas educativas e constitucionais e constitui um eixo importante, tanto na esfera nacional-institucional como no âmbito inter/transnacional. Embora se possa argumentar que essa presença é fruto e resultado das lutas dos movimentos sociais-ancestrais e suas demandas por reconhecimento e direitos, pode ser vista, ao mesmo tempo, de outra perspectiva: a que a liga aos desenhos globais do poder, capital e mercado.
Trecho 2	Enquanto a dupla modernidade-colonialidade historicamente funcionou a partir de padrões de poder fundados na exclusão, negação e subordinação e controle dentro do sistema/mundo capitalista, hoje se esconde por trás de um discurso (neo)liberal multiculturalista. Desse modo, faz pensar que com o reconhecimento da diversidade e a promoção de sua inclusão, o projeto hegemônico de antes está dissolvido. No entanto, mais que desvanecer-se, a colonialidade do poder nos últimos anos esteve em pleno processo de acomodação dentro dos desígnios globais ligados a projetos de neoliberalização e das necessidades do mercado; eis aí a “recolonialidade”.
Trecho 3	Enquanto no interculturalismo funcional busca-se promover o diálogo e a tolerância sem tocar as causas da assimetria social e cultural hoje vigentes, no interculturalismo crítico busca-se suprimi-las por métodos políticos não violentos. A assimetria social e a discriminação cultural tornam inviável o diálogo intercultural autêntico. [...] Para tornar real o diálogo, é preciso começar por tornar visíveis as causas do não diálogo. E isso passa necessariamente por um discurso de crítica social [...] um discurso preocupado por explicitar as condições [de índole social, econômica, política e educativa] para que este diálogo se dê. (TUBINO, 2005, p. 8 apud WALSH, 2019)

ANEXOS

Anexo 4 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “**PRAXIOLOGIAS DOCENTES NA PERSPECTIVA INTERCULTURAL CRÍTICA E OS DESAFIOS DE UMA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA DECOLONIAL**”. Meu nome é Gabriel Gomes Ferreira Moreira, sou mestrando e pesquisador responsável por esta pesquisa. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, rubriche todas as páginas e assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence ao pesquisador responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pelo pesquisador responsável, via e-mail gabrielgfm16.gg@gmail.com, endereço Rua 241, Qd. 10, N. 85, Vila Monticelli, Goiânia-GO, CEP: 74655-360, e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, acrescentando o número 9090 antes do(s) seguinte(s) contato(s) telefônico(s): (62) 981777476. Ao persistirem as dúvidas *sobre os seus direitos* como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Estadual de Goiás (CEP-UEG), localizado no Prédio da Administração Central, BR 153, Km 99, Anápolis/GO, CEP: 75132-903, telefone: (62) 3328-1439, funcionamento: 8h às 12h e 13h às 17h, de segunda a sexta-feira. O contato também poderá ser feito pelo e-mail do CEP-UEG: cep@ueg.br. O Comitê de Ética em Pesquisa é vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) que por sua vez é subordinado ao Ministério da Saúde (MS). O CEP é responsável por realizar a análise ética de projetos de pesquisa com seres humanos, sendo aprovado aquele que segue os princípios estabelecidos pelas resoluções, normativas e complementares.

Os pesquisadores que compõem essa equipe de pesquisa são: Gabriel Gomes Ferreira Moreira.

A leitura desse TCLE deve levar aproximadamente 15 minutos e a sua participação na pesquisa será de cerca de 20 horas.

Justificativa, objetivos e procedimentos:

Os motivos que direcionam este estudo são as necessidades e desafios que entrecruzam praxiologias na educação linguística de língua inglesa em escolas públicas. De maneira específica, problemáticas que envolvem a promoção de uma educação intercultural crítica e decolonial no ensino de inglês no estado de Goiás. Também, esta pesquisa é proposta a fim de discutir, questionar e confrontar matrizes coloniais que estruturam saberes que se movimentam na educação linguística, tendo como objeto vivências de professores/as de escolas públicas.

O objetivo deste estudo é propor uma reflexão crítica a partir da problematização de vivências e praxiologias de professoras de língua inglesa da Educação Básica da rede pública do estado de Goiás, quanto às possibilidades e aos desafios de se promover uma educação linguística numa perspectiva intercultural crítica e decolonial nesse contexto

Os procedimentos de coleta de dados serão constituídos por meio de questionário e discussões realizadas em um Grupo Focal.

Os questionários contemplarão perguntas para diagnosticar o perfil dos/as participantes e compreender sua familiaridade com as temáticas abordadas no estudo. Esses serão enviados via e-mail, em formato word.doc, e serão respondidos no mês de março de 2023. Sobre os questionários, é pertinente afirmar que todas as respostas serão relevantes para o desenvolvimento da pesquisa e que nenhuma penalidade será aplicada a qualquer contribuição, sendo o questionário uma ferramenta de caráter diagnóstico.

O grupo focal será composto por professores/as de língua inglesa de escolas públicas que participam/participaram do grupo de estudos GEPLIGO (Grupo de Estudos de Professores/as de Língua Inglesa de Goiás). Os encontros do grupo acontecerão semanalmente, via *Google Meet*, no seguinte link fixo de acesso: <https://meet.google.com/aks-crft-gwa>, entre os meses de março e abril de 2023, totalizando quatro encontros, a fim de compreender, discutir e problematizar as vivências dos/as participantes com a educação linguística de língua inglesa em escolas públicas, no que tange à interculturalidade crítica como alternativa para um ensino decolonial. Esses encontros terão duração de aproximadamente 60 minutos cada e serão conduzidos conforme quatro temáticas, uma para cada encontro, que se fundamentam nos objetivos do estudo, a saber: 1) decolonialidade na educação linguística de língua inglesa; 2) interculturalidade crítica como alternativa para um ensino de línguas decolonial; 3)

vivências de professores/as de inglês no que tange à interculturalidade crítica e decolonialidade: ausências e emergências; 4) desafios e possibilidades para uma educação linguística crítica, intercultural e decolonial no estado de Goiás. As temáticas dos quatro encontros estão especificadas no seguinte quadro:

Temática do encontro	Bibliografia básica	Período
<p>Encontro 1: Decolonialidade na educação linguística de língua inglesa.</p>	<p>REIS, P.; JORGE, M. O pensamento decolonial e a educação crítica: repensando o ensino de línguas na atualidade. Gláuks - Revista de Letras e Artes, [S. l.], v. 20, n. 1, p. 49–63, 2020. DOI: 10.47677/gluks.v20i1.173. Disponível em: https://www.revistaglauks.ufv.br/Glauks/article/view/173. Acesso em: 15 nov. 2022.</p>	<p>Março/2023</p>
<p>Encontro 2: Interculturalidade crítica como alternativa para um ensino de línguas decolonial.</p>	<p>WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: insurgir, re-existir, re-viver. In: CANDAU, Vera M. (Org.). Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.</p>	<p>Março/2023</p>
<p>Encontro 3: Vivências de professores/as de inglês no que tange à interculturalidade crítica e decolonialidade: ausências e emergências.</p>	<p>PARDO, Fernando da Silva. Decolonialidade e ensino de línguas: perspectivas e desafios para a construção do conhecimento corporificado no cenário político atual. Revista Letras Raras. Campina Grande, v. 8, n. 3, p. Port. 200-221 / Eng. 198-218, set. 2019. ISSN 2317-2347.</p>	<p>Março/2023</p>
<p>Encontro 4: Desafios e possibilidades para uma educação linguística crítica, intercultural e decolonial no estado de Goiás.</p>	<p>BORELLI, J.; PESSOA, R.; SILVESTRE, V. Towards a Decolonial Language Teacher Education. <i>Revista Brasileira de Linguística Aplicada</i>, v. 20, n.2, p. 301-324, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1984-6398202015468. Acesso em: 15 nov. 2022</p>	<p>Abril/2023</p>

Os critérios de inclusão dos/as participantes da pesquisa são os seguintes:

- Que aceitem participar da pesquisa.
- Que sejam professoras/es de inglês da rede pública de ensino do estado de Goiás.
- Que sejam/tenham sido participantes do grupo de estudos GEPLIGO (Grupo de Estudos de Professoras/es de Língua Inglesa de Goiás).
- Que possuam disponibilidade para participar dos encontros do grupo focal.
- Que concordem com as gravações das interações do grupo focal.

Diante disso, os/as participantes devem rubricar dentro do parêntese, concordando ou não com as seguintes proposições:

- a- () Não permito a gravação/obtenção da minha imagem/voz.
- b- () Permito a gravação/obtenção da minha imagem/voz.

Em caso de permissão da gravação/obtenção da imagem/voz:

- a-() Permito a divulgação da minha imagem/voz nos resultados publicados da pesquisa.
- b-() Não permito a divulgação da minha imagem/voz nos resultados publicados da pesquisa.

Riscos e formas de minimizá-los:

Por propor uma problematização das vivências das/os participantes, um desconforto pode ser gerado. Contudo, o pesquisador, como mediador das discussões, terá o papel de propiciar um ambiente agradável, livre e flexível, a fim de que os/as participantes se sintam à vontade durante os encontros do grupo focal. Além disso, é possível que uma relutância subjetiva se instaure conforme as temáticas propostas para as discussões, uma vez que as crenças das/os participantes podem se antagonizar com as perspectivas abordadas. Sobre isso, será esclarecido que as experiências e narrativas das/os participantes são o centro da construção empírica dos dados do estudo, sendo a reflexão crítica uma forma de revisitar práticas e refletir sobre o fazer docente para um ensino que promova a justiça social. Além disso, existe o risco de que pessoas que não integram o estudo consigam participar das reuniões virtuais. Para evitar essa situação, o pesquisador salientará, previamente ao início dos encontros, a importância de não compartilhar o link de acesso.

Benefícios:

Ao participar das discussões no grupo focal, as/os participantes terão a oportunidade de refletir sobre sua práxis docente, sendo constantemente convidadas/os a compartilhar suas experiências com o ensino de língua inglesa. Também, estarão em contato com perspectivas críticas, interculturais e decoloniais de ensino de línguas, o que pode contribuir para uma ação crítica e que contemple as diversidades socioculturais.

Sigilo, privacidade e guarda do material coletado:

Não há necessidade de identificação, ficando assegurados o sigilo e a privacidade. Você poderá solicitar a retirada de seus dados coletados a qualquer momento, deixando de participar deste estudo, sem prejuízo. Os dados coletados nesta pesquisa serão guardados em arquivos impressos e digitais, sob nossa guarda e responsabilidade, por um período de cinco anos após o término da pesquisa. Após esse período, o material obtido será picotado e/ou reciclado e todas as mídias apagadas.

Indenização:

Se você sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito a buscar indenização, conforme decisões judiciais que possam suceder.

Você não receberá nenhum tipo de compensação financeira por sua participação neste estudo, mas caso tenha algum gasto decorrente do mesmo, como por exemplo, acesso à internet, transporte e alimentação, este será ressarcido por mim, pesquisador responsável.

Em qualquer etapa do estudo você poderá entrar em contato comigo, pesquisador(a) responsável, para esclarecimentos de eventuais dúvidas.

Os resultados da sua participação poderão ser consultados por você a qualquer momento, para isso, nós disponibilizaremos via e-mail os tópicos e textos previstos para discussão, os roteiros de estudo e os relatórios de cada encontro, com as fotos registradas. Sendo assim, todos os resultados desta pesquisa serão divulgados de maneira acessível ao grupo pesquisado.

Declaração do(a) Pesquisador(a) Responsável

Eu, Gabriel Gomes Ferreira Moreira, pesquisador responsável por este estudo, esclareço que cumprirei as informações acima e que o/a participante terá acesso, se necessário, a assistência integral e gratuita por danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios devido a sua participação nesse estudo; e que suas informações serão tratadas com confidencialidade e sigilo. O participante poderá sair do estudo quando quiser, sem qualquer penalização. Se tiver algum custo por participar da pesquisa, será ressarcido; e em caso de dano decorrente do estudo, terá direito a buscar indenização, conforme decisões judiciais que possam suceder. Declaro também que a coleta de dados somente será iniciada após a aprovação do protocolo pelo sistema CEP/CONEP. Além disso, me comprometo a divulgar os resultados desta pesquisa, em formato acessível ao grupo que for pesquisado.

Declaração do(a) Participante

Eu,, abaixo assinado, discuti com o pesquisador(a) Gabriel Gomes Ferreira Moreira sobre a minha decisão em participar como voluntário(a) do estudo “**DECOLONIALIDADE E EDUCAÇÃO INTERCULTURAL CRÍTICA: AUSÊNCIAS E EMERGÊNCIAS NA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA DE LÍNGUA INGLESA**”. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de assistência, confidencialidade e esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é voluntária e isenta de despesas e que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

Anápolis, Goiás, ____ / ____ / _____

Assinatura do(a) participante de pesquisa/Responsável legal

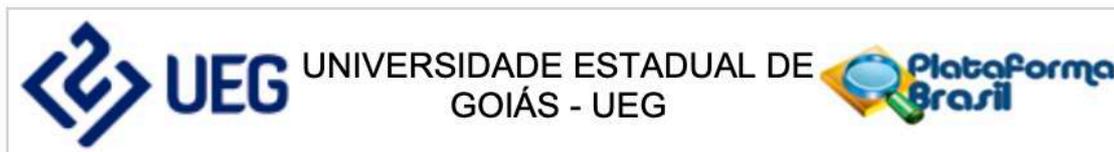
Data: ____ / ____ / _____

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

/ /2023

ANEXOS

Anexo 5 – parecer final do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Goiás (CEP-UEG).



Continuação do Parecer: 5.928.656

pesquisa, em formato acessível ao grupo, foi acrescentado no documento TCLE (p. 6), de 24/01/2023.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA

CONCLUSÃO DO PARECER: APROVADO

Considerações Finais a critério do CEP:

Prezado/a pesquisador/a,

Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa/CEP-UEG considera o presente protocolo APROVADO. Reiteramos a importância deste Parecer Consubstanciado e lembramos que os relatórios de pesquisa devem ser enviados semestralmente, comunicando ao CEP a ocorrência de eventos adversos esperados ou não esperados, conforme disposto na Norma Operacional do CNS nº 001/2013 via modelo de relatório disponível no site do CEP/UEG. A submissão do mesmo deverá ocorrer no formato de NOTIFICAÇÃO via Plataforma Brasil. O prazo para a entrega do relatório final (modelo também disponível no site do CEP/UEG), via notificação na Plataforma Brasil, é de até 30 dias após o encerramento da pesquisa..

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO 2063796.pdf	24/01/2023 16:55:38		Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termodecompromisso.pdf	24/01/2023 16:54:28	GABRIEL GOMES FERREIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	24/01/2023 16:53:25	GABRIEL GOMES FERREIRA MOREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	24/01/2023 16:52:46	GABRIEL GOMES FERREIRA MOREIRA	Aceito
Outros	questionario.pdf	08/12/2022 11:24:34	GABRIEL GOMES FERREIRA	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto.pdf	08/12/2022 11:15:49	GABRIEL GOMES FERREIRA	Aceito

Endereço: BR 153 Quadra Área, Km 99, Bloco III, Térreo

Bairro: FAZENDA BARREIRO DO MEIO **CEP:** 75.132-903

UF: GO **Município:** ANAPOLIS

Telefone: (62)3328-1439

E-mail: cep@ueg.br