



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS**  
**FACULDADE DE LETRAS-FALE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E**  
**LITERATURA**

**SIMON DE SENA MARQUES**

**LETRAMENTO CRÍTICO E DECOLONIALIDADE NO ENSINO DE**  
**LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)**

**MACEIÓ**

**2020**

**SIMON DE SENA MARQUES**

**LETRAMENTO CRÍTICO E DECOLONIALIDADE NO ENSINO DE  
LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas (PPGLL/UFAL), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística, na linha de Linguística Aplicada.

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Ifa.

**MACEIÓ**

**2020**

**Catálogo na fonte**  
**Universidade Federal de Alagoas**  
**Biblioteca Central**  
**Divisão de Tratamento Técnico**

Bibliotecário: Marcelino de Carvalho Freitas Neto – CRB-4 – 1767

M3571 Marques, Simon de Sena.

Letramento crítico e decolonialidade no ensino de língua inglesa na Educação de Jovens e Adultos (EJA) / Simon de Sena Marques. – 2021. 121 f. : il.

Orientador: Sérgio Ifa.

Dissertação (mestrado em Linguística e Literatura) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura. Maceió, 2020.

Bibliografia: f. 108-112.

Apêndices: f. 113-121.

1. Educação de jovens e adultos. 2. Decolonialidade. 3. Língua inglesa - Estudo e ensino. 4. Autoetnografia. 5. Letramento - Crítica. 6. Escola pública. I. Título.

CDU: 811.111:374.7



## TERMO DE APROVAÇÃO

**SIMON DE SENA MARQUES**

Título do trabalho: "LETRAMENTO CRÍTICO E DECOLONIALIDADE NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS"

Dissertação aprovada como requisito para obtenção do grau de MESTRE em LINGUÍSTICA, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientador:

Prof. Dr. Sérgio Ifa (PPGL/Ufal)

Examinadores:

Profa. Dra. Niedja Balbino do Egito (IFAL)

Prof. Dr. Paulo Rogério Stella (PPGL/Ufal)

Maceió, 31 de julho de 2020.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a todos aqueles que contribuíram para que este trabalho fosse realizado, em especial ao meu orientador, Sérgio Ifa, pela parceria e ensinamentos desde 2012. Obrigado por tudo!

Aos meus companheiros do grupo de pesquisa Letramentos, Educação e Transculturalidade (LET): Selma, Beny, Chris, Fabrício, Diogo, Adriana, Ritaciro, Mary, Rusanil, Léo, Lianna, Andrey, Joyce, Jonatha pelas trocas de experiências que tanto contribuíram para minha pesquisa.

Aos membros das bancas de qualificação e defesa: Paulo Stella, Cátia Pitombeira e Niedja Egito, pelas leituras e sugestões valiosas para minha dissertação.

Aos professores do PPGLL: Rita Souto, Paulo Stella e Sérgio Ifa, que somaram para minha formação como pesquisador em Linguística Aplicada através de seus ensinamentos e problematizações.

Ao Silvio Júnior, pela revisão gramatical e estilística deste trabalho.

Aos alunos da turma do 3º período C noturno da EJA, por aceitarem participar dessa empreitada junto comigo, pela colaboração e pela troca de experiências. Vocês são os protagonistas desta pesquisa!

À Universidade Federal de Alagoas, que, durante a graduação e a pós-graduação, contribuiu para as minhas formações pessoal e profissional.

À toda equipe da Escola Estadual Margarez de Lacet, na qual esta pesquisa foi realizada, pelo acolhimento desde o meu primeiro dia de trabalho. Saibam que me sinto honrado por fazer parte dessa família!

À minha família: minha mãe, Maria Celeste; meu pai, Elizeu; meu irmão, Simeone; minha irmã, Simone; meu cunhado, Cristiano; minha avó, Lili, que sempre estiveram ao meu lado em todos os momentos. Vocês são tudo para mim!

**MUITO OBRIGADO!**

“Aos 500 anos do começo da Europa moderna, lemos o relatório sobre o desenvolvimento humano 1992 (UNDP, 1992:35) das Nações Unidas que os 20% mais ricos da humanidade (principalmente a Europa Ocidental, os Estados Unidos e o Japão) consome 82% dos bens da Terra, enquanto os 60% mais pobres (a “periferia” histórica do “Sistema Mundial”) consome 5,8% desses bens. Uma concentração jamais observada na história da humanidade! E não é ela é fruto da humanidade ou do sistema mundial que a Europa Ocidental criou?”

Enrique Dussel (2005, p.31)

## RESUMO

Este estudo, inserido no campo da Linguística Aplicada, teve como objetivo investigar as experiências vivenciadas pelo docente e estudantes, na disciplina de Língua Inglesa, na turma do 3º período da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma escola estadual, na cidade de Maceió, no estado de Alagoas. Os aportes teóricos utilizados foram a perspectiva do Letramento Crítico, os estudos sobre Decolonialidade e sobre a compreensão oral e escrita em língua inglesa. É uma pesquisa qualitativa autoetnográfica e, portanto, interpretativista. O corpus analisado é composto de respostas de questionários, diários, planos e gravações de aula, bem como atividades de língua inglesa e comentários dos alunos sobre as aulas centradas em temas sociais no período de dezembro de 2019 a março de 2020. Os resultados revelam que há indícios de posicionamentos reflexivos dos estudantes acerca dos temas trabalhados: sexismo, preconceito racial e de gênero. Os resultados também revelam que o desenvolvimento reflexivo e crítico do docente em relação aos temas e aos procedimentos adotados foi desencadeado. Os dados mostram a necessidade e a importância da pesquisa realizada porque a aprendizagem da língua inglesa aliada a uma perspectiva crítica promoveu conscientização e criticidade para docente e estudantes da EJA de uma escola pública sobre os temas sociais trabalhados no período investigado.

**Palavras-chave:** EJA. Decolonialidade. Ensino de Inglês. Autoetnografia. Letramento crítico. Escola pública.

## ABSTRACT

This study, situated in the field of Applied Linguistics, aimed to investigate the experiences lived by teachers and students, in the English language course, in the 3rd period class of Youth and Adult Education Program (YAE) of a state school, in the city of Maceió, in the state of Alagoas. The theoretical contributions used were the perspective of Critical Literacy, studies on Decoloniality and oral and written comprehension in English language teaching. It is an autoethnographic and therefore interpretive qualitative research. The corpus analyzed is composed of answers to questionnaires, diaries, plans and class recordings, as well as English language activities and comments of students on classes focused on social themes from December 2019 to March 2020. The results reveal that there are indications of reflective positions of the students on the themes worked: sexism, racial and gender prejudice. The results also reveal that the reflexive and critical development of the teacher in relation to the themes and procedures adopted was triggered. The data display the need and importance of the research carried out because the learning of the English language allied to a critical perspective promoted awareness and criticality for teachers and students of the YAE of a public school on the social themes worked in the period investigated.

**Key words:** Education for youth and adults. Decoloniality. English teaching. Autoethnography. Critical Literacy. Public School.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - A turma.....	19
<b>Figura 2</b> - Processo de re(design).....	41
<b>Figura 3</b> - Níveis da Colonialidade do poder.....	46
<b>Figura 4</b> - Cartaz produzido pelo grupo A.....	69
<b>Figura 5</b> - Cartaz produzido pelo grupo B.....	70
<b>Figura 6</b> - Cartaz produzido pelo grupo C.....	71
<b>Figura 7</b> - Cartaz produzido pelo grupo D.....	72
<b>Figura 8</b> - <i>What's the matter? It's the same distance</i> .....	82
<b>Figura 9</b> - Captura de tela de produção de legendas do grupo 1.....	86
<b>Figura 10</b> - Captura de tela n°1 de conversa com a aluna Sandra.....	87
<b>Figura 11</b> - Captura de tela n° 2 de conversa com a aluna Sandra.....	87
<b>Figura 12</b> - Captura de tela de n° 3 de conversa com a aluna Sandra.....	88
<b>Figura 13</b> - Captura de tela de produção de legendas do grupo 2 .....	89
<b>Figura 14</b> - Cartaz produzido pelo grupo X .....	90
<b>Figura 15</b> - Cartaz produzido pelo grupo Y.....	91
<b>Figura 16</b> - Cartaz produzido pelo grupo Z .....	92
<b>Figura 17</b> - Tempestade de palavras com o tema Violência.....	95
<b>Figura 18</b> - Imagem sobre sexismo.....	95
<b>Figura 19</b> - Princípios da igualdade e equidade.....	101

## LISTAS DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Cronograma de aulas.....	25
<b>Quadro 2</b> - Instrumentos de coleta, objetivos e procedimentos de interpretação.....	26
<b>Quadro 3</b> – Membros do grupo Modernidade/Colonialidade.....	49
<b>Quadro 4</b> - Atividades de pré-compreensão.....	94
<b>Quadro 5</b> - Atividades de compreensão.....	96
<b>Quadro 6</b> - Atividades de pós-compreensão.....	99
<b>Quadro 7</b> – Atividades críticas de pós-compreensão.....	100

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CCC	Casas de Cultura no Campus
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EaD	Ensino a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LA	Linguística Aplicada
LAC	Linguística Aplicada Crítica
LAP	Laboratório de Aprendizagem
LC	Letramento Crítico
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LET	Letramentos, Educação e Transculturalidade,
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PFI	Professor em Formação Inicial
PIBIC	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica
SEDUC-AL	Secretaria de Educação e Cultura de Alagoas
UFAL	Universidade Federal de Alagoas

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>2</b>	<b>METODOLOGIA</b> .....	14
<b>2.1</b>	<b>Linguística Aplicada Crítica</b> .....	14
<b>2.2</b>	<b>Pesquisa autoetnográfica</b> .....	16
<b>2.3</b>	<b>Contexto de pesquisa</b> .....	18
2.3.1	<i>A escola</i> .....	18
2.3.2	<i>A turma</i> .....	19
2.3.3	<i>Por onde andei</i> .....	22
2.3.4	<i>As aulas</i> .....	24
<b>2.4</b>	<b>Instrumentos e procedimentos de coleta</b> .....	25
<b>3</b>	<b>BASE TEÓRICA E CONCEITUAL</b> .....	28
<b>3.1</b>	<b>Contexto Histórico da educação de jovens e adultos no Brasil</b> .....	28
<b>3.2</b>	<b>Neoliberalismo</b> .....	30
<b>3.3</b>	<b>Letramento Crítico: o ensino de inglês sob novas perspectivas</b> .....	38
<b>3.4</b>	<b>Eurocentrismo e imperialismo americano: um projeto civilizatório</b> .....	44
<b>3.5</b>	<b>Projeto Decolonial</b> .....	48
3.5.1	<i>Ecologia de Saberes</i> .....	51
3.5.2	<i>Epistemologias do Sul</i> .....	52
2.3.1	<i>Transmodernidade</i> .....	54
<b>3.6</b>	<b>Interculturalidade crítica: somos iguais porque somos diferentes</b> .....	56
<b>3.7</b>	<b>Compreensão oral</b> .....	58
<b>3.8</b>	<b>Compreensão escrita</b> .....	60
<b>4</b>	<b>INTERPRETAÇÃO DE DADOS</b> .....	64
<b>4.1</b>	<b>Nós homens, não podemos fazer nada</b> .....	64
<b>4.2</b>	<b>Professor, essa menina sou eu!</b> .....	67

<b>4.3 “Não, não quero esse normal”: hierarquia de gênero e heteronormatividade .....</b>	<b>74</b>
<b>4.4 Qual é o problema? É a mesma distância! Colonialidade do ser .....</b>	<b>80</b>
<b>4.5 Compreensão oral e escrita de inglês na EJA .....</b>	<b>93</b>
4.5.1 <i>Atividades de pré-compreensão .....</i>	94
4.5.2 <i>Atividades de compreensão .....</i>	96
4.5.3 <i>Atividades de pós-compreensão .....</i>	99
<b>4.6 Retratos do neoliberalismo nas aulas .....</b>	<b>101</b>
4.6.1 <i>Meu celular é um lanterninha .....</i>	102
4.6.2 <i>Educação no escuro .....</i>	103
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>105</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>107</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>114</b>
Apêndice A- Questionário Inicial .....	114
Apêndice B- Plano de aula: Gravidez na adolescência .....	116
Apêndice C- Atividade de compreensão sobre gravidez na adolescência .....	118
Apêndice D – Atividade de compreensão sobre violência contra a mulher .....	119
Apêndice E – Atividade sobre <i>Family</i> .....	120
Apêndice F – Atividade de compreensão sobre Racismo .....	121
Apêndice G – Atividade de compreensão sobre Sexismo .....	122
<b>ANEXOS.....</b>	<b>123</b>
Anexo 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....	123
Anexo 2 – Aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa .....	126

## 1 INTRODUÇÃO

Meu nome é Simon de Sena Marques, sou professor de língua inglesa desde 2016, ano em que me graduei no curso Letras-Inglês pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Desde 2019, ocupo cargo efetivo na rede estadual de ensino de Alagoas, lecionando língua inglesa para turmas de ensino fundamental e médio. Sou integrante do Grupo de Pesquisa LET: *Letramentos, Educação e Transculturalidade*, cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), coordenado pelo Prof. Dr. Sérgio Ifa.

Minha trajetória como professor de língua inglesa se iniciou em 2010, quando fui classificado para cursar Letras-ínglês na UFAL. Entre os anos de 2012 e 2015, atuei como Professor em Formação Inicial (PFI) no projeto de extensão Casas de Cultura no Campus (CCC), coordenado pelo Prof. Dr. Sérgio Ifa. Tal projeto oferece cursos de línguas (inglesa, espanhola, francesa, portuguesa e libras) para graduandos de diferentes cursos da UFAL. Em 2013, desenvolvi pesquisas em Linguística Aplicada (LA) voltadas ao ensino de compreensão oral em língua inglesa no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC).

Após terminar o curso de graduação, ministrei aulas de língua inglesa em escolas regulares e de idiomas, com ensino fundamental, médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Atualmente, sou docente da EJA, no turno noturno. A partir das experiências nesse novo contexto de trabalho e das leituras feitas nas disciplinas da pós-graduação, surgiram inquietações que deram corpo a esta pesquisa.

Antes de iniciar as aulas do mestrado, o objetivo do meu projeto de pesquisa era investigar como atividades de compreensão oral, elaboradas a partir de material autênticos, poderiam contribuir no processo de ensino-aprendizagem dos meus alunos da EJA. No entanto, provocações e questionamentos se tornaram constantes já no primeiro semestre como mestrando. Fui percebendo que meu projeto de pesquisa estava voltado quase que exclusivamente para o ensino de língua focalizado na estrutura linguística, sem levar em consideração os contextos socioculturais dos meus alunos, assim como suas necessidades e expectativas. Sob esse entendimento, passei a considerar meus alunos como participantes ativos em minha pesquisa.

Consequentemente, reconfigurei minha orientação metodológica da pesquisa-ação para a autoetnografia por acreditar ser importante considerar minhas experiências pessoais e dos alunos, expondo e refletindo sobre minhas vulnerabilidades durante o processo de pesquisa. Deste modo, meu objetivo geral ficou mais claro: investigar as experiências vivenciadas pelo docente e estudantes na disciplina de Língua Inglesa em aulas centradas em temas sociais. Os meus objetivos específicos se desdobraram em dois: (1) investigar as experiências que eu e meus alunos do 3º período do Ensino Médio na EJA vivenciamos, nas aulas de inglês, ao estudar, conversar, discutir sobre temas de interesse deles; e (2) promover o debate plural por meio do fomento do pensamento crítico-reflexivo na formação cidadã dos meus alunos da EJA no ensino de língua inglesa.

Com a definição dos objetivos, organizei as seções deste estudo da seguinte forma:

Na seção da *metodologia*, trago a definição de Linguística Aplicada Crítica (LAC), campo de pesquisa que sigo; na segunda subseção, destaco as principais características da autoetnografia e as razões que me levaram a adotá-la como vertente metodológica. Finalizo a seção descrevendo os instrumentos de coleta de dados, a escola em que realizei a pesquisa, os participantes e as aulas.

Na seção *Base teórica e conceitual*, inicio traçando um breve panorama da EJA no Brasil, ao destacar os marcos históricos e legais. Na sequência, discorro sobre a racionalidade do neoliberalismo e seus impactos na sociedade, em especial no âmbito da educação; apresento a perspectiva do Letramento Crítico como uma alternativa para a desconstrução de preconceitos e combate de injustiças sociais através do ensino de língua inglesa; discuto sobre o eurocentrismo e imperialismo americano, distinguindo os conceitos de colonialismo, colonialidade e colonialidade do poder. Termina a seção trazendo os conceitos da interculturalidade crítica e da decolonialidade como perspectivas epistemológicas que se contrapõem ao projeto hegemônico da matriz colonial de poder.

Na seção seguinte, faço a interpretação de dados que está subdividida em seis partes. Na primeira subseção, interpreto minhas experiências junto aos relatos dos alunos sobre a aula cujo tema foi gravidez na adolescência e discussões da aula que ministrei com o tema família. Na segunda subseção, discorro acerca da aula que teve como tema a violência contra mulher. Nas subseções 3 e 4, passo à interpretação das experiências que vivenciei com meus alunos nas aulas sobre Racismo e Sexismo, respectivamente. Na quinta subseção, interpreto quatro atividades de compreensão escrita/oral que desenvolvi com os alunos. Na subseção 6, trago algumas

reflexões sobre como os efeitos da racionalidade neoliberal influenciaram na experiência educacional dos meus alunos.

## 2 METODOLOGIA

O propósito desta seção é apresentar os pressupostos e instrumentos metodológicos adotados neste trabalho. Primeiramente, discorro sobre a LAC, área de estudos na qual se insere este trabalho. Em seguida, apresento o referencial metodológico da Autoetnografia. A partir de então, descrevo os instrumentos utilizados para coleta de dados e que mais adiante são interpretados à luz das reflexões acerca das teorias que embasam esta dissertação.

### 2.1 Linguística Aplicada Crítica

Atualmente, a compreensão de que a LA não é a aplicação da linguística é agora um fato incontestável. Além disso, a LA já criticou a formulação reducionista de que as teorias linguísticas forneceriam a solução para os problemas relativos à linguagem que os professores e alunos enfrentam em sala de aula. Logo, a pesquisa situada dentro do campo da LA “[...] deve considerar a compreensão das mudanças relacionadas à vida sociocultural, política e histórica que elas vivenciam” segundo Moita Lopes (2006, p. 21).

Diferentemente da LA autônoma, que situa a sua prática em um vácuo social, centrada exclusivamente em práticas de ensino de língua e com base em uma visão de sujeito homogêneo, a LA mestiça e ideológica considera os participantes de sua pesquisa como sociais, históricos e heterogêneos, inclusive reconhece os interesses a que servem os conhecimentos que produz, pois segundo Pennycook, (2006 p.75) “todo conhecimento é político”. Na perspectiva de Motta-Roth, Selbach e Florêncio (2016, p. 39), a LA é “[...] um campo de teorias e metodologias especialmente dedicadas às possibilidades e usos concretos e situados da língua materna/adicional em situações de interação social”.

Contudo, adoto neste trabalho a definição de LAC postulada por Pennycook (2018, p. 37), segundo a qual “Linguística Aplicada Crítica é uma abordagem ao uso da linguagem e educação que conecta as condições locais e o uso da língua a formações sociais mais amplas sustentadas pelo objetivo da transformação social, cultural e política”. Nesse cerne, acredito que o compromisso político e social dentro da pesquisa em LAC seja basilar na caminhada em direção a uma sociedade menos desigual, dessa forma, não é possível ser neutro(a), fechar os olhos para as inequidades de acesso aos bens materiais e culturais, assim como as hierarquias de poder existentes relacionadas à classe, gênero, raça. Por essa razão, entendo que fazer

pesquisa é um ato político de resistência. Assim, a pesquisa pautada na LAC assume uma agenda política endereçada a questões de linguagem, desigualdade e injustiça social.

Por conseguinte, ao situar minha pesquisa no campo da LAC, penso ser importante para a compreensão deste trabalho destacar os conceitos que abordam a visão crítica da LA. Desse modo, esta pesquisa se insere no âmbito dos estudos da LAC, numa abordagem transdisciplinar em articulação com o Letramento Crítico (LC) sob a perspectiva da Decolonialidade.

Nesse entendimento, compreendo que a expansão dos repertórios epistemológicos na pesquisa em LAC constitui um desafio contra a imposição universalista eurocêntrica no campo científico e acadêmico. O que se propõe, todavia, é uma pluriversalidade epistemológica, ou seja, não se pretende substituir a ordem hierárquica epistemológica eurocêntrica por outra, a do sul (DE SOUSA SANTOS, 2014), o que precisamos é “[...] encontrar caminhos em comum que estabeleçam uma linguística aplicada crítica que apenas mude suas normas eurocêntricas, mas que não rejeite todas as formas de saber em favor apenas de uma nova epistemologia sulista”, de acordo com Pennycook (2018, p. 28).

Isto posto, sou do entendimento de que, como linguista aplicado crítico, assumo uma responsabilidade para com a sociedade, tendo em vista que trabalho com uma ciência humana, indissociavelmente ligada ao seu contexto social, histórico e cultural. Nesse sentido, concordo com a visão de Rajagopalan (2007, p. 44) ao defender que “equanto área de estudo, a linguística é, sempre foi e sempre será uma atividade humana, na qual participam indivíduos com seus laços sociais, seus direitos e suas obrigações, e sobretudo seus anseios e interesses, que variam de acordo com o momento histórico que se encontram”. Destarte, entendo o fazer pesquisa como uma ação política de resistência no combate às inequidades construídas ao longo da história na sociedade.

Em razão disso, a LAC assume uma agenda anti-hegemônica e política, ocupando-se de questões relativas a linguagem em relação as configurações identitárias feministas, etno-raciais, sociais que constroem, desconstroem e reconstroem a realidade em que vivemos. Nessa direção, Kleiman (2013, p. 41) defende:

Uma Linguística Aplicada crítica que, em consonância com sua vocação metodológica interventiva, rompa com o monopólio do saber das universidades e outras instituições que reúnem grupos de pesquisadores e intelectuais e toma como um de seus objetivos a elaboração de currículos que favoreçam, por um lado, a apropriação desses saberes por grupos na periferia dos centros hegemônicos e, por outro, a legitimação dos saberes produzidos por esses grupos.

Nessa perspectiva, a LAC questiona o paradigma ocidental eurocêntrico do hemisfério norte, buscando a legitimação das epistemologias do sul, principalmente na América Latina, na tentativa de empreender pesquisas que pautem suas agendas políticas e sociais no combate das relações de poder hegemônicas, sejam elas de raça, gênero, classe social. Após situar minha pesquisa no âmbito da LAC, dedico a próxima subseção a discussão acerca do conceito e dos princípios da vertente metodológica que guiou esta pesquisa, a Autoetnografia.

## 2.2 Pesquisa Autoetnográfica

A partir dos encontros que tive com colegas e com meu orientador, leituras e reflexões sobre meus objetivos de pesquisa, encontrei-me na autoetnografia como metodologia de pesquisa para este trabalho. Dito isto, apresento a definição proposta por Ellis e Adams (2014, p. 254) que afirma que a:

Autoetnografia se refere a pesquisa, a escrita, as histórias e métodos que conectam a autobiografia e o pessoal à cultura, ao social e ao político. Esta abordagem considera a experiência pessoal como uma importante fonte de conhecimento, assim como um meio de compreensão sobre a experiência cultural. (Tradução minha)<sup>1</sup>

Entendo que o pesquisador autoetnográfico busca investigar suas experiências pessoais em relação a contextos sociais, culturais, políticos. Assim sendo, encantei-me com metodologia da autoetnografia de pesquisa por levar em consideração as experiências, emoções vividas por mim e pelos participantes da minha pesquisa, tendo como ponto de partida minha atuação como professor de língua inglesa no âmbito da escola pública, mais especificamente com a EJA.

No primeiro semestre de 2019, fui nomeado para ocupar o cargo de professor efetivo da rede Estadual de ensino de Alagoas. Esse momento de mudança de contexto de prática docente foi muito marcante pois, apesar de ter sido monitor na rede pública em 2012, agora, atuando na EJA, no período noturno, deparei-me com uma realidade totalmente nova, vi-me num momento de ruptura, de repensar da minha prática docente. Conseqüentemente, isso me levou a buscar uma metodologia que considerasse reflexões sobre os sentimentos e as emoções que seriam acarretados com essa transição. Assim, resolvi adotei Autoetnografia como metodologia de

---

<sup>1</sup> No original: “Autoethnography refers to research, writing, stories and methods that connect the autobiographical and the personal to the cultural, social, and political. This approach considers personal experience as an important source of knowledge in and of itself, as well as a source of insight into cultural experience” (ELLIS e ADAMS, 2014, p. 254)

pesquisa, tendo em vista todo o processo que se daria início nessa nova empreitada profissional e acadêmica. Conforme Adams, Jones e Ellis (2015, p. 70, tradução minha)<sup>2</sup> “ a autoetnografia geralmente começa com uma escrita pessoal em torno de uma epifania, um momento mundano estético ou institucional que você acha interessante ou o qual levanta questionamentos”. Logo, senti que iniciar um novo trabalho na escola pública, mais especificamente com a modalidade EJA foi um momento de epifania, ou seja:

Um evento depois do qual a vida nunca mais parecera a mesma; um evento que geralmente causa dor, confusão, raiva e/ou incerteza, ou que fez uma pessoa se sentir imensamente vulnerável, um evento, muitas vezes um ponto de virada, que muda os rumos e muitas vezes a trajetória da vida desejada (ELLIS e ADAMS, 2014, p. 264, tradução minha)<sup>3</sup>.

Por conseguinte, entendo que esta epifania foi uma oportunidade para a repensar sobre o meu eu professor de inglês em relação ao contexto educacional no qual estou inserido, buscando investigar aprendizados, desaprendizados, emoções e reflexões sobre a minha função social como educador, assim como meu posicionamento político de agente que visa contribuir para um mundo com mais equidade.

Além disso, a autoetnografia busca abraçar a vulnerabilidade (ADAMS; JONES, ELLIS, 2015, p. 38) levantando e respondendo questões sobre experiências dos pesquisadores e participantes buscando entender as emoções que elas geram. Por essa razão, no caminho que trilhei durante a minha pesquisa, procurei estar atento a esses momentos de vulnerabilidade desde o primeiro dia de aula, expondo-os de forma reflexiva, de maneira que pudessem trazer novos olhares sobre minha relação com meus alunos.

Existem alguns princípios elencados por Adams, Jones e Ellis (2015, p. 2, minha tradução)<sup>4</sup> que caracterizam a autoetnografia como um método que:

---

<sup>2</sup> an autoethnography often begins with personal writing around an epiphany, mundane aesthetic moment, or intuition that you find interesting or about which you have questions (ADAMS; JONES, ELLIS, 2015, p. 70)

<sup>3</sup> an event after which life never seems quite the same that often generates pain, confusion, anger, and/or uncertainty, or that has made a person feel immensely vulnerable, and event, often a turning point, that changes the perceived and often desired trajectory of life (ELLIS e ADAMS, 2014, p. 264)

<sup>4</sup> Uses a researcher’s personal experience to describe and critique cultural believes, practices, and experiences. Acknowledges and values a researcher’s relationships with others. Uses deep and careful self-reflection- typically referred to as ‘reflexivity- to name and interrogate the intersections between self and society, particular and general, the personal and the political. Show ‘peoples in the process of figuring out what to do, how to live, and the meaning of their struggles’. Balances intellectual and methodological rigor, emotion and creativity. Strives for social justice and to make life better. (ADAMS, JONES e ELLIS, 2015, p. 2

[...] usa a experiência pessoal do pesquisador para descrever e criticar crenças culturais, práticas e experiências.

Usa a auto-reflexão profunda e cuidadosa tipicamente referida como “reflexividade” para nomear e interrogar as intersecções entre o eu e a sociedade, o particular e o geral, o pessoal e o político.

Equilibra rigor metodológico e intelectual, emoção e criatividade.

Luta por justiça social e fazer a vida melhor.

No meu entendimento, todos os princípios acima citados são essenciais para o desenvolvimento da pesquisa autoetnográfica. Não obstante, destaco o último deles, o qual se refere a luta por justiça social, pois acredito que reflita os objetivos de meu trabalho, tendo em vista o aporte teórico que embasa minha pesquisa, Decolonialidade e Letramento Crítico, assim como meu campo de investigação que sigo, a LAC. Após expor a vertente metodológica utilizada nesta pesquisa, descrevo na próxima subseção o contexto de pesquisa.

## **2.3 Contexto de Pesquisa**

### *2.3.1 A escola*

A Escola Estadual Professora Margarez Maria Santos Lacet, localiza-se à Rua Santo Antônio, S/N, Tabuleiro do Martins, na cidade de Maceió, Estado de Alagoas, na zona urbana periférica da cidade, proporcionando um acesso fácil ao público por ser uma escola central e pertencer a uma via principal, onde transita vários transportes coletivos.

A escola funciona em três turnos distintos: matutino, vespertino e noturno, contando com 60 turmas. No horário diurno funcionam - Ensino Fundamental (6º ao 9º) e Médio (1ª a 3ª), enquanto no noturno funciona com a Modalidade EJA a partir do 6º período do Ensino Fundamental até o 4º período do Ensino Médio.

O espaço físico da escola é satisfatório, porém há necessidade de uma reforma que propicie melhores condições de funcionamento, bem como manutenção anual. Possui 22 Salas de Aula; 01 Laboratório de Informática; 01 Laboratório de Ciências, 01 Laboratório de Aprendizagem (LAP), 01 Biblioteca, 01 Sala de Vídeo, 01 Auditório, Sala de Direção, Sala de Coordenação Pedagógica, Sala de Professores, Secretaria, Cozinha, Refeitório, Arquivo, Almoxarifado, Departamento de Esportes, Sala de Serviço de Apoio, Sala do Tempo Integral, 04 Banheiros Masculinos, 04 Banheiros Femininos, 02 Banheiros para Professores, 01 sala de leitura, 01 Quadra de esporte sem cobertura, sem nenhuma condição de funcionamento para as atividades esportivas e pátio coberto para recreação.

Ressalta-se também o grande problema da evasão nos três turnos, principalmente na modalidade EJA. Essa problemática é uma característica peculiar tanto nesta escola, quanto nas escolas adjacentes, todas carentes de políticas públicas sérias, que venham minimizar os sérios problemas sociais que interferem significativamente no processo de formação e de aprendizagem de quase todos os estudantes.

### 2.3.2 A turma

Inicialmente, trabalhei a turma do 3º período C. No período seguinte, continuei com acompanhado a turma do 4º período C, tendo em vista que a maioria dos alunos deram seguimento aos estudos. Ao todo, a turma era composta por 32 alunos. Infelizmente, no decorrer do semestre ocorrerão algumas desistências, assistindo as aulas com mais assiduidade cerca de 19 alunos. Além disso, alguns desses alunos começaram a frequentar as aulas após o início do semestre.

Na sequência, traço um breve perfil dos alunos da turma baseando-me na interação que tivemos em sala de aula, via redes sociais, entrevistas e questionários respondidos pelos participantes. Outrossim, vale destacar que selecionei 8 alunos para descrição de acordo com os seguintes critérios: (1) quantidade de informações para traçar o perfil; (2) assiduidade e 3) participação nas aulas. Logo abaixo, apresento fotos da turma durante a aula. Saliento que alunos que aparecem na imagem consentiram a publicação da mesma.

**Figura 1 - A turma**



Fonte: o autor (2020).

- **Elis**

Elis, 24 anos, tímida, fala pouco durante as aulas, porém está sempre atenta ao que está acontecendo nas discussões sobre os temas. Quando solicitava sua opinião, sempre mostrava-se pronta a posicionar-se mesmo de forma acanhada. Mãe de 2 filhos, parou de estudar porque engravidou cedo. Atualmente, está desempregada. Quer concluir o ensino médio para conseguir um trabalho.

- **Maria Betânia**

Maria Betânia, 32 anos, introspectiva, não expõe seu ponto de vista com frequência. Às vezes, chega atrasada por conta de seu filho com deficiência. Mãe solo, parou de estudar porque não tinha com quem deixar o filho. Não pretende continuar os estudos após concluir o ensino médio.

- **Jefferson**

Jefferson, 28 anos, extrovertido, está sempre sorridente. Durante as aulas é participativo e dedicado. Fã de Bob Marley, gosta de estudar inglês através de canções. Mora em Rio largo, em decorrência disso, às vezes, perde a primeira aula por conta da distância, pois vem direto do trabalho para a escola. Teve que parar de estudar para trabalhar e ajudar sua família com as despesas de casa. Após o término do ensino médio, deseja ingressar na universidade e cursar engenharia civil.

- **Sandy**

Sandy, 36 anos, é carismática e interage com todos da turma. Participativa nas aulas, gosta de copiar tudo no caderno. Mãe de dois filhos, ela tenta dividir seu tempo entre os estudos e as tarefas domésticas de casa. Nunca trabalhou fora porque o marido a proíbe. Almeja se formar no ensino médio para conseguir um emprego e ser mais independente.

- **Marisa**

Marisa, 42 anos, é uma das líderes da turma. Assídua e pontual, está sempre com a matéria em dia, ajudando os colegas que faltam a se atualizarem nas tarefas. Atuante nos

debates, posiciona-se e ouve a opinião dos colegas, porém se mostra inflexível perante algumas visões. Após terminar o ensino médio, pretende cursar psicopedagogia na modalidade Ensino a Distância (EaD), pois trabalha vendendo acarajés.

- **Ana Carolina**

Ana Carolina, 38 anos, é estudiosa. Por dificuldades de trabalhar em grupo, na maioria das vezes, pede para fazer as tarefas sozinha. Gosta de opinar sobre os temas debatidos em sala, e de tirar suas dúvidas. É Mãe de 3 filhas, trabalha na feira local vendendo frutas e verduras. Quer terminar os estudos para conseguir um trabalho de carteira assinada.

- **Anderson Silva**

Anderson, 27 anos, gosta de fazer brincadeiras, às vezes, de mal gosto. Falta muito porque trabalha com segurança à noite, entretanto, sempre buscar atualizar-se com os assuntos das aulas com os colegas e entrega sempre os trabalhos em dia. Nas discussões sobre os temas, fala pouco, porém demonstra um posicionamento autoritário. Pretende concluir o ensino médio para ingressar nas carreiras policiais.

- **July**

July, 36 anos, falante, gosta de dar sua opinião após ouvir os colegas. Infelizmente, por morar longe da escola, falta muito às aulas. Atualmente, trabalha como doméstica, além de cuidar da casa e dos 4 filhos. Também parou de estudar porque engravidou muito jovem. Após terminar ensino médio, deseja fazer um curso técnico em enfermagem.

- **Simon**

Simon, 31 anos, professor de inglês desde 2012 é um pouco tímido na vida pessoal, porém na sala de aula gosta de provocar os alunos por meio de problematizações sobre temas relacionados a questões de gênero, racismo e sexualidade. Fã de Belchior, nas horas vagas gosta de tocar violão e ir à praia.

### 2.3.3 *Por onde andei.*

Dedico esta subsecção à descrição do processo da pesquisa, de algumas das experiências que vivi nessa jornada. A princípio, tive certa dificuldade em encontrar uma escola que oferecesse a modalidade EJA de ensino perto da minha casa. Depois de algumas tentativas, consegui que um professor da Escola Estadual Marguarez de Lacet aceitasse ceder uma de suas turmas de EJA para que eu pudesse desenvolver a pesquisa. Nos primeiros contatos que tive com o professor e com a equipe pedagógica, percebi a realidade dos estudantes da turma da noite era bem diferente da qual eu tive contato em 2012 sendo monitor da EJA no turno matutino.

Em primeiro lugar, o público do turno noturno é composto, em sua maioria, por estudantes que são trabalhadores, mães e pais de família, e por essa razão, têm de dividir seu tempo de estudos com tarefas domésticas, cuidar dos filhos e jornadas de trabalho muitas vezes exaustivas para sobreviver. Além disso, os alunos não têm acesso ao material didático, fator que pode dificultar o desenvolvimento das aulas.

Nesse período, acompanhei uma aula do professor e apliquei uma atividade sobre rotina com os alunos. Infelizmente, o então professor da turma precisava aplicar atividades avaliativas junto com os alunos, devido ao fim do semestre letivo, isso impediu que eu pudesse ter mais momentos de interação direta com a turma. Em seguida, vieram as férias de fim de ano e, conseqüentemente, tive de interromper a coleta de dados.

Para minha surpresa e felicidade, fui nomeado para trabalhar na rede estadual de ensino logo em seguida e lotado exatamente na mesma escola na qual tinha iniciado a pesquisa. Isso me ajudou bastante, pois pude escolher a turma na qual desenvolver a pesquisa e também já estava familiarizado com o ambiente escolar da instituição e sua equipe pedagógica.

Escolhida a turma, uma das minhas maiores dificuldades foi com o tempo de duração das aulas, que era por volta de 35 a 40 minutos. Por conta disso, levei praticamente um semestre para conseguir me adaptar ao tempo de aula e ao número de turma, 19! A cada aula me sentia angustiado, pois não conseguia aplicar as atividades planejadas. Sempre faltava tempo. Quando eu começava a desenvolver o assunto o sinal tocava. Pronto, o tempo acabou! Próxima turma! Comentei essa frustração em uma das reuniões com os colegas do grupo de pesquisa e o orientador, os quais me aconselharam a fazer atividades pequenas, que não levassem mais de 30 minutos. Assim, fui reduzindo as aulas a microaulas com início, meio e fim. Muitas vezes os debates sobre os temas ficavam para aula seguinte, então comecei a fazer a problematização

logo no início da aula seguinte, de modo a aproveitar o engajamento dos estudantes. Acredito que essa ação contribuiu para tornar as discussões sobre os temas mais produtivas.

Aos poucos, fui tentando me adaptar às condições adversas de trabalho. Uma delas era o calor. As salas de aula não possuíam ar-condicionado e, apesar de haver janelas, não forneciam uma boa ventilação. No final das aulas, eu estava banhado em suor, algumas vezes até com dor de cabeça, e imagino que o calor também incomodava os alunos. Por isso, acredito que as condições ambientais da sala de aula podem influenciar, em algum nível, o desempenho tanto dos alunos como o de docentes. Outro fator adverso era a má iluminação e a falta de manutenção das salas.

Em face a essas dificuldades estruturais e talvez sociais, sentia que o desafio era cada vez maior. Perguntava-me: como fazer com que os estudantes participem ativamente das aulas apesar dessas possíveis adversidades? Na minha visão, tentei compensar reforçando ainda mais a relação professor/aluno porque sei que ela tem uma importância fundamental. Olhar os alunos nos olhos e buscar compreender um pouco suas realidades, dificuldades e potencialidades pode ajudar. Nesse sentido, meus alunos e alunas se tornaram meus verdadeiros heróis e heroínas. Cada um deles, enfrentando seus leões na busca por uma vida melhor, mais digna, com o sonho de um emprego de carteira assinada ou um trabalho menos penoso, enfrentando jornadas duplas, e, às vezes, até triplas!

Voltar à escola pública me fez recordar da minha vida escolar, das dificuldades que passei como aluno e que agora vivia no papel de professor. Isso me despertou um senso de responsabilidade em relação à minha prática docente. Que eu podia e deveria buscar fazer a diferença, mesmo que de forma ínfima naquela microrrealidade ou sucumbir sob as dificuldades e dizer : é assim mesmo, sempre foi e sempre será. Entretanto, sou da opinião de que, se o mundo é assim, é porque assim o construímos, e está em nossas mãos reconstruí-lo de forma mais igualitária, mais justa e mais humana.

Durante a férias de fim de ano, a escola passou por uma reforma. Dentre as melhorias estruturais feitas, estava a instalação de aparelhos de ar-condicionado nas salas. Entretanto, o que era para ser um benefício para os estudantes acabou causando grandes transtornos. Devido à precariedade das instalações elétricas da escola, a companhia que fornecedora de energia se recusou a instalar o transformador na escola enquanto os reparos necessários fossem realizados, pois o risco de incêndio naquelas condições seria iminente! Infelizmente, em decorrência desse problema, a escola ficou fechada por mais de um mês, prejudicando vários alunos. Com a

suspensão das aulas, a direção optou por concluir o semestre letivo através de conselho de classe.

Outra dificuldade enfrentada e, acredito, a maior delas, foi a pandemia do Covid-19. Em fevereiro de 2020, em decorrência do vírus que afetou a população mundial, as aulas presenciais foram suspensas por tempo indeterminado. Este fato inviabilizou a coleta de dados que eu planejava para o mês de março. Por isso, infelizmente, não pude dar continuidade ao trabalho presencial junto com os alunos, levando em consideração as reflexões e sugestões da banca e do meu orientador no o exame de qualificação. Isso me deixou bastante frustrado, pois eu queria oferecer sempre uma aula melhor aos meus alunos e vinha num processo de evolução na qualidade das aulas e das provocações feitas durante os debates sobre os temas propostos. Porém, compreendo que a saúde e a vida estão sempre em primeiro lugar. Assim, dediquei o meu tempo a fazer correções, acréscimos nos capítulos metodológico e teórico. Além disso, busquei aprofundar as reflexões na seção de interpretação de dados. Entretanto, em abril de 2020, meu irmão contraiu o coronavírus. Naquela ocasião, moravam meu irmão, minha mãe e eu na mesma casa, estavam os dois isolados em seus quartos, pois minha mãe era do grupo de risco, fiquei responsável por cuidar deles. Por isso, mais uma vez tive de interromper a escrita da pesquisa. Decorridas 3 semanas, os papéis se inverteram: eu contrai o covid e meu irmão assumiu as responsabilidades de cuidado de mim e da nossa mãe. Com isso, precisei interromper novamente o andamento da dissertação. Não bastassem todos esses “imprevistos”, sentia-me cada vez mais angustiado por não conseguir escrever a dissertação, por não ter tido tempo suficiente com os alunos, além de todas as incertezas e preocupações relacionadas ao isolamento social e o medo de um vírus que matou milhões de pessoas em todo o mundo. Por isso, procurei ajuda psicológica para poder elaborar todas esses sentimentos que me acometeram nesse período. Aos poucos, consegui retomar a escrita da dissertação. Ao ver meu avanço, ganhei mais confiança e consegui finalizar esta dissertação.

#### *2.3.4. As aulas*

As aulas ocorriam semanalmente e duravam em torno de 35 a 40 minutos, o que revelou como umas das grandes dificuldades enfrentadas ao longo da pesquisa. Esse curto período tempo disponível para trazer os alunos para a atmosfera da aula, às vezes organizar a sala em semicírculo, fazer a chamada, introduzir o tema, escutá-los, tirar dúvidas, solicitar alguma atividade organizar os materiais e a sala para a próxima aula, ou seja, uma realidade que impõe

grandes dificuldades. Apesar da curta duração das aulas, acredito que pude criar uma boa relação com os alunos. Ao longo das aulas, os alunos não tiveram acesso a material didático, sendo todas as atividades aplicadas em sala de aula oriundas de materiais adaptados da internet. Os recursos utilizados foram lousa, projetor, aparelho de som e cópias impressas das atividades. Finalizo, assim, a discussão sobre a metodologia que utilizei, dando início, no capítulo seguinte, a exposição dos aportes teóricos que me guiaram no decorrer da pesquisa.

## 2.4 Instrumentos de coleta de dados

Ao todo, 10 aulas foram planejadas e ministradas junto aos participantes. Os temas das aulas de 1 a 6 foram escolhidos pelos participantes e identificados através do questionário inicial. Entre as aulas 7 e 10, propus os temas aos alunos levando em conta a interpretação de dados que havia feito até aquele momento. Na elaboração das atividades, busquei materiais autênticos na internet: músicas, textos e imagens. Estes sofreram adaptações conforme a necessidade e o objetivo de cada atividade. Dentre as habilidades da língua, foram trabalhadas a compreensão oral, compreensão escrita e fala. O Quadro 1 mostra o cronograma das aulas na ordem em que foram ministradas e busca proporcionar uma visão geral do caminho percorrido por mim e pelos meus alunos:

**Quadro 1** - Cronograma de aulas

<b>Nº de aula</b>	<b>Data</b>	<b>Tema</b>	<b>Materiais</b>	<b>Habilidades</b>
<b>01</b>	01/11/2019	Gravidez na Adolescência	Canção <i>Rock and roll lullaby</i>	Atividade de Compreensão oral/leitora
<b>02</b>	08/11/2019	Gravidez na Adolescência	Canção <i>Rock and roll lullaby</i>	Atividade de compreensão oral/leitora
<b>03</b>	22/11/2019	Violência contra Mulher	Textos adaptados da internet	Atividade de compreensão leitora
<b>04</b>	29/11/2019	Violência contra mulher	Textos adaptados da internet	Atividade de compreensão oral/leitora
<b>05</b>	06/12/2019	Família	Imagens retiradas da internet	Vocabulário, compreensão/produção oral
<b>06</b>	13/12/2019	Família	Fotos trazidas pelos alunos	Produção oral
<b>07</b>	20/12/2019	Racismo	Canção <i>Redemption song</i>	Atividade de compreensão oral
<b>08</b>	03/01/2020	Racismo	Canção <i>Redemption song</i>	Atividade de compreensão oral
<b>09</b>	10/01/2020	Sexismo	Discurso da <i>miss universo 2019</i>	Atividade de compreensão oral
<b>10</b>	17/01/2020	Sexismo	Discurso da <i>miss universo 2019</i>	Atividade de compreensão oral

Fonte: Autor desta dissertação (2020).

Busquei diversas de fontes de informação. Os dados foram coletados por meio de 7 instrumentos, entre questionários, gravações em áudio, comentários dos participantes, mensagens via *WhatsApp*, cartazes produzidos pelos alunos, diários e planos de aula. Para cada instrumento, estabeleci objetivos específicos, desde conhecer melhor os alunos, até interpretar minhas experiências no processo da pesquisa. Outrossim, uma variedade de procedimentos foi adotada com vistas a proporcionar múltiplas perspectivas sobre os dados.

Logo abaixo, exponho o Quadro 2 que ilustra os instrumentos de coleta de dados, os objetivos e os procedimentos de interpretação que utilizei nesta pesquisa:

**Quadro 2** – Instrumentos de coleta, objetivos e procedimentos de interpretação

Qtd.	Instrumentos	Objetivos	Procedimentos	Qtd.
01	Questionário inicial com 8 perguntas objetivas e 3 discursivas.	Conhecer melhor os alunos	Os participantes indicaram suas dificuldades e expectativas em relação as aulas, fazendo sugestões de temas a serem trabalhados em sala de aula	19
02	Gravação em áudio das aulas	Registrar as aulas na íntegra para análise e interpretação de trechos de falas dos participantes e do professor-pesquisador.	Refletir sobre os discursos dos alunos e do professor-pesquisador, sentimentos e emoções gerados a partir das atividades propostas e temas discutidos	8
03	Comentários dos participantes extraídos após as aulas	Coletar comentários escritos pelos alunos sobre suas impressões sobre as aulas	Interpretar e refletir sobre os relatos das experiências dos alunos em relação aos temas discutidos em sala	38
04	Diários de aula	Registrar narrativas escritas e gravadas em áudios por mim após as aulas	Interpretar e refletir sobre as minhas experiências em sala de aula junto aos alunos	8
05	Planos de aula	Analisar as aulas desenvolvidas por mim durante a pesquisa	Refletir sobre como o que foi planejado se concretizou em sala de aula.	8
06	Mensagem via <i>whatsapp</i>	Comunicar-se com os alunos fora de sala de aula, envio de atividades, recebimento de produções dos alunos.	Envio e recebimento de mensagens, arquivos e imagens via aplicativo	35
07	Cartazes/ Pôsteres Produzidos pelos alunos	Praticar a língua inglesa, construir e reconstruir textos, exercer agência.	Produção de cartazes em cartolina sobre os temas discutidos utilizando textos visuais e verbais.	8

Fonte: o Autor (2020).

Após expor os instrumentos utilizados para a coleta de dados, volto-me, na próxima subseção para a contextualização da pesquisa e de seus participantes. Logo após, faço uma sucinta descrição da escola onde a pesquisa aconteceu e da turma com a qual trabalhei. Ademais, traço um breve perfil dos participantes baseando-me na minha interação com os

alunos durante o período letivo. Por motivos éticos, com vista em resguardar a privacidade dos alunos, atribuí nomes fictícios aos participantes.

### **3 BASE TEÓRICA E CONCEITUAL**

Neste capítulo, faço a articulação entre as teorias que embasam este trabalho. Em articulação com a interpretação dos dados coletados, o aporte teórico serve para demonstrar a opção política do professor de línguas a respeito da sua prática de sala de aula. Como consequência da reflexão sobre os dados, entendo que expando minha visão e aprofundo meu entendimento acerca dos temas tratados nas aulas e sobre minha prática docente, além de oportunizar debates e reflexões críticas via ensino de língua inglesa.

A seguir, traço um panorama histórico da EJA no Brasil, exponho os pressupostos teóricos acerca da racionalidade neoliberal e seus impactos na educação. Outrossim, discorro sobre a perspectiva do LC como uma alternativa de expansão do pensamento reflexivo e desconstrução dos discursos hegemônicos de poder. Ademais, também são temáticas desta sessão o eurocentrismo e imperialismo americano, o projeto decolonial anti-hegemônico e a interculturalidade crítica.

#### **3.1 Contexto Histórico da EJA no Brasil**

A história da educação de Jovens e adultos no Brasil passou por diversas fases desde a colonização e é marcada por transformações sociais, políticas, econômicas e históricas. Na década de 1930, a sociedade brasileira atravessou um período de intenso desenvolvimento industrial, o que levou a concentração da população nos centros urbanos. Esse contexto social requeria a qualificação da força de trabalho visando atender as demandas desse processo de industrialização:

A problemática da EJA ganha expressão neste período. A Constituição de 1934 consolida o dever do Estado em relação ao ensino primário, integral, gratuito e de frequência obrigatória, extensiva, inclusive, aos adultos (Art. 150). Não obstante, se antes, na estrutura oligárquica, as necessidades de instrução não eram sentidas nem pela população, nem pelos poderes constituídos (pelo menos em termos de propósitos reais), a inauguração, em meados da década de 1940, de uma política oficial de educação para jovens e adultos trabalhadores, no Brasil, está inserida em um processo histórico mais amplo. Em decorrência, inaugura-se um período marcado pelo surgimento de propostas para a educação da classe trabalhadora. Foi a partir da década de 1940 que o espaço específico da educação de jovens e adultos se delineou (VENTURA, 2006, p.02).

Nesse período, a educação de jovens e adultos foi exclusivamente voltada para a qualificação para o trabalho, desconsiderando aspectos sociais e subjetivos dos educandos. Entendo que esse tipo de educação negligenciava a formação cidadã dos estudantes, tratando esses indivíduos como peças dentro da engrenagem de um sistema, reforçando ainda mais as desigualdades sociais, ou seja, a escola tornava-se uma linha de montagem que visava homogeneizar e produzir trabalhadores para a classe dominante e detentora dos meios de produção. É importante frisar que, nessa época, a taxa de analfabetismo era de mais de 50% entre a população adulta, problema social que permanece até então.

A década de 1960 teve como marco histórico movimentos sociais que deram novos impulsos na educação de jovens e adultos (doravante EJA). Dentre esses movimentos, destaco o da Cultura Popular, em que Paulo Freire deu início as suas ideias no campo da educação de adultos. Esse movimento foi também desenvolvido em Recife/Pernambuco e objetivou implementar concepções mais humanas de educação e formação cidadã crítica e política. Defendia-se

A Educação Popular, de corte progressista, democrático, superando o que chamei na Pedagogia do oprimido, uma “educação bancária”, tenta o esforço necessário de ter no educando um sujeito cognoscente, que, por isso mesmo, se assume como um sujeito em busca de, e não como a pura incidência da ação do educador. [...] são tão importantes para a formação dos grupos populares certos conteúdos que o educador lhes deve ensinar, quanto a análise que eles façam de sua realidade concreta (FREIRE, apud ROMÃO, 2006, p.16).

Paulo Freire buscava implementar uma educação mais humanística no âmbito da EJA no Brasil, rompendo com os paradigmas da época que intencionavam a formação exclusivamente para o trabalho, formulando uma perspectiva de ensino com vistas ao desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos. Com o golpe militar de 1964, os movimentos de Educação Popular foram extintos, sendo substituído pelo MOBREAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização, projeto que se dedicava a erradicar o analfabetismo no Brasil dentro do período de 10 anos, meta que nunca foi atingida.

Na década de 1980, com o fim do regime militar, a redemocratização política e a promulgação da Constituição Federal de 1988, a EJA passou a ser reconhecida como uma modalidade de ensino específica da Educação Básica. Foram estabelecidas, ainda, políticas públicas educacionais que garantiam o direito à educação gratuita para todos os cidadãos,

inclusive para aqueles que não tiveram acesso na idade certa. Nesse sentido, vale destacar que “a EJA é uma conquista da sociedade brasileira. O seu reconhecimento como um direito humano veio se dando de maneira gradativa ao longo do século passado, atingindo sua plenitude na Constituição de 1988” (HADDAD, 2007, p. 04).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n. 9394/96), em seu artigo 37, prescreve que “a Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria” (BRASIL, 1996). Assim, uma das funções dessa modalidade é a de reparar as desigualdades de acesso à educação, principalmente em decorrência dos problemas sociais que são impostos à população trabalhadora. Tendo delineado uma breve narrativa sobre o contexto histórico da EJA no Brasil, discorro, na próxima subseção acerca do neoliberalismo e seus efeitos na sociedade, em especial, na educação e ensino de línguas.

### 3.2 Neoliberalismo

Há algum tempo, vi um anúncio de uma agência de empregos em uma rede social que dizia: “Nós valorizamos o capital humano!”. Provavelmente, essa sentença poderia ter passado despercebida, apenas mais um apelo de marketing, com os quais somos “bombardeados” todos os dias, praticamente em todos os lugares. Felizmente, após ter acompanhando as aulas da disciplina *Formação de Professores em Tempos Neoliberais*, no Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas, ministrada pelo prof. Dr. Sérgio Ifa, percebi que isso era praticamente impossível.

Em “Nós valorizamos o capital humano!”, observa-se quão disseminada, muitas vezes de forma inconsciente, é a racionalidade do neoliberalismo em nossas vidas. Segundo o pensamento neoliberal, o ser humano é visto como capital. Esse tipo de racionalidade se estende para toda e qualquer área, como, por exemplo, o trabalho, a saúde, a educação, a política etc. (BROWN, 2015). Assim, o que há é uma “economização” do ser humano e da vida social. Brown (2015, p. 108, tradução minha)<sup>5</sup> mostra um panorama de como a razão neoliberal penetra em todos os âmbitos da sociedade, até mesmo no papel do Estado.

---

<sup>5</sup> States are subordinated to the market, govern for the market, and gain or lose legitimacy according to the market's vicissitudes; states also are caught in the parting ways of capital's drive for accumulation and the imperative of national economic growth. Subjects, liberated for the pursuit of their own enhancement of human capital, emancipated from all concerns with and regulation by the social, the political, the common, or the collective, are inserted into the norms and imperatives of market conduct and integrated into the purposes of the

Os Estados são subordinados ao mercado, governam para o mercado, e ganham ou perdem legitimidade de acordo com as vicissitudes do mercado. Sujeitos, liberados para a busca do aprimoramento de seu próprio capital humano, emancipados e regulados pelo social, político, coletivo, inseridos dentro das normas e imperativos da condução do mercado e integrado com as propostas de uma firma, indústria, região, nação às quais a sua sobrevivência está atrelada.

De acordo com a racionalidade do neoliberalismo, o papel do Estado é reduzido ao extremo. Os direitos que deveriam ser assegurados, como saúde, educação, segurança, entre outros, são transformados em serviços (CHAUI, 2017). O que há, na realidade, é um dismantling sistemático dos serviços públicos, muitos dos quais são garantidos constitucionalmente para todos os cidadãos. Sendo assim, o sistema democrático é duramente abalado, tendo suas características essenciais deturpadas e até destruídas. Nessa perspectiva,

As condições essenciais para a existência da democracia são as seguintes: limitação dos extremos entre ricos e pobres, orientação para a cidadania como uma prática levando em consideração o bem público e o discernimento modesto dos cidadãos sobre as formas de poder, história, representação e justiça. (BROWN, 2015, p.179)

Não obstante, nos espúrios atos de corrupção cometidos pelos que deveriam defender o bem comum, assistimos nossos direitos como cidadãos sendo extinguidos em prol do mercado. Atrelado a isso, o dismantling progressivo do sistema democrático de direito é uma das consequências do neoliberalismo. No trecho acima, Brown (2015) nos indica, resumidamente, três características essenciais para a manutenção de uma real democracia: a promoção e, conseqüentemente, a manutenção de políticas públicas que fomentem uma distribuição de renda; o estímulo à prática da cidadania, o que inclui, por exemplo, não só o ato de votar, mas votar de forma consciente; e o desenvolvimento da consciência crítica sobre as diversas esferas de âmbito social, cultural e âmbito político.

Assim, ratifico uma das falas do Prof. Dr. Sérgio Ifa durante as aulas da disciplina supracitada, principalmente quando foi explicado que a democracia não é algo dado, mas algo que, para ser alcançado, precisa ser conquistado a partir de lutas sociais. A título de exemplo, no Brasil, muitos tiveram de lutar para o restabelecimento do regime democrático. Cabe-nos, agora, defender a sua manutenção e expansão, com primazia nas características essenciais

---

firm, industry, region, nation, or post national constellation to which their survival is tethered. (BROWN, 2015, p.108)

citadas por Brown (2015). De acordo com Bernstein, et al. (2015, tradução minha)<sup>6</sup>, o neoliberalismo é

uma teoria de práticas políticas e econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor desenvolvido através da liberação do empreendedorismo individual e habilidades no interior de uma estrutura institucional caracterizada pela forte privatização dos direitos a propriedade privada, o livre-mercado e livre-comércio. (BERNSTEIN, et al.,2015, p.4)

A meu ver, os resultados da racionalidade neoliberal não são a redistribuição de renda que impulsionaria a regeneração da economia, mas a solidificação das diferenças de classe e a consequente manutenção do poder e dos recursos nas mãos da elite, além da crescente privatização dos bens públicos, como, por exemplo, educação, saúde, segurança. De acordo com Bernstein et al. (2015), as políticas neoliberais levam estudantes, professores e escolas a competirem uns contra os outros por lucro. Em Alagoas, por exemplo, o governo do estado concede gratificações para os professores das escolas que alcançam as metas estabelecidas pelo IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. As médias de desempenho utilizadas são as da Prova Brasil, para escolas e municípios, e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), para os estados. As escolas que não atingem as metas recebem menos recursos e, ainda, correm risco de serem fechadas.

No âmbito da EJA, essa realidade é ainda mais dramática. Muitas escolas que oferecem essa modalidade de ensino não recebem as gratificações devido à evasão de alunos. Esse fato ocorre na escola em que trabalho. Na minha concepção, isso reforça mais fortemente as desigualdades na rede pública de ensino. Ou seja, as escolas que possuem realidades mais difíceis, em muitos casos, são as que menos recebem subsídios, fato que, ao meu ver, vai na contramão de uma política pública que visa a correção das desigualdades e incentivo ao desenvolvimento da equidade social.

Uma das práticas que sustenta e difunde o neoliberalismo é a prática da governança. Esse conceito traz a lógica de mercado financeiro e empresarial para o âmbito da administração pública, deturpando o sistema democrático de gestão. Com o neoliberalismo, a governança se transformou numa forma de administrar o Estado e facilitar a modalidade política através da criação de ambientes, estruturas e incentivos que conduzem os sujeitos ao individualismo e a

---

<sup>6</sup> theory of political economic practices that proposes that human well-being can best be advanced by liberating individual entrepreneurial freedoms and skills within an institutional framework characterized by strong private property rights, free markets and free trade (BERSNTEIN, 2015, p. 4).

competição (BROWN, 2015). Assim, a governança vem a ser mais um instrumento usado para a crescente *economização* de todas as áreas da sociedade.

Trazendo o conceito para a atual conjuntura política do país, vemos como os governantes trabalham de maneira a fomentar cada vez mais parcerias com empresas privadas, terceirizando grande parte dos serviços públicos e agindo não mais como gestores públicos, mas como *CEOs* da grande empresa “Estado”. Além disso, podemos observar o surgimento de empresários em cargos públicos, trazendo para a política o lema do “bom negócio”. Com isso, a governança dissolve todo o pensamento político-democrático de governabilidade. Por essa razão, aqueles que deveriam representar e defender os direitos da população com base do princípio da equidade, passam a defender o melhor negócio, a solução mais lucrativa, prezando por uma gestão cada vez menos compromissada com os interesses coletivos.

O termo *Demos/Kratia* significa “o povo governa”. O conceito de democracia, originado na Grécia antiga, traz a ideia de liberdade e justiça. Os cidadãos são livres para pensar e tomar suas próprias decisões. Esse ideal de liberdade tem sido cada vez mais atacado pelos efeitos da razão neoliberal, o que nos leva a outro conceito atrelado ao neoliberalismo, que diz respeito ao “sacrifício”.

Segundo Brown (2015, p.213, grifo do autor, tradução minha)<sup>7</sup>, “O indivíduo *homo oeconomicae* pode agora ser legitimamente sacrificado por interesses macroeconômicos”. Ao invés de estar seguro e protegido, o cidadão tolera a insegurança, a privação e a extrema exposição para manter-se competitivo, precisando lidar com a redução de direitos em prol do mercado financeiro e das grandes empresas, especialmente multinacionais.

Esse tipo de ação implica reformas previdenciárias e trabalhistas de redução de direitos, principalmente da classe trabalhadora. A justificativa dada pelo governo é de que tais reformas são necessárias para assegurar direitos às gerações futuras. O que deixa de ser mencionado é que essas reformas têm como objetivo maior beneficiar os que detêm os meios de produção, cortando diretamente a carne do trabalhador e aumentando ainda mais as desigualdades sociais.

Por intermédio da métrica neoliberal, mensura-se o avanço ou a prosperidade da nação pelo PIB (Produto Interno Bruto), mesmo que a desigualdade social seja imperativa e áreas básicas como saúde, educação e segurança estejam sucateadas. Nesse contexto, “terceirização, redução de custos, salários e benefícios, juntamente com o corte de serviços públicos, todos

---

<sup>7</sup> individual *homo oeconomicae* may now be legitimately sacrificed to macroeconomic imperatives. (BROWN, 2015, p.213)

estes se apresentam como decisões de negócios, e não como decisões políticas” (BROWN, 2015 p.211, tradução minha)<sup>8</sup>. Sou do entendimento que a democracia não é um sistema pronto, mas uma linguagem, uma estrutura guiada pela linha de pensamento que prioriza o coletivo, o bem comum, em detrimento de vantagens para alguns “poderosos”.

Como já mencionado, no pensamento neoliberal, o ser humano é visto como capital. A seguir, discorro sobre os efeitos do neoliberalismo na educação e como isso reflete na formação dos cidadãos nas escolas e, conseqüentemente no tipo de sociedade que buscamos construir.

Bernstein et al (2015, p. 6, tradução minha)<sup>9</sup> destacam que “o ensino de segunda língua, assim como a educação de um modo mais amplo, não tem apenas sofrido a influência do neoliberalismo, ela tem sido responsável pela reprodução de muitos de seus discursos”. Entendo ser preocupante que palavras-chave do pensamento neoliberal como prestação de contas, eficiência, lucro e competitividade sejam utilizadas como guias para orientar os rumos da educação. Na minha visão, essa é uma forma de reproduzir os *status quo*, ou seja, reforçar ainda mais desigualdades existentes na sociedade.

Não obstante, o impacto coercivo do neoliberalismo na educação pode ser observável em diferentes níveis. Bernstein et al (2015) elencam alguns deles, a saber: (1) a língua como uma habilidade técnica, transformada em capital simbólico, que pode ser denominado com um instrumentalismo linguístico; (2) cultura como uma *commodity*, em que a língua se transforma em uma habilidade de trabalho e reforça as hierarquias globais de poder; (3) os professores de língua como trabalhadores descartáveis, profissionais que não são assalariados que pretendem contribuir para a formação plena do educando; (4) os estudantes de língua como empreendedores de si mesmos, tendo a escolha de aprender uma língua como um ato de investimento, incrementado o quão “vendável” a pessoa é; (5) a criação de uma indústria global de ensino de línguas, na qual esse ensino seja altamente lucrativo e crescentemente privatizado, continuando ligado ao colonialismo na teoria e na prática; (6) A emergência de um novo mercado linguístico: o inglês global, concebido como instrumental, como uma habilidade técnica que pode “abrir portas”., privilegiando as elites e solidificando a estratificação social, assim como reforça a homogeneização cultural, e ameaçando a vitalidade e a sobrevivência das línguas locais.

---

<sup>8</sup> In this context, outsourcing, downsizing, salary and benefits reductions, along with slashed public services all present themselves as business decisions, not political ones. (BROWN, 2015, p. 211)

<sup>9</sup> Second/foreign language education, like education more broadly, has not only been influenced by neoliberalism; it has been responsible for reproducing many of its discourses. (BERNSTEIN, 2015, p.6)

Dessa forma, entendo que a racionalidade neoliberal defende uma educação estritamente voltada para o trabalho, tratada como mercadoria, na qual o conhecimento é visto sob uma visão econômica. Por conseguinte, o ensino de língua, influenciado pelo neoliberalismo nos diversos níveis, torna-se uma mera habilidade para o trabalho e reforça as hierarquias de poder globais. Entendo que qualificação para o mercado de trabalho é apenas uma das dimensões da educação.

Segundo Biesta (2015a), além da qualificação, que visa a aquisição de conhecimentos e habilidades para o trabalho, a educação possui mais duas dimensões: a socialização, que diz respeito a formação social do sujeito inserido dentro de um determinado contexto histórico-cultural; e a subjetivação, que está relacionada ao caráter da formação do indivíduo como ser único, capaz de pensar e atuar de forma autônoma e crítica dentro de seu meio social.

Na contramão da visão de Biesta (2015a), sob perspectiva neoliberal, a função da escola é a educação como formação para o mercado de trabalho, exclusivamente. Em outras palavras, a escola e a educação estimulam a produção de mão-de-obra para atuar na engrenagem do sistema capitalista moderno. Em adição, sou partidário de que o neoliberalismo também influencia na formação social e subjetiva dos educandos, produzindo subjetividades pautadas no individualismo e na competitividade, assim como cidadãos com pouco consciência de coletividade e do bem-comum.

Diante disso, meu posicionamento se direciona ao fato de que quando pensamos em educação, precisamos refletir sobre que tipo de cidadão pretendemos formar e, conseqüentemente, que sociedade almejamos como horizonte. Para mim, ausentar-se desse debate, dessa luta por uma sociedade com mais equidade, significa contribuir para perpetuação do *status quo* e as desigualdades sociais, principalmente no que diz respeito às questões de raça, gênero e classe. Por isso, é preciso estar atento a modelos de educação pré-definidos que buscam formar cidadãos passivos, “bem-comportados”, ou seja, uma educação voltada para a “domesticação” das pessoas, no intuito de manter no poder aqueles que lá já se encontram. Assim, a escola seria comparada à uma linha de montagem, produzindo cidadãos sérios e normatizando suas subjetividades na busca de um produto final homogêneo, uniforme e acrítico. Como consequência, seríamos todos(as) meros tijolos na parede do social. Em contrapartida, concordo com Biesta (2015b, p. 1) em seu postulado de que a educação sempre envolve riscos. Nas palavras do autor,

A educação sempre envolve risco, eliminar o risco da educação é exatamente o que está sendo demandado aos educadores. É o que elaboradores de políticas, políticos, imprensa popular, “o público”, e organizações como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico e o banco mundial crescentemente parecem esperar, se não demandar da educação. Eles querem uma educação que a educação seja forte, segura, e previsível, e esperam que seja livre de riscos em todos os níveis.

Nesse sentido, compreendo que a educação lida com seres humanos e, diante disso, seus resultados são imprevisíveis. Pré-estabelecer os resultados do processo educativo é, a meu ver, desconsiderar todo o contexto social, cultural e histórico dos educandos, tratando-os como sujeitos homogêneos, condicionados a enquadrar-se em formas prontas e ocupar papéis normatizados na sociedade. Seríamos, assim, seres humanos transformados em meras peças na engrenagem do sistema neoliberal para servir aos interesses daqueles que detêm os meios de produção. Fiona (2013, p. 2, tradução minha)<sup>10</sup> assinala que “a política neoliberal posicionou o liberalismo como uma ideologia política dominante com o intuito de transferir o controle da economia do governo para o mercado privado”. Em outras palavras, o governo implanta políticas públicas guiadas pelo mercado e não pelas necessidades da população. Dessa forma, serviços básicos são privatizados (saúde, educação, segurança etc.) e os direitos essenciais dos cidadãos são vendidos como serviços.

Esse processo de “comercialização” de direitos básicos tem tornado a ideologia neoliberal onipresente, permeando todas as esferas da vida social e aumentando cada vez mais a competitividade e o individualismo entre as pessoas. Outra crença fortemente disseminada pelo neoliberalismo é a da “meritocracia”. Dentro desse pensamento, o indivíduo merece o que tem, sendo ele(a) inteiramente responsável pelos seus sucessos ou fracassos dentro do meio social em que vive, ignorando “as drásticas diferenças de escolhas disponíveis para começar de um filho branco, de classe alta, de um executivo de uma corporação multinacional versus do filho(a) de imigrante sem escolarização da Coreia do Sul ou de um negro sendo criado em Baltimore, Maryland” (BERNSTEIN et al., 2015, p. 5, tradução minha)<sup>11</sup>. Sabemos da enorme disparidade de condições e oportunidades entre os indivíduos, levando em consideração classe social, raça, sexo, localização geográfica, acesso à tecnologia, entre outros fatores. A ideologia neoliberal desconsidera qualquer condição particular do indivíduo, principalmente no que diz

---

<sup>10</sup> neoliberal policy has displaced liberalism as a dominant political ideology with the aim of transferring economic control from governments to private markets (FIONA, 2013, p. 2)

<sup>11</sup> focusing only on individuals, this thinking ignores the drastic differences in the choices available to begin with for, say, a white, upper class child of a multinational corporate executive versus a child of an uneducated immigrant to South Korea or to a black man growing up in Baltimore, Maryland. (BERNSTEIN et al., 2015, p.5)

respeito ao acesso a condições básicas de sobrevivência e a própria educação. Em outras palavras, o pensamento pautado na meritocracia incute a falsa ideia de que todos(as) têm as mesmas oportunidades e que cada um é responsável por si, pelo seu êxito ou fracasso. Assim sendo, oferecer oportunidades iguais a indivíduos em condições diferentes significa manter a desigualdade.

Diante do cenário neoliberal, acredito que nós, professores, devemos ter um posicionamento crítico e político de resistência (FREIRE, 1996) a essa ideologia destrutiva, caso contrário estaremos fadados a reproduzi-la e reforçá-la, mesmo que inconscientemente. Dessa maneira, não há posicionamento neutro. Não é possível simplesmente “lavar as mãos” e fazer de conta que não existe problema, que é assim mesmo, que sempre foi assim e sempre será. Por isso, entendo que, como educador, devo exercer o poder em minha prática docente em prol da transformação de um mundo melhor e mais justo. Sob essa ótica, Springer (2016, p. 285) diz que

Refletindo mais profundamente eu sempre reconheço que, como uma manobra política, é potencialmente perigoso, simplesmente enfiar nossas cabeças na areia e coletivamente ignorar um fenômeno que tem tido efeitos tão devastadores no mundo que compartilhamos. Há um crescente poder do neoliberalismo e não estou convencido que a estratégia de ignorá-lo seja a abordagem correta.

A partir da tomada de consciência como sugerida pelo autor, negligenciar o cenário atual seria deixar nosso futuro exclusivamente nas mãos daqueles que produzem e reproduzem a racionalidade neoliberal. Seria nos “desempoderarmos”. Ausentar-nos desse debate, dessa luta, é o mesmo que contribuir para manutenção e reprodução do *status quo*. Como diria Mário Sérgio Cortella “os ausentes nunca têm razão”. Por isso, o(a) educador(a), consciente do seu papel social, busca transgredir, subverter, ser uma voz de resistência contra qualquer tipo de injustiça e discriminação, assumindo uma posição crítica não só em relação a sua prática docente, mas, também, em relação ao mundo em sua volta.

Após os apontamentos sobre a racionalidade neoliberal e como ela transpassa todas as áreas da vida social, inclusive a educação, mais especificamente no ensino de línguas, penso ser relevante abordar como a perspectiva do Letramento Crítico (doravante LC) pode ser uma alternativa na luta contra a racionalidade neoliberal, bem como contra qualquer tipo de injustiça e opressão. Dessa forma, na próxima subseção apresento os conceitos de língua, conhecimento, criticidade e aprendizagem sob a visão do LC. Em seguida, discuto o ciclo de re-design e sua importância no combate aos discursos hegemônicos e opressivos de poder.

### 3.3 Letramento Crítico: uma perspectiva para o ensino de inglês

Tendo em vista os processos de globalização, juntamente com os avanços tecnológicos ocorridos nas últimas décadas, as questões relacionadas à língua ganharam destaque por conta do seu papel de mediar a comunicação e interação entre os sujeitos. A língua inglesa, diante desse novo cenário, assume funções para além da comunicação, sendo agora repensada como “ferramenta crítica e participativa” (DUBOC; FERRAZ, 2011, p. 67). A partir dessa nova visão sobre ensino de inglês, a perspectiva do Letramento Crítico incentiva a promoção de momentos de negociação de sentidos para a expansão de perspectivas dos alunos, transformando a sala de aula em um espaço de reflexão e debate de questões relacionadas ao mundo e à sociedade em que vivemos.

A perspectiva do LC surgiu no final da década de oitenta e início dos anos noventa no intuito de expandir a noção de leitura crítica. Letramento, sob a perspectiva convencional, é caracterizado como um conjunto de habilidades de leitura e escrita as quais são adquiridas independentemente do contexto ideológico e cultural no qual os sujeitos estão inseridos. Nessa acepção, Letramento é entendido como ler e escrever, ou seja, dominar o código linguístico em sua estrutura, confundindo-o erroneamente com o conceito de alfabetização. Diferentemente disso, o LC constitui uma expansão daquela acepção por considerar os aspectos sociais e ideológicos inerentes às práticas de leitura, além da inserção das mídias digitais. Dessa forma, alunos não fazem apenas uma leitura crítica, mais do que isso, eles tornam-se agentes transformadores da sociedade (CERVETTI, PARDALES e DAMICO, 2001).

Por meio das implicações desses estudos, o ensino-aprendizagem de línguas passa a ser visto não apenas como domínio de um código (escrita), mas como um processo situado política e ideologicamente nos diferentes espaços sociais e culturais. Com o advento dessa perspectiva, vários conceitos relacionados ao ensino-aprendizagem de línguas foram revistos e expandidos.

De acordo com a teoria do LC, a língua é discurso (JORDÃO, 2013) e discurso é poder. Nessa perspectiva, os sentidos atribuídos à língua sofrem direta influência dos contextos social, histórico, cultural e, principalmente, do espaço ideológico em que o texto (seja ele oral, escrito, multimodal) é produzido e compreendido. Para o LC, a atribuição de sentido(s) ao texto não parte apenas do autor, mas, também, daquele que o interpreta através de uma compreensão responsiva ativa (BAKHTIN, 2016), ou seja, o leitor/ouvinte não apenas apreende passivamente os sentidos inseridos nos textos pelo autor, mas os constrói junto com ele levando em consideração o contexto onde o interlocutor está inserido.

No LC não existe uma verdade universal ou um único ponto de vista sobre um determinado tema, mas há várias verdades, construídas ideologicamente. Cada uma dessas verdades é incompleta e parcial. Conhecimento, para o LC, é sempre contestável, relativo e ideológico. No processo de ensino-aprendizagem, o professor ensina e aprende constantemente com seus alunos novas formas de construção de sentidos. Nessa visão de educação, não há dono da verdade. Com isso, ensinar e aprender uma língua torna-se tornar uma prática frequente de negociação de sentidos e valores.

Para ser um cidadão crítico, no âmbito do LC, precisamos estar conscientes de que nossas crenças e valores, assim como os discursos que proferimos estão intrinsicamente ligados aos contextos histórico-sociais nos quais os produzimos (JORDÃO, 2014). Em outras palavras, nenhum tipo de discurso pode ser desconectado do seu *lócus* de produção. Logo, para melhor compreensão da perspectiva do LC, faço referência conceito de crítica de Monte Mór (2013, p. 35), uma vez que “Crítica remete a uma análise social e informada de uma estrutura de pensamento expressa num determinado conteúdo”. Diferentemente do conceito de crítica relacionado à interpretação e avaliação especializada da arte e literatura, a autora refere-se à uma crítica social e ideológica que diz respeito à percepção crítica que um cidadão tem sobre a sociedade em que vive.

Moreira Júnior (2016), em sua dissertação de mestrado intitulada “Português como língua adicional e letramento crítico: ensino-aprendizagem com participantes falantes de outras línguas na Universidade Federal de Alagoas”, esclarece a que há uma distinção entre o conceito do termo crítico da Pedagogia Crítica Freiriana e do LC, nas palavras do autor:

Apesar de já haver definido nesta seção a noção de crítico empregada, vale ressaltar que o crítico da Pedagogia Crítica Freireana não corresponde ao crítico do Letramento Crítico. Em outras palavras, não são sinônimos. No momento histórico-social em que estava o educador Paulo Freire, nos anos de 1970 no Brasil, buscava-se a transformação social, a emancipação na Educação, tendo em vista os discursos totalitários e revolucionários que assolavam a sociedade da época. Ou seja, o crítico na perspectiva freireana se pauta na ideia de desvelar as verdades, mostrar o que está escondido por trás dos discursos de empoderamento em busca da libertação social dos oprimidos. No entanto, atualmente, quando discutimos sobre LC, não mais nos referimos a essa ideia libertadora de crítica, mas, sim, à ideia de crítica como problematização (MOREIRA JÚNIOR, 2016, p.79)

Concordando com autor acima, acredito que seja pertinente explicitar a diferenciação de significado do termo crítico de acordo com as duas perspectivas teóricas. Entretanto, saliento

que isso de forma alguma venha a desmerecer ao legado freiriano. Pelo contrário, a contribuição valiosa de Paulo Freire que deu início uma perspectiva crítica de educação, e serviu de base para que outros teóricos a expandissem de acordo com as necessidades atuais de nossa sociedade. Portanto, sob a visão do LC, uma atitude crítica consiste em desenvolver a habilidade de perceber uma multiplicidade de perspectivas e entender que todas elas são situadas e atendem a interesses. À vista disso, é fundamental compreender os processos de legitimação e hierarquização cultural de sentidos, estabelecendo uma contínua negociação de procedimentos interpretativos.

O professor, na posição de mediador do aprendizado, pode, em sua sala de aula e fora dela, proporcionar um espaço de debate e negociação de sentidos aos seus alunos, cruzando os vários pontos de vista que podem emergir sobre um determinado tema, seja ele controverso ou não e, assim, ajudar seus alunos a desenvolverem pensamentos críticos e autônomos.

As práticas de ensino-aprendizagem, sob a perspectiva do LC, ajudam os estudantes a analisar as relações entre linguagem, poder, práticas sociais, identidades e desigualdades (ANDREOTTI; WARWICK, 2007). Assim, os alunos aprendem a respeitar o outro, engajar-se eticamente com a diferença e entender as implicações de seus pensamentos.

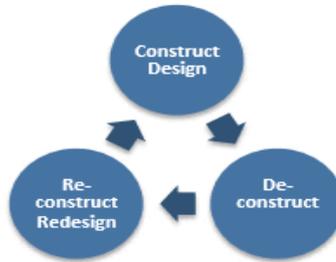
Segundo Bernstein et al (2015, p. 12), aprender uma língua hegemônica como a língua inglesa tem dois lados: “aprender uma língua dominante pode ser opressivo ou libertador, empoderador ou ameaçador” Em outras palavras, os estudantes podem vir a usar a língua para lutar contra as instituições e ideias que os levaram a aprendê-la, como relata Glória Anzaldúa em um de seus ensaios: “me tornei conhecedora e especialista em inglês, para irritar, para desafiar os professores arrogantes e racistas que pensavam que todas as crianças chicanas eram estúpidas e sujas” (ANZALDÚA, 2000, p. 230).

Ao produzirmos textos, fazemos escolhas, sejam elas conscientes ou não, somos marcados pelos nossos posicionamentos, valores, crenças, (pré-)conceitos. Consequentemente, por concordar que a linguagem é discurso, e que discurso é poder, entendo que discursos inseridos nos textos podem manter ou desafiar as estruturas de poder. No processo de negociação de sentidos, precisamos fazer perguntas críticas, tais como: há outras possibilidades de interpretação para esse texto? Aos interesses de quem ele serve?

Isto posto, concordo com a proposição de Janks (2012) de que “a diferença é estruturada em relações de poder, desigualdade no acesso de recursos baseada em gênero, raça, linguagem, etnia, habilidade, sexualidade, nacionalidade e classe irá continuar a produzir privilégio e indignação” (JANKS, 2012, p. 150). Assim, entendo que o LC trata, fundamentalmente, de

questões de poder relacionadas à linguagem, construindo, desconstruindo e reconstruindo os discursos, assim como reconhecendo sua inter-relações. Para ilustrar a sistematização desse processo de produção de sentidos, lanço mão do ciclo proposto por Janks (2010):

Imagem 2 : Processo de re(design)



Fonte: Elaborada por Janks (JANKS, 2010, p.228)

*Design* é o ato de construir textos, incluindo símbolos como palavras, imagens, cores, fonte, movimento, som etc. *Redesign* é o ato de transformação, desconstrução e reconstrução de textos e práticas. Dessa forma, “a partir da perspectiva do Letramento Crítico, cada reconstrução deveria contribuir para criar um mundo onde o poder não é usado para desempoderar os outros” (JANKS, 2012, p.8). Isto posto, acredito que cada um de nós pode contribuir para provocarmos fissuras na matriz colonial de poder e, pouco a pouco, desconstruir discursos que promovem e perpetuam desigualdades entre os seres humanos, com ênfase nas que são relacionadas à raça, gênero e classe social.

Na sequência, destaco alguns trabalhos de integrantes do grupo pesquisa LET, que serviram de referência para o meu trabalho. Inicialmente, destaco a tese de doutorado de Bezerra (2019) que buscou compreender como o processo de sua pesquisa provocou reflexões sobre suas práticas e visões de ensino. O estudo se deu no âmbito do IFAL, campus Satuba, com uma turma de 1º ano do ensino médio. Como resultado a pesquisadora identificou vários momentos de reflexão e reconstrução de seu fazer docente. Além disso, posicionamentos críticos foram apresentados pelos alunos em relação à visibilidade da mulher e ao preconceito racial. Outro trabalho que gostaria de mencionar é a dissertação de Santos (2018) intitulada “Justiça social e letramento crítico: reflexões sobre o ensino de inglês como língua adicional no projeto casas de cultura no Campus da UFAL”. O autor objetivou compreender uma experiência de ensino-aprendizagem de língua adicional no transcurso do curso *Transgressive English: A Gamified Experience*, parte do Projeto Casas de Cultura no Campus (CCC) na Universidade Federal de Alagoas (UFAL), que foi pautado pela perspectiva do LC e da Pedagogia para a Justiça social. A pesquisa teve como embasamento teórico questões sobre a racionalidade

neoliberal, globalização, *(de)colonialidade*, letramento crítico e *gamificação*. Os resultados revelaram que os alunos se posicionaram criticamente sobre assuntos polêmicos (como: papéis de gênero, violência, escravidão) e manifestaram agência; construíram novos significados sobre os tópicos debatidos e refletiram criticamente sobre seus próprios discursos; experienciaram um espaço relacional em que as reações emocionais foram edificantes para a construção de uma postura crítica e reflexiva.

O terceiro estudo que destaco é a dissertação de mestrado de Moreira Júnior (2016). Em seu trabalho, o linguista aplicado buscou a formação global dos aprendentes no que concerne à discussão crítica de seu papel na sociedade, bem como à ampliação dos conhecimentos de Língua Portuguesa desses estudantes. Mediante uma visão qualitativo-interpretativista transdisciplinar da Linguística Aplicada. Dentre os resultados alcançados estão o relevante aprimoramento das habilidades linguístico-discursivas em PLA dos participantes. Concomitantemente, as análises demonstram uma postura crítica dos aprendentes em relação às práticas cotidianas pouco questionadas, as quais foram debatidas e problematizadas em discussões e consolidadas nas produções escritas e orais dos estudantes.

No âmbito da temática formação de professores, cito a tese de doutorado de Ifa (2006). Em seu estudo intitulado “A formação pré-serviço de professores de língua inglesa em uma sociedade em processo de digitalização”, o autor objetivou promover um espaço de formação crítica sobre questões relacionadas ao letramento digital, apoiando-se em pressupostos teóricos relacionados à formação de professores, ao conceito de representação social e ao letramento digital.

Os resultados obtidos pelo pesquisador no momento inicial revelaram que as representações sobre a tecnologia e seu uso eram influenciadas pelo senso comum, pois podiam ser identificadas como: a tecnologia é ferramenta que está no mundo e pode ser utilizada para oferecer aulas dinâmicas, atualizar-se e contribuir para o processo ensino-aprendizagem. As representações identificadas no momento final foram, ao contrário, mais informadas e embasadas teoricamente, revelando a percepção de que a tecnologia, entendida como recurso, poderia ser utilizada para promover a formação de cidadãos críticos e auxiliar no processo ensino-aprendizagem.

Os resultados também revelaram que o fenômeno investigado possuía uma estrutura que destacava busca (por aprendizagem, por superação, por inclusão e por solução de problemas), conscientização (sobre a interação, sobre o papel da tecnologia e sobre o ser professor) e desafios (pessoais, profissionais e sociais) como seus temas fundamentais. Com base nesses

três construtos, ele descreveu e interpretou a formação pré-serviço de professores de língua inglesa numa sociedade em processo de digitalização como fenômeno da experiência humana.

Seguindo também a temática da formação de professores de língua inglesa, Magalhães (2017) visou, em sua dissertação de mestrado, refletir a respeito do uso das TIC no curso de Letras-Inglês da Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL. Para alcançar tal objetivo, a autora fundamentou-se em uma perspectiva de Linguística aplicada transgressiva e problematizadora, adotando a metodologia da pesquisa social. Os resultados mostraram que utilizar tecnologias nas aulas de Inglês pode possibilitar uma maior interação e participação dos alunos, dentro e fora da sala de aula, ao terem acesso à língua viva e, conseqüentemente, ao desenvolvimento da criatividade, senso crítico e reflexivo dos alunos.

Outro trabalho que serviu de referência para esta pesquisa foi o de Silva (2019). Em sua dissertação de mestrado intitulada “Escola pública no agreste alagoano e a ideologia de gênero: o que o ensino de língua inglesa tem a ver com isso?”, o acadêmico buscou identificar como o respeito às diferentes posições de gênero é compreendida pro professores e alunos da educação básica de aula escola do agreste alagoano. Os resultados da pesquisa evidenciaram a importância do debate em sala de aula sobre gênero e sexualidade (sexualidades) fazendo com que nós professores tomemos esta e outras problemáticas emergentes como momentos para reflexão sobre nossas práticas, relacionando o processo de ensino-aprendizagem com práticas sociais onde a língua(gem) ocupa um papel central. Acredito que a pesquisa de Santos (2019) contribui com a minha pesquisa em especial ao problematizar o espaço da escola pública e as dificuldades enfrentadas por docentes e alunos dentro desse contexto. A experiência com o ensino público foi ponto relevante na experiência desta pesquisa, assim como a problematização da possibilidade de acesso ao aprendizado de línguas adicionais nesse contexto.

Com base nas leituras e reflexões feitas, acredito que os trabalhos supracitados contribuíram para minha pesquisa pois me ajudaram a vislumbrar (1) as dificuldades enfrentadas professores e alunos no âmbito da escola pública; (2) a importância de utilizar o espaço da sala de aula como um ambiente possível para debate e problematização sobre temas de interesses coletivo, principalmente sobre temas relacionadas à gênero, sexualidades e raça; (3) a língua considerada como prática social ideológica e que, por essa razão, seu ensino deve considerar o contexto social, histórico, cultural e político, transcendendo a esfera do estudos de aspectos meramente linguísticos

Tendo delineado um breve panorama sobre o LC e sua importância no âmbito da educação (a formação de cidadãos e o desenvolvimento de habilidades críticas nos alunos), bem

como trazido pesquisas recentes que contribuíram para o meu estudo, volto-me, na próxima subseção, para a discussão das relações entre o Eurocentrismo e a Matriz colonial de poder. Também evidencio a diferença entre os termos colonialismo e colonialidade, assim como apresento as definições de colonialidade do ser, colonialidade do saber e colonialidade do poder.

### **3.4 Eurocentrismo e imperialismo americano: um projeto civilizatório.**

Quem produz conhecimento? Qual a sua origem? O que são verdades universais? Quem as produzem? A quem elas beneficiam? Mediante a esses questionamentos, podemos refletir sobre os conceitos de verdade e como eles são historicamente construídos.

Basicamente, se analisarmos as questões acima com um olhar crítico e profundo, iremos perceber que, no percurso da história, especialmente a partir do século XVI, no qual se criaram-se as grandes colonizações da África e das Américas, foi dado início a um processo de centralização de poder por meio dos países colonizadores europeus.

A partir desse processo, questões culturais, políticas e sociais são impostas, relegando aos povos colonizados uma posição de inferioridade em relação aos países invasores. Podemos observar, como na maioria dos livros de história, que os povos colonizados são descritos como uma raça inferior, selvagem, não civilizada, sem religião ou cultura própria, e o homem branco, europeu, cristão, como o povo que veio trazer a salvação da ignorância e da selvageria. O problema, muitas vezes, não é falar da origem do Outro, mas deslegitimá-la (DERVIN, 2016). Quando falamos de origem não apenas tratamos da origem étnica ou geográfica de um sujeito, mas de sua cultura, religião, língua e tudo o que envolve seu contexto sócio-histórico.

Atualmente, podemos observar várias pessoas usando camisetas com frases em inglês. O que está escrito nestas camisetas? Ou melhor: Por que as usamos? Por que não vemos com tanta frequência camisetas com frases em outros idiomas? Talvez isso seja reflexo de como grande parte do ocidente (e por que não dizer do oriente) consome cultura, conhecimento e valores dos Estados Unidos, muitas vezes supervalorizando a cultura do outro e inferiorizando a cultura local.

Ariano Suassuna, indicado para Academia Brasileira de Letras em 1990, contou em entrevista que após sua posse foi convidado para um jantar na casa de uma família abastada.

Durante o jantar, foi questionado pela dona da casa: O senhor naturalmente já foi à Disney? Ao responder que nunca tinha saído do Brasil, Ariano percebeu o desapontamento da jovem senhora. Na visão dela, de senso comum, o escritor perdeu o "status" por não ter ido à Disney como os demais, visto que viajar para a Disney ou para Estados Unidos no geral foi ideologicamente construído como sinônimo de status social elevado.

Nos discursos, livros, telejornais e outros tipos de mídias em massa, observamos uma divisão do mundo em basicamente duas partes, ou conjuntos de países: primeiro e terceiro mundo; países desenvolvidos e subdesenvolvidos. O que isso quer dizer? Que o primeiro mundo é melhor do que o terceiro? E, afinal de contas, de que mundo eu sou? Esse tipo de ideologia, que é implicitamente implantado e naturalizado, leva-nos inconscientemente a classificar toda uma cultura, um povo, e uma forma de pensar, nessas duas categorias. Isso é preocupante, pois se criam estereótipos, formas únicas de pensar, que se cristalizam e se transformam e tentam uniformizar a sociedade. Andreotti (2004, p. 16) destaca o perigo da difusão e naturalização deste tipo de ideologia afirmando que ela:

Produz o discurso de desenvolvimento e de políticas de ajustamento estrutural e de livre mercado as quais propõem aos países de terceiro mundo comprar culturalmente, ideologicamente socialmente e estruturalmente a versão do primeiro mundo ocidentalizado ignorando a cumplicidade com o projeto imperialista.

“A colonização é comparável a um estupro”<sup>12</sup>, disse Rajagopalan em uma de suas palestras. Se nos primórdios a colonização se dava em sua maioria pela força bélica, agora a colonização acontece de forma mais sofisticada e sistêmica, por meio da *Colonialidade*. Por isso, faz-se necessário distinguir dois conceitos imprescindíveis para melhor compreender o projeto hegemônico de poder eurocêntrico, são eles: *colonialismo e colonialidade*.

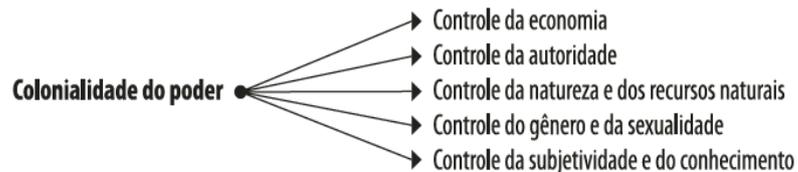
*Colonialismo* é a situação de dominação e exploração de um país por outro. A *colonialidade*, por sua vez, se refere à matriz de poder colonial mesmo com a ausência de administrações coloniais. Essa situação se dá porque quem está do lado oprimido pensa epistemologicamente como quem está do lado do opressor (GROSFUGUEL, 2010).

---

<sup>12</sup> Fala feita pelo Prof. Rajagopalan na palestra da ABRAPUI, 2014.

O conceito de *colonialidade* se estende em vários âmbitos, formando uma matriz complexa e entrelaçada de dominação estruturada em diversos níveis, como ilustrado no esquema a seguir:

Imagem 3- Níveis da Colonialidade do poder



Fonte: (BALLESTRIN, 2013, p.100)

Além disso, a *colonialidade* é operada e se reproduz em três dimensões: do poder, do ser e do saber. A esse respeito, Quijano (2005) propõe que a *colonialidade do poder* é uma estrutura de dominação que submeteu a América Latina, a África e a Ásia à exploração do trabalho e dos recursos naturais, destruindo a imaginário do colonizado, tendo como um de seus eixos principais a noção de raça. O europeu subalterniza o não-europeu, reprimindo seus modos de conhecimento num processo de ocidentalização epistémica mundial. O conceito de *colonialidade do ser* se refere aos efeitos da *colonialidade* na mente do colonizado e na sua experiência de vida (MALDONADO-TORRES, 2007). Um exemplo disso era o “uso” do ser colonizado como objeto dispensável e a sua condenação a uma quantidade de trabalho extrema que muitas vezes o levava à morte. Já o conceito de *colonialidade do saber* esclarece que o conhecimento se tornou um dos eixos para estabelecer superioridade entre os povos. Essa diferença se baseia, principalmente, na eleição do conhecimento científico como superior às demais formas de conhecimento e pela consequente exclusão de outros saberes que não contemplassem os parâmetros impostos pela ciência (LANDER, 2005). Como se pode observar, as três dimensões da *colonialidade* (do poder, do ser e do saber) são sustentadas por diversos eixos da vida social e da subjetividade dos colonizados, perpetuando a ideia de superioridade do europeu, branco, homem, heterossexual em relação ao não-europeu.

Se observarmos os currículos das universidades, principalmente nas ciências humanas, percebemos que as escolhas desses currículos giram em torno do conhecimento gerado por cinco países: França, Inglaterra, Alemanha, Itália e Estados Unidos. Em consequência disso,

todo o conhecimento consumido e valorizado no mundo se restringe, em sua grande maioria, à produção intelectual desses cinco países.

Sobre isso, Castro-Gómez (2007, p. 12) destaca as principais consequências dessa dominação do conhecimento supervalorizado por um pequeno grupo de países.

As Humanidades e as ciências sociais modernas criaram um imaginário sobre o mundo social do “subalterno” (o oriental, o negro, o índio, o camponês) que não apenas serve para legitimar o poder imperial em um nível econômico e político, mas também contribui para criar os paradigmas epistemológicos destas ciências e gerar as identidades (pessoais e coletivas) de colonizadores e colonizados.

Em outras palavras, as ciências humanas e sociais, quando concebidas, considerando o ponto de vista do homem branco europeu para sua construção, pressupõe a manutenção da hegemonia epistemológica dos colonizadores sobre os colonizados. Cabem, então, as perguntas: Os livros das estantes das escolas, que “histórias” contam? Quem as conta? A favor de que/quem?

Um dia, ao abrir um livro de história nas primeiras páginas, deparei-me com o seguinte título: O Descobrimento do Brasil. Ao ler a frase, algo me inquietou: Será que os índios que aqui se encontravam quando os portugueses desembarcaram usariam o mesmo título para contar a história do Brasil? Melhor ainda, contariam a mesma história? Da mesma forma? Com os mesmos fatos? Começariam com “A invasão das terras indígenas”? Ou quem sabe “A dizimação do povo indígena”? Provavelmente, nunca saberemos!

Com a chegada dos colonizadores europeus e a imposição de sua cultura, língua, religião e costumes, sem falar na retirada massiva dos recursos naturais, criou-se a visão do índio e do negro como povos inferiores, selvagens, sem cultura e sem história. Tal fato pode ser percebido dentro das ciências sociais, assim como nas ciências humanas. Isso só viria a ser reforçado com a ideia de que a modernidade era um avanço, uma evolução construída pelo europeu e trazida nas grandes embarcações para as colônias de povos inferiores. A partir disso, consequências econômicas e políticas desencadeiam e mantêm o poder e a dominação dos colonizadores, Lander (2014, p. 14) traça um panorama dessas implicações assinalando que

A posição privilegiada ganhada com a América pelo controle do ouro, da prata e de outras mercadorias por meio do trabalho gratuito de índios negros e

mestiços, e sua vantajosa localização na vertente do Atlântico por onde, necessariamente, tinha de ser realizado o tráfico destas mercadorias para o mercado mundial, outorgou aos brancos uma vantagem decisiva para disputar o controle do comércio mundial.

Com a modernidade, nasce a promessa de que o ser humano seria livre para decidir o seu futuro, que o nosso destino não mais seria decidido por deuses, forças da natureza ou tradições e que é por meio da democracia e da deliberação que as pessoas tomariam o controle de suas vidas. No entanto, essa promessa não foi cumprida e até o que é considerado conhecimento é preestabelecido por forças controladoras (BROWN, 2015).

Assim como os aparatos tecnológicos mudaram drasticamente ao longo do século XX, nossa forma de viver, as formas de dominação e alienação também se tornaram mais sofisticadas. Quijano (2005, p. 24) ilustra como este sistema de opressão se mantém, considerando que

Cada forma de controle de trabalho esteve articulada com uma raça particular. Consequentemente, o controle de uma forma específica de trabalho podia ser ao mesmo tempo um controle de um grupo específica de gente dominada. Uma nova tecnologia de dominação/exploração, neste caso raça/trabalho, articulou-se de maneira que aparecesse como naturalmente associada, o que, até o momento tem sido excepcionalmente bem-sucedido.

Nos filmes, novelas e seriados, vemos a representação e o reforço da ideia da divisão do trabalho: os protagonistas são sempre brancos, enquanto a maiorias dos papéis secundários são feitos por negros ou mestiços. É impressionante como os casos esporádicos de mulheres e negros nos altos cargos da administração pública podem nos enganar. Presidentes, ministros do STF, primeiras ministras e astros de Hollywood negros nos levam à falsa sensação de que determinadas questões estão sendo superadas. Essa falsa impressão é perigosa, nos anestesia, naturalizando o *status quo*.

### **3.5 Projeto Decolonial**

Chimamanda Ngozi Adichie, jovem escritora nigeriana, em uma de suas palestras, fala um pouco sobre o “perigo da única história” (ADICHIE, 2009). Ela nos conta que, quando

criança, por ter lido apenas livros de literatura inglesa, ao escrever suas primeiras histórias ainda aos sete anos de idade, reproduzia os mesmos personagens dos livros que lia: pessoas de olhos azuis, cabelos loiros, crianças que brincam na neve e que falam do clima, de como é bom quando o sol aparece.

Ela conta que não se reconhecia nas histórias que lia e, conseqüentemente, nas que escrevia. A escritora revela que só a partir do momento que começou a ler histórias de autores nigerianos passou a perceber que meninas como ela, com a pele cor de chocolate, também podem estar nas histórias dos livros.

Quando se tem contato apenas com uma versão de uma história se tem apenas uma visão parcial da realidade. No meu entendimento, a fala da autora nigeriana ilustra como os reflexos da *colonialidade* influenciam na construção dos sujeitos, tanto na dimensão individual, quanto social. Walter Mignolo (2008, p.311) destaca a importância a diversidade cultural e epistêmica: “A diferença cultural não implica em relações de poder, a diferença cultural é um espaço de liberdade para poder manter o controle epistêmico”.

A diversidade cultural e epistêmica é algo positivo, pois expressa a riqueza de formas de pensamento, de visões de mundo e de ser humano, e na qual celebramos não apenas nossas diferenças, mas, também, o que temos em comum. Nesse processo, além de comungarmos na mesa da interculturalidade crítica, devemos promover a diversidade epistemológica. Nesse sentido, o grupo Modernidade/Colonialidade, como tem sido chamado, formulou crítica à visão eurocêntrica de produção de conhecimento. O grupo é formado por pensadores de diversas áreas e nacionalidades, os quais têm proposto alternativas para o paradigma epistemológico europeu/ocidental.

Segue abaixo um quadro no qual é possível identificar os principais membros, assim como seu local de trabalho e nacionalidade:

Quadro 3 – Membros do grupo Modernidade/Colonialidade.

integrante	área	nacionalidade	universidade onde leciona
Anibal Quijano	sociologia	peruana	Universidad Nacional de San Marcos, Peru
Enrique Dusel	filosofia	argentina	Universidad Nacional Autónoma de México
Walter Mignolo	semiótica	argentina	Duke University, EUA
Immanuel Wallerstein	sociologia	estadunidense	Yale University, EUA
Santiago Castro-Gómez	filosofia	colombiana	Pontificia Universidad Javeriana, Colômbia
Nelson Maldonado-Torres	filosofia	porto-riquenha	University of California, Berkeley, EUA
Ramón Grosfoguel	sociologia	porto-riquenha	University of California, Berkeley, EUA
Edgardo Lander	sociologia	venezuelana	Universidad Central de Venezuela
Arthuro Escobar	antropologia	colombiana	University of North Carolina, EUA
Fernando Coronil*	antropologia	venezuelana	University of New York, EUA
Catherine Walsh	linguística	estadunidense	Universidad Andina Simón Bolívar, Equador
Boaventura Santos	direito	portuguesa	Universidade de Coimbra, Portugal
Zulma Palermo	semiótica	argentina	Universidad Nacional de Salta, Argentina

\*Falecido em 2011.

Fonte: Elaboração própria a partir de pesquisa de dados institucionais e pessoais disponíveis na internet

Os teóricos do grupo Modernidade/Colonialidade defendem o *Giro decolonial*, termo desenvolvido por Maldonado-Torres (2005) para nomear o projeto *decolonial* que crítica a constituição das ciências sociais de base eurocêntrica e intenciona a desconstrução da lógica de modernidade/*colonialidade*, uma invenção das classes dominantes europeias, a partir do contato com a América, levando as pessoas a crerem nas verdades universais produzidas por essas classes, gerando um racismo epistemológico, ou seja, a colonialidade do saber. Na visão de Ballestrin (2013), o projeto *decolonial* significa “o movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade”. Nesse sentido, Oliveira (2004, p. 15) afirma que

O termo decolonial deriva de uma perspectiva teórica que estes autores expressam, fazendo referência às possibilidades de um pensamento crítico a partir dos subalternizados pela modernidade capitalista e, na esteira dessa perspectiva, a tentativa de construção de um projeto teórico voltado para o repensamento crítico transdisciplinar, caracterizando-se também como força política para se contrapor às tendências acadêmicas dominantes de perspectiva eurocêntrica de construção do conhecimento histórico e social.

Desse modo, o que se propõe não é a sobreposição do conhecimento ocidental por outro, mas sim o combate ao monopólio epistemológico de base eurocêntrica, incluindo e validando conhecimentos do povos que foram subalternizados ao longo da história e, assim, estabelecer uma relação horizontal entre diversas formas de conceber o mundo. Ao refletir sobre a colonialidade, percebi como ela influenciou e construiu a minha visão de mundo. Hoje, por exemplo, entendo simbologias, esteriótipos, como a pomba da paz ser branca e o gato preto simbolizar má sorte; a imagem de Jesus Cristo propagada ser de um homem loiro, alto, de cabelos lisos e olhos azuis; que o concurso Miss Universo demorou 25 anos para eleger a primeira mulher negra como ganhadora, sendo que em 67 edições apenas 5 mulheres<sup>13</sup> negras foram eleitas, ou seja uma representatividade de menos de 8%! No Brasil, em toda a sua história teve apenas uma mulher como presidente da república, que era branca, ou seja, em um país que e 54% da população é negra<sup>14</sup>, nunca uma mulher negra esteve na posição de líder da nação. Os exemplos são inúmeros, portanto, hoje, me reconheço como um sujeito em desconstrução, questionando e refletindo constantemente. Dessa forma, acredito que propor o debate em sala

<sup>13</sup> Fonte: <https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/poucas-mulheres-negras-que-ganharam-o-miss-universo.phtml>

<sup>14</sup> <https://jornal.usp.br/radio-usp/dados-do-ibge-mostram-que-54-da-populacao-brasileira-e-negra/>

de aula de língua inglesa seja uma das formas de contribuir, mesmo que num plano micro, para um mundo melhor.

A seguir, apresento algumas das propostas formuladas por membros do grupo *Modernidade/colonialidade* como alternativas ao eurocentrismo epistemológico, são elas a Ecologia de Saberes, as Epistemologias do Sul e a Transmodernidade.

### 3.5.1 *Ecologia de Saberes*

Sousa Santos (2006) define a Ecologia de Saberes como :

Um conjunto de epistemologias que partem da possibilidade da diversidade e da globalização contra-hegemônicas e pretendem contribuir para as credibilizar e as fortalecer. Assentam em dois pressupostos: 1) não há epistemologias neutras e as que clamam sê-lo são ainda menos neutras; 2) a reflexão epistemológica deve incidir não nos conhecimentos em abstrato, mas nas práticas de conhecimento e seus impactos noutras práticas sociais. Quando falo de pratica de saberes, entendo-a como ecologia de prática de saberes. (SANTOS, 2006, p.154)

A Ecologia de saberes propõe a pluralidade epistemológica, estabelecendo uma relação horizontal entre as diversas formas de ver o mundo. Para tanto, faz-se necessário questionar os critérios de valor que hierarquizam os conhecimentos e que estabelecem uma monocultura do saber. Em outras palavras, a epistemologia de base eurocêntrica é eleita como superior, enquanto outras concepções de ser e estar no mundo são inferiorizadas ou até invisibilizadas, o que Santos (2006) denomina como Epistemicídio.

Na sequência, destaco algumas das teses elaboradas por Santos (2006) que embasam a Ecologia de Saberes, a saber:

1. A luta pela justiça cognitiva contra a hegemonia do saber científico envolve a interdependência de saberes (científico e não científicos). Ou seja, é preciso reconhecer saberes alternativos e articular uma relação igualitária entre eles
2. A relação horizontal entre os saberes é um dos pontos centrais da ecologia do saberes. Entretanto, isso não inviabiliza hierarquias concretas pautadas em práticas concretas de saber. Dessa forma, a valorização de uma intervenção no real resulta dos objetivos que se pretende atingir através de uma determinada prática do saber, atendendo a juízos não apenas cognitivos, mas também éticos e políticos.

3. A ecologia de saberes busca a diversidade de conhecimentos e estabelece relações tanto dentro do conhecimento ocidental quanto do conhecimento não ocidental. O objetivo é constituir uma epistemologia polifônica, cruzando-se múltiplas epistemologias numa determinada prática de conhecimento.
4. A ecologia de saberes busca a convergência entre múltiplos conhecimentos. Isso significa mensurar em qual proporção a ausência de saberes outros resulta da ocultação produzida pela epistemologia hegemônica.
5. Os critérios absolutos inexistem sob essa perspectiva, pois todo conhecimento ecologia dos saberes não há critérios absolutos. Sob essa perspectiva, todo conhecimento é parcial e incompleto. Por conseguinte, as contribuições de cada área é avaliada de acordo com seus objetivos.
6. Os monopólios de verdade também não são incentivados porque os juízos de valor não se estabelecem a partir de hierarquias abstratas, mas através do debate democrático sobre ganhos e perdas. Nesse sentido, todo conhecimento é parcial e incompleto, não sendo possível acessar a realidade toda a partir de um só tipo de conhecimento.

Na minha visão, as teses acima têm em comum o combate ao conhecimento científico de origem eurocêntrica como uma forma de inferiorizar ou até invisibilizar outros saberes historicamente subalternizados, pois esse conhecimento não está distribuído igualmente na sociedade. Assim, o privilégio epistemológico promove privilégios extracognitivos (sociais, políticos e culturais) a quem os detém. Logo, a ecologia de saberes é fundada na ideia de que todo conhecimento é situado e parcial e suas teses questionam e criticam também toda visão de neutralidade da ciência. Na próxima subseção, passo a discutir os principais pressupostos da orientação política e teórica das epistemologias do Sul e como essa perspectiva se pauta na crítica a ciência que arroga-se ser a única forma de conhecimento rigoroso e válido.

### *3.5.2 Epistemologias do Sul*

Conforme discutido anteriormente na subseção 3.4, a prática do eurocentrismo perpetua a dominação dos colonizadores sobre os colonizados. Isto ocorre, primordialmente, pelo o monopólio epistémico fruto da *colonialidade* do saber, através da qual busca-se estabelecer

uma relação hegemônica, ao eleger o saber científico ocidental como o a única forma validade de saber, inferiorizando outras maneiras de ser e estar no mundo.

No combate a essa dominação sistêmica e articulada, o grupo *Modernidade/Colonialidade* tem apresentado não apenas críticas ao nortecentrismo, mas também alternativas para o estabelecimento de um pluriversalidade de saberes, tendo como um dos seus princípios centrais a perspectiva das epistemologias do sul, que é definida como :

Um conjunto de procedimentos que visam validar o conhecimento produzido, ou a produzir por aqueles e aquelas que têm sofrido sistematicamente as injustiças, a opressão, a dominação, a exclusão, causadas pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado (DE SOUSA SANTOS e MENESES, p.24, 2018).

As epistemologias do sul são procedimentos que visam validar os conhecimentos originários das lutas sociais contra o capitalismo, contra o colonialismo e contra o patriarcado. Essas 3 cabeças de dominação agem de maneira articulada, enquanto a resistência trabalha de forma fragmentada. À vista disso, ao ser concebida, a perspectiva das epistemologias do Sul visa combater toda forma de conhecimento hegemônico. Para além disso, buscam-se alternativas como forma de resistência às opressões que afetam principalmente, negros, indígenas, mulheres e a as pessoas LGBTQI+, na forma do sexismo, racismo, neoliberalismo. Portanto, assim como na ecologia de saberes, as epistemologias do Sul têm como característica a legitimação de outras referências, visões e saberes que não sejam de base eurocêntrica.

Isto posto, associo ao pensamento de Paulo Freire, que afirma não existir saberes mais ou saberes menos, mas saberes diferentes. Logo, sou da opinião de que qualquer tentativa de estabelecer um monopólio de uma determinada forma de saber é, uma tentativa de dominação e opressão. O conhecimento pode ser usado para libertar ou aprisionar, levantar muros ou derrubá-los. Assim, as ciências devem estar a serviço do bem comum e seguir princípios éticos e políticos. Se o mundo se tornou tão desigual ao ponto de pessoas serem consideradas subumanas e conhecimentos serem destruídos e apropriados, é porque assim o tornamos. Dessa forma, precisamos buscar alternativas para transformá-lo em um lugar melhor para todos. Nesse sentido, julgo que descolonizar as ciências na busca por transformação e igualdade social de todos os seres humanos, sem distinção de cor, sexo ou classe social, seja um caminho para esse mundo melhor que almejamos.

### 3.5.3 Transmodernidade

Nas subseções anteriores, apresentei a ecologia dos saberes e as epistemologias do sul como exemplos de alternativas propostas pelo grupo Modernidade/*Colonialidade* na luta contra o eurocentrismo epistêmico. Neste subseção, acrescento a transmodernidade como mais um eixo dessa tríade de perspectivas decoloniais.

A partir da conquista da América, os povos colonizadores criaram o mito da modernidade. Com essa falácia desenvolvimentista, buscou-se justificar a violência, genocídio e escravização dos povos originários que habitavam a América latina e povos do continente africano. A modernidade foi criada para propagar a ideia de que o índio, o negro e a mulher são inferiores ao homem, branco, hétero, cristão, europeu. Assim, o colonizador, sob a perspectiva da modernidade, é visto como o herói, aquele que veio trazer a salvação aos povos selvagens e atrasados, argumento utilizado para isentar a culpa pelo maior genocídio da história, com mais de 70 milhões de vítimas entre povos originários das américas e povos africanos.<sup>15</sup>

Além de criticar a ideia de modernidade de base eurocêntrica, o grupo de teóricos Modernidade/*colonialidade* propõe versões outras da história da invasão das Américas, entre elas se encontra a ideia da Transmodernidade, noção formulada por Enrique Dussel nos anos 70, é que Bernardino-Costa et al (2018) entendem como:

Uma ruptura com a lógica monológica da modernidade/colonialidade e seu universalismo abstrato permitindo a afirmação da existência e o conhecimento daqueles que foram apagados e invisibilizados e negados pela colonialidade. A transmodernidade baseia-se na pluiversalidade, em que se busca como horizonte utópico a diversidade epistêmica sem o relativismo epistêmico. O pluriversalismo rejeita a universalidade de soluções, onde um define pelos outros qual é a solução. Universalidade, na modernidade, significa ‘um define pelos outros’. A transmodernidade clama pela pluralidade de soluções, onde muitos decidem por muitos (BERNARDINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSFUGUEL, 2018, p. 16).

A Transmodernidade é uma resposta crítica aos fundamentalismos hegemônicos. Nesse sentido, um pensamento decolonial transmoderno contradiz o cânone ocidental, que baseia-se na ideia de um universalismo global imposto pela a criação da modernidade eurocêntrica. Sob a perspectiva decolonial transmoderna, os pensadores do Sul propõem “um diálogo crítico entre

---

<sup>15</sup> Fonte: <https://dialogosdosul.operamundi.uol.com.br/direitos-humanos/58765/maior-genocidio-da-humanidade-foi-feito-por-europeus-nas-americas-70-milhoes-morreram>

diversos projetos críticos políticos/éticos/epistêmicos, apontados a um mundo pluriversal e não um mundo universal. A esse respeito, Grosfoguel (2010) pondera que:

A transmodernidade é o projeto utópico que o filósofo da libertação Enrique Dussel (2001) propõe para transcender a versão eurocêntrica da modernidade. Ao contrário do projeto de Habermas (2000), em que o objetivo é concretizar o incompleto e inacabado do projeto da modernidade, a transmodernidade de Dussel visa concretizar o incompleto e inacabado projeto novecentista da descolonização da América Latina. Em vez de uma única modernidade, centrada na Europa e imposta ao resto do mundo como um desenho global, Dussel propõe que se enfrente a modernidade eurocêntrica através de uma multiplicidade de resostas críticas descoloniais que partem das culturas e lugares epistêmicos subalternos de povos colonizados de todo o mundo (GROSFOGUEL, 2010, p. 481)

Compreendo que a perspectiva da transmodernidade não busca substituir a posição hegemônica ocupada pela modernidade. De maneira oposta, o projeto transmoderno demanda a socialização do poder e a decolonização das epistemologias no combate a pretensa superioridade do saber europeu. Para tanto, é preciso levar a sério os saberes subalternizados historicamente: “o do lado da periferia, dos trabalhadores, das mulheres, dos indivíduos racializados/escravizados, dos homossexuais/lésbicas e dos movimentos anti-sistêmicos que participam da produção no processo de produção do conhecimento” (GROSFOGUEL, 2010, p.479).

A partir disso, compreendo que os defensores da perspectiva da transmodernidade lutam por outros mundos possíveis em que haja pluriversalidade cultural e epistemológica. Além disso, o projeto transmoderno baseia-se em diálogos horizontais entre diversas visões de mundo, dando visibilidade e validando outras narrativas que foram historicamente subalternizadas. Para tanto, é imperativo decolonizar nossos currículos tanto nas universidades quanto nas escolas, onde durante séculos o eurocentrismo e o mito da modernidade foram a única versão da história contada pelos “vencedores”. Desse modo, compartilho do pensamento de Bernardino-Costa, Maldonado-Torres e Grosfoguel (2018, p.19) de que é necessário “construir um mundo novo onde outros mundos também sejam possíveis”.

Nesta subseção, apresentei o grupo de pensadores do Sul Modernidade/*colonialidade* e expus algumas das principais propostas: a ecologia de saberes, as epistemologias do Sul e a transmodernidade. Na subseção seguinte, há discussão teórica da concepção da interculturalidade crítica, buscando destacar possíveis intersecções entre essa perspectiva e o projeto decolonial.

### 3.6 Interculturalidade crítica: somos iguais porque somos diferentes.

Partindo do princípio de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção e construção (FREIRE, 1996), o projeto decolonial sustenta que a interculturalidade crítica é uma das alternativas para o combate ao racismo epistemológico. Educar, sob essa perspectiva, se caracteriza como um processo de transformação, tendo em vista que não há neutralidade na prática educativa, porque o(a) educador(a), na tentativa de ser neutro, contribui para a reprodução e manutenção do *status quo* estabelecido pelas classes dominantes.

Para combater o preconceito epistêmico, não basta apenas promover diversidade cultural nas escolas. É preciso ir além e trazer para sala de aula um debate mais amplo que promova a reflexão e o pensamento crítico, combatendo qualquer tipo de discriminação e inferiorização do conhecimento local. O que é pretendido é considerar a maior gama possível de pontos de vista para discutir e solucionar problemas sociais que afetam vários grupos (mulheres, negros, indígenas, mestiços) que foram ao longo da história relegados a uma posição subalterna no mundo.

Freire (1996, p. 50) traz uma visão de escola que harmoniza com a perspectiva decolonial de educação, onde uma de suas funções principais é:

Como centro de produção sistemática de conhecimento, é trabalhar criticamente a inteligibilidade das coisas e dos fatos e a sua comunicabilidade. É imprescindível, portanto que a escola instigue constantemente a curiosidade do educando em vez de “amaciá-la” ou “domesticá-la”.

Sob esse ponto de vista, a escola precisa transgredir as fronteiras da mera transmissão de “conhecimento” eurocêntrico ocidental. A escola é local de produção de conhecimento. Quem aprende sempre tem algo a ensinar e quem ensina sempre tem algo a aprender. É nessa via de mão dupla que escola, educadores e educandos trafegam (ou pelo menos deveriam) com fluidez e leveza de pensamento (FABRÍCIO, 2006), tendo sempre como horizonte a formação crítica do aluno, fazendo conexões entre o global e local, contando histórias nunca antes contadas e mostrando outras versões da mesma história.

Nos dias atuais, muito se fala sobre diversidade cultural e multiculturalismo como formas de promover igualdade e combater preconceitos relacionados à etnia, religião,

orientação sexual, classe social e epistemologia. As questões ideológicas e histórico-sociais por trás desses preconceitos são pouco debatidas nas escolas e universidades. Observamos isso nos filmes, nos livros didáticos, seriados, propagandas, reality shows, quando, no elenco, há atores e atrizes de diferentes etnias: negros, latinos, asiáticos. Essas pessoas geralmente têm papéis secundários, quando, na grande maioria das vezes, os protagonistas são brancos com estereótipo físico europeu. Nos livros didáticos, por exemplo, os índios são taxados como exóticos, selvagens, atrasados no tempo, povos que fogem do “padrão” eurocêntrico estabelecido. Quando a cultura do Outro é rotulada como inferior, cria-se um estereótipo, e estereótipos são sempre nocivos.

A interculturalidade crítica, por sua vez, além de celebrar não somente o que temos de diferente, explora o que temos em comum. Ela debate questões ideológicas que promovem a manutenção do *status quo*, do preconceito e da dominação dos padrões culturais e epistemológicos eurocêntricos.

Hawkins e Norton (2013, p. 31) propõem uma definição de crítico que traduz o que seria questionar e combater esse tipo de relação de poder na sociedade:

A teoria crítica desafia construtos como o naturalismo, racionalismo e, referenciando-se no subjetivo, no social, na realidade partidária da natureza, de forma que nosso entendimento do mundo é construído por fatores contextuais que são ideologicamente formados. Isso permite-nos ver nossas ideias, interações, linguagem, textos, práticas de aprendizagem, assim por diante, nunca são neutras e objetivas, mas são moldadas pelas e com as relações sociais que sistematicamente favorecem algumas pessoas em detrimento de outras, assim, reproduzindo e produzindo relações desiguais de poder em sociedade.

Ser crítico, sob essa perspectiva, pode ser definido como estar comprometido com a reformulação da educação a favor dos interesses dos grupos marginalizados por conta de gênero, cultura e bagagem sociocultural que foram com o tempo excluídos, silenciados ou inferiorizados. A tentativa de promover a interculturalidade crítica pode passar pela valorização do conhecimento local, pelo combate ao racismo epistemológico de qualquer gênero e pela escolha do currículo a ser estudado nas escolas e universidades, considerando que nenhum currículo é neutro.

Após haver discutido sobre a interculturalidade crítica no ensino de língua inglesa, volto-me, na próxima subseção, à definição das habilidades da compreensão oral e leitora. A

seguir, apresento algumas alternativas para o ensino destas habilidades, entre elas as estratégias de buscar por informações específicas e buscar por ideias gerais.

### 3.7 Compreensão oral

Por compreensão oral entendo que se refere a um complexo processo que permite os usuários entender a língua falada. É considerada uma habilidade geralmente é acompanhada com outras habilidades, como compreensão leitora, escrita e produção oral. A partir de 1960, a ênfase no aprendizado da língua falada deu maior destaque à habilidade de compreensão oral. Esta relevância seria reforçada mais tarde pelas ideias sobre compreensão do *input* linguístico (todas as palavras, contextos, e outras formas de linguagem a qual o aprendiz é exposto em relação à aquisição da primeira língua ou língua adicional) que ganharam proeminência. Dessa forma, a compreensão oral pode ser definida como uma atividade complexa, uma vez que os ouvintes têm que discriminar sons, entender vocabulário e estruturas gramaticais, interpretar palavras fortes e entonação; e por fim, reunir todos esses elementos e interpretá-los dentro de um contexto imediato e sociocultural onde o enunciado foi pronunciado (VANDERGRIFT, 2004).

A partir da definição acima, do meu ponto de vista, é de fundamental importância trabalhar a habilidade de compreensão oral com os estudantes de língua adicional. El-Koumy (2004) destaca algumas das razões pelas quais do ensino da compreensão oral deve acontecer:

Primero, e mais importante, a compreensão oral é um pré-requisito essencial para que a comunicação aconteça. Segundo, ela influencia, com frequência, o desenvolvimento da leitura e da escrita, além de ajudar a expandir o vocabulário dos estudantes. Terceiro, ela assume um papel central no sucesso acadêmico porque a palestra continua a ser o método mais usado em todos os níveis de instrução (EL-KOUMY, 2004, p.63, tradução minha)<sup>16</sup>

Com base no exposto, sou da opinião de que a compreensão oral não apenas contribui para o desenvolvimento da capacidade de entender a língua em sua modalidade oral, mas também auxilia na aprendizagem de outras habilidades, como, por exemplo, vocabulário, escrita, leitura e fala. Infelizmente, muitas das vezes, a compreensão oral não trabalhada nas

---

<sup>16</sup> First, and most importantly, listening is an essential prerequisite for communication to take place. Second, it often influences the development of reading and writing, as well as helping to expand students' vocabulary. Third, it plays a central role in academic success because the lecture remains the most widely used method at all levels of instruction (EL-KOUMY, 2004, p.63)

salas de aula das escolas regulares da rede pública. A prática da oralidade ensino de língua adicional nesse contexto é suprimida devido à falta de recursos didáticos, como livros, CDs, aparelho de som, ou em outros momentos, pelo preconceito de acreditar que a oralidade tem lugar secundário, dando-se prioridade aos estudos de leitura, de tradução e de memorização de regras gramaticais.

Fields (2003) sugere que as atividades de compreensão oral sejam divididas em três fases ou estágios, a saber: pré-escuta, escuta e pós-escuta.

O estágio da pré-escuta tem como principal objetivo familiarizar os estudantes com o conteúdo do áudio que será ouvido durante a atividade de compreensão oral. Como se sabe, não há muitas situações na vida real nas quais as pessoas ouvem algo sem ter a mais vaga ideia do que será dito. Por essa razão, a fase de pré-escuta dará o suporte necessário para que os estudantes possam se concentrar nos que eles irão ouvir. Dessa forma, este estágio consiste em uma série de atividades, entre elas:

- O professor fornece informações prévias sobre a atividade
- Os estudantes leem algo relevante sobre o conteúdo do áudio
- Os estudantes visualizam algumas imagens
- Discussão sobre o tópico ou a situação do texto da escuta
- Uma sessão de perguntas de perguntas e respostas sobre o texto
- Um exercício escrito sobre o conteúdo do áudio
- Seguir uma série de instruções relentes para o estágio de escuta
- Os estudantes pensam como a atividade de escuta será organizada

No estágio da escuta, os estudantes responderão a atividade a partir do áudio que eles ouvirem. O objetivo nesta ocasião é os estudantes apreenderem os significados do texto oral para obterem informação suficiente para interpretá-lo. É importante que o professor oriente os alunos a não se preocuparem em entender o texto por completo, mas sim focarem nas informações que são relevantes para responder as questões da atividade com sucesso. É recomendado que o texto oral seja ouvido pelos estudantes pelo menos duas vezes para que eles possam apreender as informações e corrigir possíveis erros, além de ampliar sua compreensão acerca do texto oral. O parágrafo seguinte traz alguns exemplos de atividade de escuta:

- Comparar a passagem da escuta com a da pré-escuta;
- Preencher o exercício com as informações que faltam

- Transferir informações para formulários, mapas, listas, planos
- Enumerar uma sequência de imagens na ordem correta
- Procurar informações sobre itens específicos
- Corresponder itens de acordo com a gravação

Há uma variedade de propostas a serem utilizadas no estágio da pós-escuta. Uma delas, e no meu ponto de vista, crucial, é a de checar o entendimento dos alunos sobre a atividade de compreensão oral aplicada. É recomendável que os estudantes chequem suas respostas entre si e que em seguida o professor faça a checagem com o grupo inteiro. Outra possibilidade é o professor usar partes do texto para introduzir tópicos gramaticais ou vocabulário específico. Dessa forma, os estudantes terão acesso a exemplos contextualizados da estrutura da língua que será abordada. Uma terceira alternativa é utilizar o estágio de pós-escuta para a discussão do tema ao qual o texto oral se refere, tendo em vista que os alunos já estão previamente familiarizados com o tópico.

Há algumas atividades que podem ser utilizadas nessa fase, a saber:

- Resolução de problemas e tomada de decisões em relação problemas apontados na gravação;
- *Role play* – os estudantes podem praticar com a transcrição do áudio
- Sumarização – Os estudantes podem resumir a história que ouviram
- Trabalho escrito – Os estudantes podem escrever o final da estória que ouviram
- Os estudantes podem utilizar transcrição da gravação para trabalhar temas gramáticas, vocabulário, assim como discutir o próprio tema da gravação

Após ter apresentado a definição e as principais características do ensino de compreensão oral de língua adicional, mais especificamente, da língua inglesa, destino a subsecção posterior à temática da compreensão escrita (*Reading*).

### **3.8 Compreensão leitora.**

No início, a leitura do texto escrito era meramente definida com um processo de decodificação. Gonzalez (2012) argumenta que a leitura é um processo que envolve significado

e compreensão, ou seja, a leitura não envolve apenas o reconhecimento de símbolos. Ângela Kleiman (2004), a respeito da atividade de leitura nos estudos atuais, propõe o seguinte:

A concepção hoje predominante nos estudos de leitura é a de leitura como prática social que, na linguística aplicada, é subsidiada teoricamente pelos os estudos de letramento. Nessa perspectiva, os usos da leitura estão ligados à situação; são determinados pelas histórias dos participantes, pelas características em que a instituição se encontram, o grau de formalidade ou informalidade da situação, pelo objetivo da atividade de leitura, diferindo segundo o grupo social. Tudo isso realça a diferença e a multiplicidade dos discursos que envolvem e constituem os sujeitos e que determinam diferentes modos de ler (KLEIMAN, 2004, p.14)

Widodo (2009) destaca que, entre as funções do professor nas atividades de leitura, estão incluídas: (1) escolher textos adequados e interessantes; (2) selecionar e sequenciar tarefas que desenvolvam as habilidades de leitura dos estudantes; (3) dar orientação e facilitar as atividades pré-leitura e pós-leitura; (4) encorajar os estudantes a se engajarem em atividades em grupo; e (5) prover o suporte necessário para as atividades de leitura. Dessa forma, escolher textos interessantes e adequados ao nível dos alunos contribui para o sucesso elaboração e aplicação das atividades de compreensão escrita. Harmer (2008) destaca a importância da leitura no processo de aquisição de linguagem:

A leitura é útil para a aquisição de linguagem. Proporciona que os estudantes entendam mais ou menos o que foi lido, quanto mais eles leem, melhores eles ficam. Ler também causa um efeito positivo no vocabulário dos estudantes, na sua ortografia e na sua escrita. Ler textos também prove bons modelos para a escrita em inglês. Em momentos diferentes, nós podemos encorajar os estudantes a focarem no vocabulário, gramática e pontuação. Nós também podemos utilizar materiais de leitura para demonstrar formas de construção de sentenças, parágrafos e do texto como um todo. Estudantes tem, então, um bom modelo para sua própria escrita. Por fim, bons textos podem **introduzir tópicos interessantes, estimular a discussão**, incitar respostas imaginativas e promover o trampolim para aulas bem elaboradas e fascinantes (HARMER, 2007, p.99, grifo meu, tradução minha)<sup>17</sup>

Como se pode observar, atividades de compreensão escrita podem contribuir para aquisição da linguagem em vários aspectos, principalmente na habilidade da escrita. Além

---

<sup>17</sup> Reading is useful for language acquisition. Provided that students more or less understand what they read, the more they read, the better they get at it. Reading also has a positive effect on students' vocabulary knowledge, on their spelling and on their writing.

Reading texts also provide good models for English writing. At different times we can encourage students to focus on vocabulary, grammar or punctuation. We can also use reading material to demonstrate the way we construct sentences, paragraphs and whole texts. Students then have good models for their own writing. (HARMER, 2007, p.99)

disso, gostaria de destacar a importância de introduzir tópicos (temas) de interesse dos alunos, tanto para motivá-los a se engajarem na leitura, como para estimular o debate em sala de aula. Ao meu ver, escolher temas que estejam relacionados com a realidade dos alunos é fundamental. Não obstante, trabalhar a leitura na sala de aula de forma crítica pode contribuir para a desconstruções de preconceitos enraizados na sociedade e questionar forma ideologias hegemônicas relacionadas às questões de raça, gênero e classe social. Por essa razão, compreendo o ensino da leitura como um ato político.

Assim como sugere Fields (2003) em relação à estruturação das atividades de compreensão em oral em 3 estágios: pré-escuta, escuta e pós-escuta, Widodo (2009) recomenda uma abordagem de ensino de compreensão escrita que se subdividi em três fases: Pré-leitura, Leitura e Pós-leitura.

A Pré-leitura é a fase usada para ativar os conhecimentos prévios e esquemas mentais que serão relevantes na atividade de leitura que virá a seguir. Geralmente, está fase tem um tempo igual ou maior do que o da atividade de leitura. Um exemplo de atividade de pré-leitura é a tempestade de ideias. O professor pode apresentar o tema da leitura, ou imagens relacionadas ao tema e encorajar os alunos a dizerem quais palavras, frases, sentimentos e emoções lhes vêm as suas mentes ou o que eles esperam encontrar no texto. Outro tipo de atividade para preparar os estudantes para a leitura é explorar, junto com eles, o título, o subtítulo e as imagens do texto, fazendo-lhes perguntas e comentários sobre eles.

A leitura é a fase na qual os estudantes leem o texto para compreendê-lo. Esse estágio pode incluir leitura silenciosa, leitura em grupo ou leitura coletiva em voz alta, na qual cada estudante pode ler uma parte do texto enquanto os outros alunos acompanham a leitura. Widodo (2009) sugere que os estudantes sejam desafiados com perguntas que promovam comunicação e pensamento crítico.

A pós-leitura é a fase projetada para expandir o entendimento dos estudantes sobre as fazes anteriores. Ela também pode promover *feedback* sobre as habilidades e conhecimentos desenvolvidos pelos estudantes. Essa fase pode envolver atividades que envolvam outras habilidades como escrita, vocabulário ou gramática.

Quando tratamos de atividades de compreensão escrita, existem algumas habilidades ou micro-habilidades (OLIVEIRA, 2015) que podem ser estimuladas através da leitura de textos. Harmer (2007) elenca duas delas: busca por informações específicas, busca por ideias gerais e leitura para compreensão detalhada

Os estudantes precisam estar aptos a extrair informações dos textos. Eles precisam ser capazes de buscar informações específicas no texto, por exemplo, eles podem buscar números de telefone, o que está no ar na TV em determinado horário, ou pesquisar rapidamente por um artigo à procura de um nome ou outro detalhe.

Outra habilidade que os estudantes precisam desenvolver é a de buscar ideias gerais. Neste caso os alunos fazem uma leitura rápida pela superfície do texto sem se aterem aos detalhes, a intenção é compreender a ideia geral do texto. Por exemplo, quando corremos os olhos pela sinopse de um filme para saber do que ele se trata, ou quando lemos rapidamente uma reportagem para saber seu tópico ou conclusões.

Leitura para compreensão detalhada implica procurar por informações ou exemplos particulares de uso da linguagem. O leitor frequentemente tem de ser capaz acessar os textos para informações detalhadas. Por exemplo, O que o escritor nos leva a entender?

No meu entendimento, há intersecções entre atividades de compreensão oral e escrita que podem ser trabalhadas de forma conjunta, levando a um intercâmbio entre as atividades, sem que haja prejuízo de suas especificidades. Além de serem estruturadas em três momentos, as micro-habilidades supracitadas podem ser desenvolvidas em ambas modalidades, escrita e oral. Em virtude de tais similaridades, acredito que pode haver um cruzamento entre as atividades. Por exemplo, após uma atividade de compreensão oral, fazer-se uso da transcrição do texto oral visando aprofundar o entendimento dos alunos sobre o seu conteúdo, bem como valer-se de toda contextualização feita na fase de pré-escuta, uma vez que os alunos já estariam familiarizados com a temática do texto.

Havendo delineado as principais características das atividades de compreensão escrita e suas intersecções com a compreensão oral, enveredo, na próxima secção pela interpretação de dados.

## 4 INTERPRETAÇÃO DE DADOS

Descrevo e interpreto, à luz das teorias expostas do capítulo anterior, 10 aulas que ministrei em 1 turma de 3ª período da EJA do turno noturno. Os temas Gravidez na adolescência, Violência Sexual contra Mulher e Família foram escolhidos pelos alunos através de questionário inicial (ver apêndice A) aplicado na primeira quinzena de novembro 2019. Os temas Racismo e Sexismo, por outro lado, foram escolhidos por mim, pois tais assuntos emergiram durante debates ao longo das nossas aulas. Isso me levou a contemplá-los na busca de expandir a visão dos alunos sobre os mesmos. Vale frisar que os nomes atribuídos aos participantes são fictícios no intuito de preservar suas identidades.

### 4.1 Nós homens, não podemos fazer nada

Na aula sobre gravidez na adolescência, após a atividade de compreensão oral com a canção *Rock n' Roll Lullaby* (ver apêndice), fiz algumas perguntas para que os alunos discutissem em pequenos grupos. Enquanto isso, andei pela sala visitando os grupos e participando do debate juntos com eles. Em seguida, pedi que transcrevessem suas respostas para um papel e o entregasse a mim. A seguir, interpreto as respostas <sup>18</sup>fazendo uma triangulação com o questionário inicial e o diário da referida aula:

Professor : O que nós podemos fazer para evitar que mais **meninas** se tornem mãe cedo?

Grupo A: Se prevenir, tem que pensar que **gravidez cedo ou mais tarde pode atrapalhar as meninas.**

Grupo B: Que os **pais conversem com os filhos** e que nas **escolas promovam palestras.**

Grupo C: Aula de **educação sexual** desde cedo.

Grupo D : **Nós homens, não podemos fazer nada, a não ser usar camisinha.** Porque hoje em dia as mulheres já não se preocupam com a gravidez, por que tem os avôs que criam as suas crianças. (Respostas dos alunos, aula sobre gravidez na adolescência, 22 de novembro de 2019, grifos meus)

Primeiramente, gostaria de salientar que considerei minha pergunta extremamente machista, pois pressupus que a responsabilidade pela gravidez não planejada recaia apenas sobre a mulher, minimizando o ônus do progenitor no processo. As respostas do grupo A e D também reforçam essa ideia. Podemos ver aqui uma solução simplista e universal: nós, homens,

---

<sup>18</sup> As falas e textos serão transcritos tais quais como foram reproduzidos

não podemos fazer além de usar camisinha. Isso implica dizer que é um problema das mulheres e de sua responsabilidade, culpabilizando-as, não entendendo como um problema partilhado. A partir dessa reflexão, se tivesse possibilidade de voltar no tempo, eu problematizaria minha turma com as seguintes questões: “De quem é a responsabilidade pela gravidez na adolescência? Por quê? Imagine que há uma gravidez não planejada na sua família, quais ações podem ser tomadas? Quais você faria? Ao propor tais questões, acredito que eu poderia fomentar a desconstrução de ideias preconceituosas que por ventura viessem à tona.

O grupo B aponta a educação sexual na escola e conversas com os pais como meios de prevenir a gravidez na adolescência. Interpreto que o grupo aponta a conscientização dos jovens como um caminho possível para amenizar esse problema social. Nesse sentido, os alunos do grupo indicam que a educação pode também contribuir para a formação subjetiva dos estudantes. Segundo Biesta (2010), a dimensão da subjetificação da educação diz respeito ao processo que permite que o educando se torne mais crítico e autônomo em seu modo de pensar e agir. Os alunos também apontam a educação sexual na escola como forma de prevenção, muitos deles alegaram que não tiveram acesso, na escola, à orientação sobre meios contraceptivos e que a falta de informação é uma fator agravante.

Outra pergunta que propus que os grupos discutissem foi “Quais são as principais dificuldades que pais jovens podem enfrentar?”. Apresento as respostas:

Grupo A: **Não ter emprego** para cuidar das crianças

Grupo B: **Oportunidade de trabalho.**

Grupo C: **Falta de emprego**, apoio dos pais, dificuldades de consultas para os filhos em postos de saúde, etc.

Grupo D: São muitas as dificuldades, entre elas **lugar para deixar seus filhos para trabalhar** e em outros casos **os pais não ficam juntos para criar os filhos.** (Aula sobre gravidez na adolescência, 22 de novembro de 2019, grifos meus)

As respostas apontam problemas para encontrar emprego e não ter lugar para deixar os filhos para ir trabalhar entre possíveis dificuldades enfrentadas por pais que são adolescentes ou jovens. Ao confrontar essas respostas com aquelas que os alunos responderam no questionário inicial, identifiquei que uma parcela considerável diz ter interrompido seus estudos por causa desses motivos: <sup>19</sup>

---

<sup>19</sup> Fonte: <https://temas.folha.uol.com.br/e-agora-brasil-educacao/ensino-infantil/creches-e-pre-escolas-falham-no-atendimento-a-crianca.shtml>

Questionário: Por que você interrompeu os estudos?

Talita : porque **tive meu filho e ele não ficava com ninguém**, ele ficava doente com frequência, por isso interrompi os estudos;

Maria: **tive filhos** cedo.

Sandra: pela falta de pessoas para lhe dar apoio quando eu **tive minha filha tudo ficou mais difícil**. Por esse motivo, não deu, e acabei casando muito cedo também.

Antônia : **porque engravidei nova** e por conta disso tive que parar

Marta : **tive filho e precisei trabalhar** para ajudar nas despesas de casa

Cleber : **para trabalhar**

Marcos: **Por causa do trabalho**, ai tive que escolher entre trabalhar ou estudar, mas graças a Deus agora eu vou conseguir terminar

Aline: Para **trabalhar** fora

Neusa: **ninguém pra ficar com minha filha**. (Respostas dos alunos ao questionário inicial, 8 de novembro de 2019)

Tanto nas falas dos alunos durante aula como no questionário revelam o que sempre estamos acostumados a ouvir e ler. Os alunos se encontram nesta modalidade de educação por não terem tido a oportunidade de concluir os seus estudos no tempo regular. Com as leituras e discussões teóricas feitas nas aulas do programa de pós-graduação, comecei a perceber o quanto os aspectos econômicos interferem em todas as outras áreas (saúde, educação, dentre as principais). Essa intromissão dos aspectos econômicos tem consequências muito negativas e danosas para a população carente. Entendo que há um sofrimento duplo. São impossibilitados de frequentar e obter um certificado de estudo e são forçados a entrarem no mercado de trabalho antecipadamente. Pela falta de estudo, conseguem empregos que exigem pouca qualificação. Estou surpreso por ter registrado essa visão naturalizada no meu diário dessa aula:

Na minha visão, **pode haver uma conexão entre as dificuldades que os estudantes apontaram que pais jovens podem vivenciar com a realidade de alguns alunos da turma**. Algumas alunas da turma declararam que precisaram ficar em casa para cuidarem de seus filhos, prejudicando muitas vezes, o andamento dos seus estudos e, conseqüentemente, sua inserção no mercado de trabalho. (Diário de aula sobre Gravidez na adolescência, 22 de novembro de 2020)

Na época, não me atentei ao fato de questionar a mim mesmo e aos alunos por que a vida parece ser controlada pela economia. Esses efeitos da economia na vida educacional das pessoas é o que Brown (2015, p. 201) chama de *economização* da educação: a formação de cidadãos no sistema educacional seria constantemente refeita e redefinida com o objetivo final de servir aos interesses do mercado, suprimindo e subvertendo as vontades do povo, acarretando numa quebra da democracia.

No final da última aula sobre Gravidez na adolescência, pedi aos alunos que fizessem um comentário, por escrito, sobre suas impressões acerca das atividades que tínhamos desenvolvido até aquele momento:

Carlos : **Aula muito excelente**, uma maneira boa de expressar a música, que a aula **continue dessa maneira**, parabéns.

Pedro : **Gostei muito**, assim, aprendemos a entender a língua inglesa. **Queria mais atividades assim**, muito legal, é bom pra entender a letra

Ana : **Adoramos a aula**, super legal, mas **um pouco complicada**.

Susana: **Achei muito empolgante, apesar de não ser fácil, nós conseguimos**.

João : Gostamos da atividade, e **continue fazendo com nós**.

Cleber : Gostamos muito da atividade, **gostaríamos de ter mais atividades assim**, dinâmicas e produtivas.(Comentários dos aluno, aula sobre gravidez na adolescência, 21 de novembro de 2019)

Mesmo alguns alunos apresentando dificuldades em acompanhar a dinâmica da atividade de compreensão oral, eles conseguiram fazer a atividade, isso foi positivo, pois eles puderam ver que são capazes e os motivaram buscar praticar mais a compreensão oral na sala de aula. Interpreto também que o tema, por eles escolhido, pode ter contribuído para motivá-los a fazer a atividade e conectá-lo com as suas realidades. Além disso, acredito o objetivo de problematizar o tema em sala de aula foi parcialmente alcançado, pois hoje entendo que poderia ter aprofundado mais o debate. Contudo, dadas as circunstância de escassez de tempo, os alunos, através do debate em sala de aula, puderam discutir sobre o tema social relevante como a gravidez na adolescência, assim, creio que objetivo de propor um debate em sala de aula através do ensino de compreensão oral foi alcançado. Portanto, os alunos exercitaram o processo de construção de sentidos através da produção dos textos em língua e inglesa e da escolha das fotos para produção dos cartazes. Dessa forma, interpreto que os primeiros passos foram dados na busca da desconstrução e reconstrução de sentidos e pré-conceitos por parte dos alunos. Uma semente foi plantada.

#### **4.2 Professor, essa menina sou eu!**

Este tema surgiu porque achei interessante dialogar com o tema anterior. Iniciei a aula pedindo que os alunos formassem um círculo, pois assim seria melhor para conduzir a discussão e manter o contato visual. Em seguida, devolvi a letra da canção na aula passada. Logo após, perguntei se eles concordavam ou não com o conteúdo do texto lido. Depois de ouvi-los, questionei se eles conheciam algum caso de violência sexual. Muitos alunos responderam que

sim e, dentre os casos, relatados alguns me chamaram atenção, como relato no meu diário de aula:

Uma aluna relatou que mora há 19 anos com um homem, que ela não considera marido, mas só uma pessoa com quem ela mora, que matou a primeira esposa, fato que ela só veio descobrir depois. Ele foi preso, mas só cumpriu uma parte da pena, 1 ano e pouco. Ela vive até hoje com ele com medo porque ele a ameaça dizendo “se você me deixar, eu te mato”. Ela tem medo de ter o mesmo destino da esposa anterior. Fiquei sem saber o que fazer, no momento, eu falei simplesmente que, quem quisesse falar sobre esse tema, fazer um comentário, sobre como nós poderíamos diminuir e evitar que casos como este aconteçam. Então, uma aluna falou algo que me chamou a atenção: **“ a formação da família é muito importante e da escola é muito também, ensinar às crianças, jovens e adolescentes o respeito para com o próximo, seja ele mulher, homem, qualquer que seja a opção sexual da pessoa”** (Diário de aula sobre violência sexual, 8 de novembro de 2019, meu grifo)

Ao ler o diário de aula, relembrei o sentimento de angústia que me causou ao ouvir esses depoimentos. Infelizmente, é perceptível que casos similares são recorrentes e que há ainda muito que se avançar no combate, não apenas no que concerne à violência sexual, mas, também, à verbal. Alagoas, por exemplo, em 2019, foi o estado com maior taxa de feminicídio<sup>20</sup> no país, ao lado apenas do Acre. Na escola em que trabalho, comentei com minha coordenadora as experiências que tive com as aulas sobre violência contra a mulher. Ela relatou que muitas meninas procuram ajuda na escola para denunciar seus agressores e que são recorrentes os casos nos quais a direção precisa acionar o conselho tutelar para tomar as medidas de proteção em favor das vítimas.

A responsabilidade da escola, para uma aluna, em ensinar o respeito ao próximo revela que a formação cidadã pode contribuir na construção de uma sociedade menos desigual. À vista disso, cabe a pergunta: Que tipo de cidadão pretendemos formar? Ao contrário de programas de educação que trabalham com uma visão de cidadão pré-estabelecida, homogênea, Biesta (2015) propõe uma educação que possa contribuir para o que ele chama de subjetificação política: a promoção de um tipo de cidadania que não apenas reproduz os padrões pré-estabelecidos, mas que leva a agência política a sério. Ademais, compartilho da visão do autor, a qual preconiza que a educação é processo dialógico. Dessa forma, julgo ser fundamental a discussão de temas relacionados, às desigualdades de raça, gênero e classe, pois essas opressões estão inter-relacionadas dentro estrutura da matriz colonial de poder.

No decorrer da aula, uma situação que relatei no meu diário me emocionou:

---

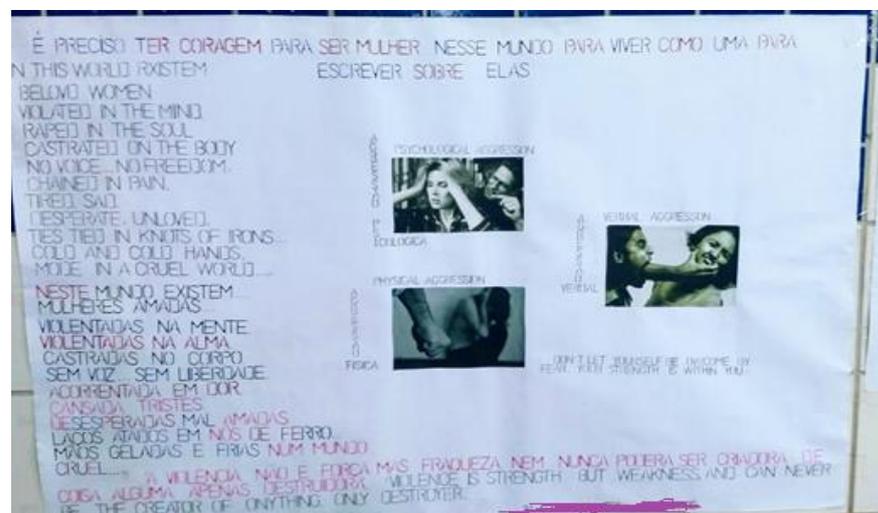
<sup>20</sup>Fonte <https://catracalivre.com.br/cidadania/brasil-registra-um-caso-de-feminicidio-a-cada-7-horas/>

Na aula, durante a discussão, perguntei se alguns dos alunos conheciam casos de violência sexual. Uma delas falou “conheço professor, mas não posso dizer o nome”. Uma menina falou isso, durante a aula ela parecia inquieta, e outras pessoas também se colocaram. Eu falei para ela: “pode falar, não precisa citar o nome da pessoa”. Mesmo assim, ela não quis entrar em mais detalhes. Algum tempo depois, no final da aula, ela chegou perto do birô onde eu estava e falou: “ professor, essa pessoa que sofreu abuso fui eu, eu não falei no meio da sala por vergonha”. Ela contou como aconteceu: “ o estupro não foi punido, ele fez o mesmo com outras meninas e fugiu, só que na época não acreditaram em mim, e depois não deu para fazer exames porque já tinha passado”. (Diário de aula sobre violência sexual, 8 de novembro de 2019)

Diante do relato da aluna, senti-me perdido, sem repertório para lidar com a situação. Sem saber como reagir, perguntei se ela havia tido acompanhamento psicológico. A aluna respondeu que sim, mas que não conseguiu dar continuidade por conta da correria do dia-dia. Lidar com essas situações foi algo completamente novo. As opressões que eu lia nos livros, via nas mídias, agora se materializava no meu contexto de trabalho, tinha nome, rosto, era minha aluna, que compartilhava de vivências semelhantes às de tantas outras mulheres, jovens e meninas. Essas pessoas sofrem na pele as consequências da matriz colonial de poder, cada uma com sua história, mas que são marcadas pela *colonialidade* de gênero.

A partir das discussões acerca da Violência Sexual, solicitei aos alunos que produzissem cartazes com mensagens e imagens de combate a esse tipo de opressão. A seguir, interpreto os trabalhos dos alunos, seu processo de produção e resultados. Início a minha interpretação com o cartaz produzido pelo grupo A:

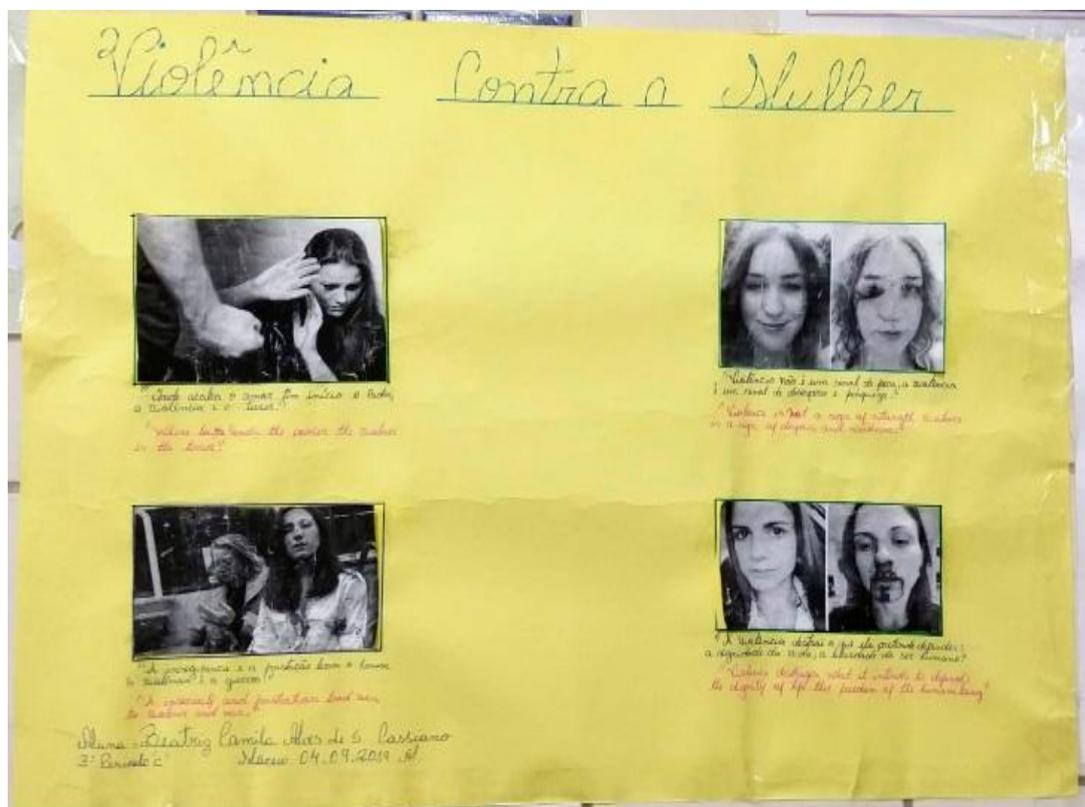
Imagem 4 – Cartaz produzido pelo grupo A



Fonte: produção dos estudantes do grupo A

Nesse cartaz, acredito que a qualidade dos textos em inglês produzidos e a diversificação de tipos de violência são pontos de destaque. A aluna trabalhou a violência verbal, psicológica e física, tópicos que foram abordados durante as aulas. Ao ver os debates em sala de aula refletidos nos trabalhos produzidos pelos alunos, acredito houve uma contribuição para formação cidadã, aspecto para o qual Biesta (2015) chama da dimensão quando trata da socialização da educação, que não prevê a produção de padrões pré-definidos, mas que contribui para o desenvolvimento da agência política dos educandos.

Imagem 5 -Cartaz produzido pelo grupo B



Fonte: produção dos estudantes do grupo B<sup>21</sup>

A agressão física estampada nas fotos do cartaz acima me impactou pela violência brutal que retratam. Lembrou-me de Maria da Penha Maia Fernandes<sup>22</sup>, vítima de dupla tentativa de feminicídio por parte de Marco Antonio Heredia Viveros, seu ex-cônjuge. Maria da Penha

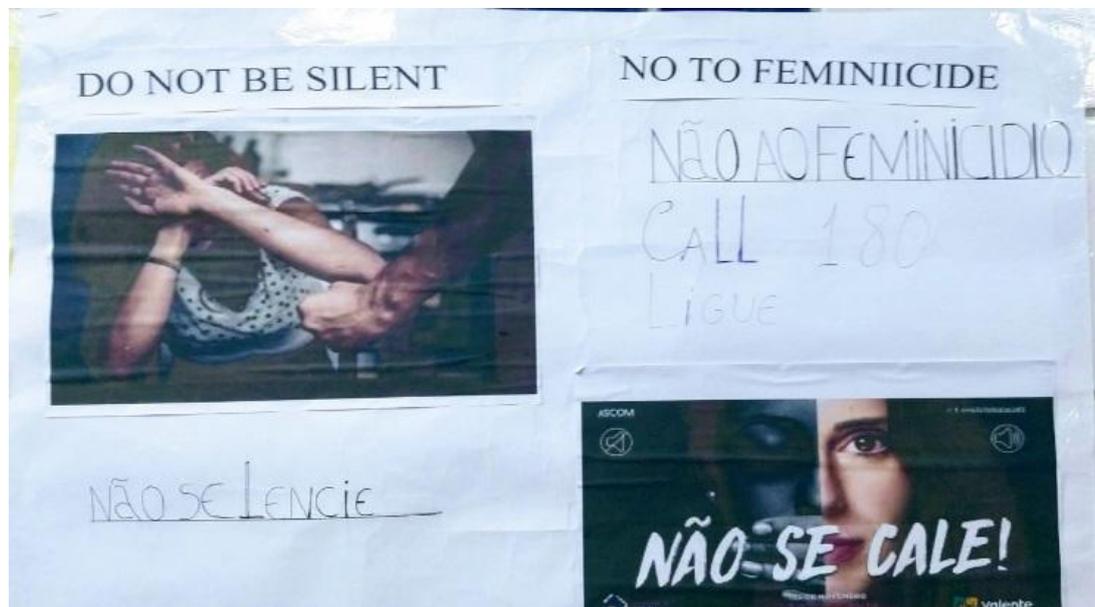
<sup>21</sup> “onde acaba o amor têm início a violência o poder e o terror”; “a violência não é um sinal de força, é um sinal de desespero e fraqueza”; “a insegurança e a frustração levam o homem à violência e à guerra”; “a violência destrói o que ela pretende defender: a dignidade da vida e a liberdade do ser humano” (Textos produzidos pelo grupo B)

<sup>22</sup> Fonte: <http://www.institutomariadapenha.org.br/quem-e-maria-da-penha.html>

ficou paraplégica devido às lesões irreversíveis na terceira e na quarta vértebras torácicas, laceração na dura-máter e destruição de um terço da medula à esquerda, tendo, ainda, outras complicações físicas e traumas psicológicos. Outro aspecto destacado no texto produzido pelo grupo é a relação de afetividade que há entre a vítima e seu agressor quando se trata da violência doméstica, o que, muitas vezes, é um fator complicador para que a vítima denuncie o crime, resultando na reincidência dos ataques e, conseqüentemente, na impunidade. Desconstruir a cultura machista, promover ações educativas de conscientização e fortalecer a rede de apoio às vítimas é o caminho possível para que as mulheres realizem suas potencialidades e garantam a participação na vida social, a inserção no mercado de trabalho, o respeito, a dignidade e a justiça.

A partir dos textos produzidos pelos alunos, vejo que houve o intuito de promover a conscientização das mulheres sobre as violências que sofrem. Isso é importante, não apenas para que vítimas acometidas dessa opressão busquem meios para denunciar seus agressores, mas, também, meninas e jovens observem que qualquer ato de violência, seja físico ou verbal, é inadmissível.

Imagem 6- Cartaz produzido pelo grupo C

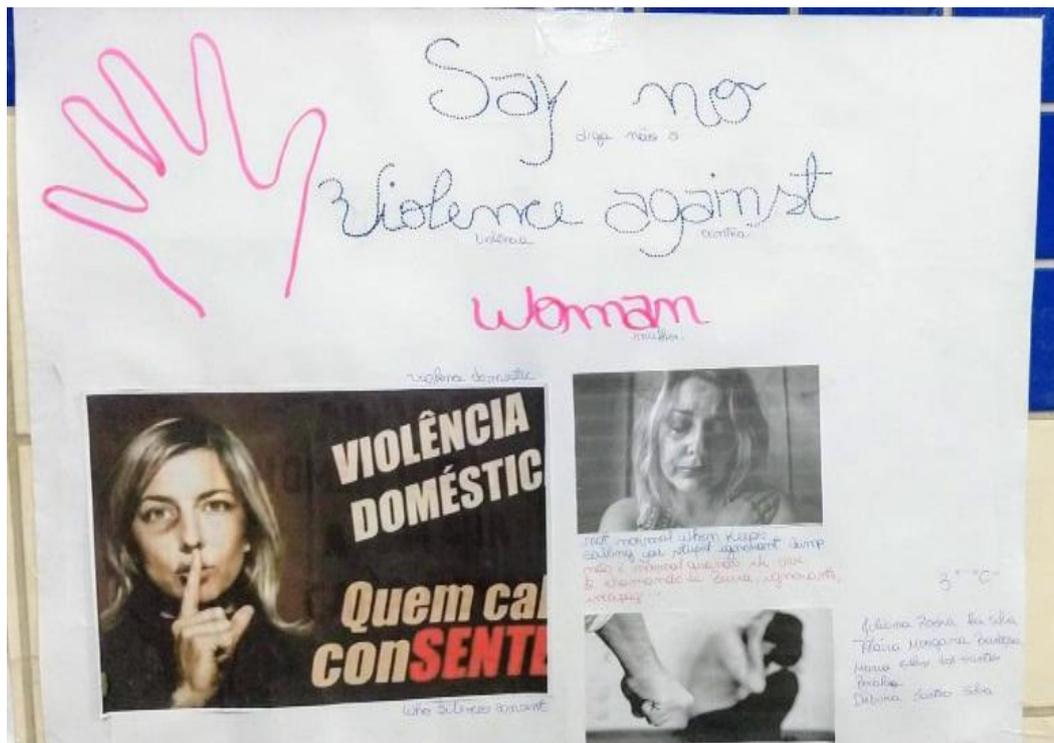


Fonte: grupo C.

O cartaz acima foi o que mais capturou o meu olhar devido a criticidade imbricada nas frases As alunas retiraram uma das imagens de uma campanha já existente e traduziram a frase “ Não se cale!” para o inglês. A frase apresenta um apelo publicitário na forma imperativa, o

que pode surtir mais impacto nos indivíduos que têm contato com o cartaz. Chamou-me atenção, ainda, a frase “*No to Feminicide, Call 180*”. A divulgação do número de telefone da central de atendimento à mulher foi, também, um ato de agência promovido pelas alunas, tendo em vista que muitos, na sala de aula, desconheciam o número para denúncias.

Imagem 7- Cartaz produzido pelo grupo D



Fonte: Grupo D

No cartaz acima, entendo que as alunas, além de utilizarem imagens para representar a violência doméstica, remeteram a crítica à violência verbal por meio da frase “*It’s not normal when he keeps calling you stupid, ignorant or dumb*”<sup>23</sup>. De acordo com comentários das estudantes, a violência verbal é muito recorrente, principalmente em relacionamentos abusivos, precedendo, muitas vezes, práticas de agressão física. A seguir, apresento alguns comentários dos alunos sobre a aula:

<sup>23</sup> Não é normal quando ele te chama de estúpida, ignorante e burra (tradução minha)

João: A agressão contra a mulher é um absurdo e vem sendo desde que os homens se entende como ser humano, **acho que só a maria da penha é muito pouco, é que muitos casos continuam sendo vistos.**

Maria: A aula foi ótima são assuntos muito interessantes sempre temos que debater entre colegas e familiares, **um assunto muito polêmico porque as mulheres estão muito vulneráveis a este tipo de situação.**

Vânia: Sempre bom debater em sala de aula coisas que  **vemos no nosso dia a dia**, principalmente abuso sexual que **são debates muito importantes para a sociedade e que não devemos aceitar certos tipos de situação.** (Comentários dos alunos sobre a aula violência contra a mulher, 29 de novembro de 2020, grifos meus)

Após algum tempo, enviei algumas perguntas para os alunos via *Whatsapp*. Ao questionar o grupo sobre o critério de escolha das imagens e como eles avaliam a experiência de produzir os cartazes, obtive as seguintes respostas:

Marisa :”As fotos foram escolhidas de maneira proposital, fotos **marcantes pra que as mulheres se conscientize do que é agressão, e nunca se calar diante de quaisquer tipo de violência: verbal, física ou emocional.**

Débora: mostrar os resultados da violência quando **a mulher se cala** ou não toma uma atitude antes que as agressões comecem.

July: tentar **alertar as outras mulheres a importância do pedido de ajuda** pra que não venha acontecer com elas também.

Ana Carolina: senti obrigação de buscar imagens que pudessem transmitir uma mensagem, senti que tinha que passá-la para o cartaz **para que outras mulheres pudessem ver e evitar situações similares ou iguais.**

(Mensagens dos alunos via *Whatsapp*, janeiro de 2020, grifos meus)

Ao ler as respostas das alunas, ficou evidente a preocupação em difundir ideias para conscientizar mais mulheres sobre a importância do combate à violência em todas as suas manifestações. Fiquei satisfeito em observar que os alunos se engajaram no trabalho. O papel do ensino é o de favorecer a busca por impacto e transformações sociais, mesmo que em um nível micro. Além disso, penso que o trabalho de combate e *decolonialização* pode ser feito dentro das micro relações de poder, nas quais cada cidadão pode ser um agente de resistência contra opressões de raça, gênero e classe.

Compreendo que todo trabalho pode ser aprimorado, que sempre a margem dar mais um passo na direção da justiça social, na estima de uma sociedade menos desigual. Após analisar e refletir sobre o processo da construção da aula, até sua culminância com a produção dos cartazes, percebi que todas as imagens utilizadas pelos grupos são de mulheres brancas, fato que, dificilmente, deu-se por acaso. Outrossim, as mulheres transgênero, que sofrem dupla

opressão, tanto por serem mulheres, quanto por suas orientações sexuais, também não foram contempladas nos trabalhos dos alunos. Nesse sentido, Ribeiro (2019, p. 38, grifos do autor) nos ensina que

Mulheres negras por serem nem brancas e nem homens, ocupam um lugar muito difícil na sociedade suprematista branca, uma espécie de carência dupla, a antítese da branquitude e masculinidade[...] Mulheres negras, nessa perspectiva, não são nem brancas e nem homens, e exercem a função do *Outro* do *Outro*.

Diante dos dados, refletindo sobre esse processo de interpretação, pude enxergar a dinâmica das opressões através de um novo par de lentes. Percebo que não é surpresa que os grupos representaram apenas mulheres brancas. Eles, provavelmente, fizeram uso de imagens que problematizassem a violência, mas sem ter a preocupação de explorar outros tipos de opressões, como de gênero e de raça. Penso que, dentro dos debates, e na própria construção da aula, poderia ter sido abordado o tema por outros vieses e, dessa forma, ter provocado os alunos com uma gama maior de reflexões.

#### **4.3 “Não, não quero esse normal”: hierarquia de sexo e heteronormatividade**

A princípio, mostrei fotos de famílias formadas por casais hétero, o que não causou nenhum estranhamento nos alunos. Em seguida, os alunos descreveram as fotos de famílias “tradicionais”. Entretanto, quando expus foto de um casal homoafetivo, os alunos começaram a rir. Era nítido que aqueles casais, aquelas famílias não-heteronormativas, encontravam-se fora do padrão do que a maior parte dos alunos pensava ser “normal”. Na conversa que tivemos em aula, houve a seguinte interação:

- 1 Prof. **Vocês conhecem algum caso de violência ou discriminação em relação às pessoas gays?**
- 2 Gal : Já.
- 3 Marisa. Eu tenho um caso na minha família. **O primeiro gay apareceu,** mais ou menos há uns 6 meses atrás **(é possível ouvir alguns risos.). E meu pai rejeitou ele. Não quer ver ele nem pintado. Ele disse que ele nem entre na casa dele. Não pise nem na calçada.**
- 4 Gal. Eu tenho, o meu primo, mais assim, ninguém rejeitou ele não sabe, **ele apanhou na rua lá no Rio de Janeiro,** mas foi por outras pessoas. Bateram nele.
- 5 Prof. Por que bateram nele?
- 6 Gal. Na verdade, assim, quando ele morava aqui em Maceió. **Ele era... no armário, né.** Ai quando ele foi pra lá... **Ai ele se soltou. Ficou à vontade, aí ele deixou o cabelo crescer.** Ai, tinha uns caras que ficava “ tirando onda” com ele. Ai ele se abusou, aí os cara bateram nele, quase que matam ele de porrada
- 7 Marisa: Tem gente que tem raiva só em ver passar. (Gravação da aula 02 sobre Família- 13 de dezembro de 2019, grifos meus)

No excerto acima, Gal e Marisa revelam a discriminação e o preconceito que duas pessoas gays, parentes delas, sofreram por apresentar características físicas e comportamentais que não correspondem à masculinidade hegemônica, Eles vivenciaram a experiência da abjeção que, segundo Miskolci (2007, p. 46), “é algo pelo que alguém sente horror ou repulsa como se fosse algo poluidor ou impuro a ponto de ser o contato com isso temido como contaminador e nauseante”. Ao refletir sobre a microcena acima, interpreto que deveria ter problematizado mais a fala das alunas. Hoje, eu perguntaria: Qual é a opinião de vocês sobre este tipo de violência? O que poderia motivar alguém a agredir outra pessoa por sua orientação sexual? Quais os danos essas agressões físicas e verbais podem trazer para as vítimas? Por que os héteros não sofrem essas opressões? A partir dessas provocações, questionaria se outros alunos tinham uma opinião diversa e conduzir um debate sobre o tema.

Além disso, outro momento que vejo como importante nessa microcena foram os risos de alguns alunos ao visualizarem fotos de casais homoafetivos. Por que os alunos não tiveram a mesma reação às imagens de casais hétero? Nessa direção, Ribeiro (2019, p. 30) aponta que “Muitas teorias psicológicas demonstram que o humor não é uma mera reação reflexa, mas sim, produto do contexto cultural no qual as pessoas vivem. Isso significa que ele adquire sentido a partir dos valores presentes no espaço público”. A partir disso, percebo que os alunos que riram, expressaram, na forma de humor, o preconceito existente na sociedade.

Reflico que, apesar da reação dos alunos ter me incomodado, segui com os trabalhos, preocupado com o pouco tempo de aula, e acabei não dando a devida importância àquela manifestação de homofobia. O humor, por muitas vezes, pode ser uma forma de legitimar

hierarquias de raça, sexo e gênero. No caso do racismo, por exemplo, Ribeiro (2019) optou por chamar esse tipo de manifestação preconceituosa de Racismo Recreativo: a circulação de imagens e discursos derogatórios que expressam desprezo por minorias raciais na forma de humor. No meu entendimento, o conceito poderia ser estendido para outros tipos de preconceito, como a homofobia. Algo que não é raro em diferentes práticas sociais são piadas homofóbicas que circulam nas mídias e nos espaços físicos, o que reforça as hierarquias de gênero. Assim, penso que, na experiência descrita, eu poderia ter encaminhado a discussão para problematizações sobre a origem do humor em piadas racistas, sexistas e como isso afeta diretamente os grupos e indivíduos alvos desse tipo de opressão.

Em outro momento da aula, o assunto sobre a lei que criminaliza a discriminação por orientação sexual emergiu:

1. Marisa. Agora essa lei aí só veio pra piorar.
2. Professor. Qual lei?
3. Marisa **Essa Lei aí que você é obrigado a aceitar os gay.** Acho que só veio pra piorar, porque **eles estão se sentindo de uma forma que estão tomando os espaços**, eu acho que **daqui a 15 anos se você encontrar um casal hétero vai ser uma raridade.**
5. Sandy. **Eles querem utilizar até o banheiro feminino.**
6. Prof. **Pessoal, mas será que precisa ter um espaço para gays e héteros? Por que todos não podem conviver no mesmo espaço?**
- Marisa. **Se fosse por igual, tudo bem. Mas os gay é muito espaçoso.**
7. Gal. **Eles querem usar o nosso banheiro?** Barulho.
8. Prof. **Ok , gente, vamos dizer que, num restaurante, por exemplo, um beijo entre um casal hétero num restaurante é muito comum....**
9. Elis, **Professor, aí me desculpe, me desculpe, eu não concordo não.**
10. Prof. Por que?
11. Elis: Porque eu acho que tem que respeitar essa hora aí, tem criança, família. Uma criança, vendo isso, **vai confundir a mente.**
- Juliana. **Mas ai ela irá ver que é normal, não?**
12. Elis. Não, não, não quero não meu filho com esse normal não... **(Risos)**
13. Marisa. Porque o certo, professor, o gay ele tem que ver que ele não é normal, então, quem tem que respeitar o hétero é ele, os casais, porque o normal não é um homem e uma mulher? Então, duas mulheres e dois homens eles sabem que não é normal. (Gravação de aula sobre Family, 13 de dezembro de 2019, grifos meus)

Na microcena 2, as alunas Marisa e Elis revelam desconforto em dividir espaços com pessoas gays que expressam sua sexualidade em público. Em contrapartida, Juliana discorda da posição das colegas, porém, quando as questiono, na tentativa de desconstruir essa visão preconceituosa, Elis e Marisa demonstram entender que as pessoas gays estão numa posição

inferior socialmente em relação a sua sexualidade, portanto, devem reprimir demonstrações de afeto em público. Hoje, acredito que poderia ter sido mais assertivo em tentar desconstruir o preconceito de Marisa e Elis, questionando, por exemplo “como você sentiria se fosse não pudesse expressar sua afetividade em público, como andar de mãos dadas, por exemplo? “Vocês acham justo que algumas pessoas possam expressar sua afetividade abertamente em público enquanto outras sofrem violência física e verbal por conta disso?”. Acredito que, assim, colocando-se no lugar do outro, o pensamento possa ser expandido e reconstruído.

Por isso, entendo que as ideias de Marisa e Elis refletem os efeitos da colonialidade do poder, fundada na ideia binária de hétero e não-hétero, a qual Grosfoguel (2010, p. 463) entende como “uma hierarquia global sexual que privilegia os heterossexuais relativamente aos homossexuais e lésbicas”. Nesse sentido, Louro (2018, p. 20) explica que:

De um modo geral, salvo raras exceções, o/a homossexual admitido/a é aquele ou aquela que disfarça sua condição, "o/a enrustido/a". De acordo com a concepção liberal de que a sexualidade é uma questão absolutamente privada, alguns se permitem aceitar "outras" identidades ou práticas sexuais desde que permaneçam no segredo e sejam vividas apenas na intimidade. O que efetivamente incomoda é a manifestação aberta e pública de sujeitos e práticas não-heterossexuais. Revistas, moda, bares, filmes, música, literatura, enfim todas as formas de expressão social que tornam visíveis as sexualidades não-legitimadas são alvo de críticas, mais ou menos intensas, ou são motivo de escândalo.

Dessa forma, a concepção autoritária e heterossexista impõe que gays e lésbicas reprimam comportamentos femininos ou masculinos, ou que não modifiquem seus corpos, o que, frequentemente, gera violências verbais e físicas. Em outras palavras, o gênero torna-se um dos instrumentos de hierarquização e de padrão de poder, fundado no binarismo dicotômico hétero-homo.

No final da aula, pedi aos alunos que comentassem e expusessem suas visões e impressões sobre a sua experiência com o debate acerca do tema Família. A seguir, destaco e interpreto três falas de alunos(as):

Maria Betânia: O tema de hoje! **Gostei muito da aula, pois me fez ver o mundo diferente, é bom saber a opinião das colegas e do professor, eu tinha uma visão distorcida quando se fala do homossexual, agora vejo totalmente diferente**, muito bom conhecer os direitos e deveres de cada um de nós.

Chico: Gostei do tema de hoje, porque abrange um assunto polêmico entre nós, debatemos sobre homossexualismo e preconceito. **Só com educação talvez se resolva esse tipo de problema social.**

Marta: Sim. O tema que foi debatido hoje sobre família foi muito interessante **pudemos aprender e ver que existe vários tipos de família que nem todos são iguais.** Mais que apesar de tudo tem o amor e o respeito com os outros **não importa se são normal ou gay.** (Comentários dos alunos sobre a aula de Family, 13 de Dezembro de 2019, grifos meus)

Maria Betânia me trouxe um sentimento positivo por ter vislumbrado algo que eu não havia pensando. Ela foi uma das alunas que não se posicionou abertamente na aula. Dessa forma, acredito que a postura de Maria reflete a de outros alunos que, muitas vezes por vergonha ou timidez, não expôs sua opinião durante as aulas. À vista disso, penso que poderia ter buscado estratégias para estimular que mais alunos se posicionassem durante a aula.

A partir da leitura do comentário de Chico, interpreto a utilização do termo “homossexualismo” foi acarretada por falta de informação, visto que tal expressão possui denotação patológica, no lugar de homoafetividade. Com isso, compreendo que seria oportuno propor o debate sobre a diferença entre os termos homossexualismo e homoafetividade com os alunos e expor aos alunos outros pontos de vista sobre a sexualidade que contraponham a visão heteronormativa.

Ao ler o comentário de Marta, vejo que ela, apesar de reconhecer a diversidade de configurações de famílias, ainda acredita que há uma hierarquia de valor entre diferentes gêneros, porque parte do princípio de que o hétero é o padrão, “o normal”, ou seja, toda e qualquer orientação sexual não-hetero é subvalorizada a seu ver, tratada como desvio, tolerada, mas não aceita. Confesso que a leitura desse comentário me trouxe um sentimento negativo. Pensei comigo “pois é, acho que falhei, mesmo após todo o debate feito, Marta ainda tem uma visão heteronormativa sobre a família”, o que reflete, dentro da teoria queer, que “tolerar é diferente de reconhecer o Outro, de valorizá-lo em sua especificidade” (MISKOSCI, 2017, p.51), isto é, conviver com a diversidade não quer dizer aceitá-la.

Apesar do comentário homofóbico de Marta, fui levado a crer que a gente não consegue mudar o pensamento de alguém tão facilmente. Assim como as nossas verdades duraram anos para serem construídas e reforçadas, desconstruí-las pode demorar bastante também, é um trabalho árduo. O trabalho é de formiguinha! Nesse sentido, busquei fazer a diferença, consegui

desestabilizar verdades, fazê-los pensar sobre. Além disso, considero que, por conta da colonialidade, às vezes há um descompasso entre o que a gente pensa e como a gente expressa o que pensa. Talvez ela acredite que os gays também são normais, mas como a modernidade ensinou a todos nós que a heterossexualidade é sinônimo de normalidade, acredito que ela não encontrou naquele momento (ou saiu de forma inconsciente) outra forma de apresentar aquele que é hétero. Essa é uma possível interpretação.

Dessa forma, havendo oportunidade, pretendo aprofundar temas relacionados à homofobia e à intolerância religiosa. Infelizmente, os preconceitos que são construídos ao longo de nossa história estão bastante enraizados em nosso imaginário. O debate sobre temas como homofobia, racismo e sexismo precisam ser uma constante dentro da sala de aula, pois o processo de desconstrução dessas ideologias é longo e gradual. Logo, penso que eu deveria ter continuado o debate sobre os temas homofobia e intolerância religiosa, além de buscar contrapor as visões preconceituosas que alguns alunos expuseram na sala de aula, principalmente a de Marisa. Entendo que faltou sensibilidade de minha parte para enxergar que não era o momento oportuno para passar para outros temas e deixei passar uma oportunidade preciosa de fomento da desconstrução do preconceito, e acabei, possivelmente, por reforçá-lo. Isso me deixou desapontado comigo mesmo em um primeiro momento. Isso me levou à reflexão de que os processos que ocorrem em sala de aula, principalmente durante os debates, são complexos e conflituosos. Reflito que, ao longo de minha carreira, mais momentos como esse podem ter passado despercebidos.

Por essa razão, concluo que hoje, ao refletir sobre essa aula, concordo com o pensamento de Davis (2018, p. 8) de que “a liberdade é uma luta constante”, é um processo contínuo de desconstrução e reconstrução de ideias, conceitos e preconceitos que oprimem a tantas pessoas, principalmente em relação a questões de gênero, raça e classe. Portanto, acredito que introduzi o debate sobre o tema Família sob as perspectivas da Decolonialidade e do Letramento Crítico, mas não o aprofundei, tendo em vista o tempo reduzido de aula. Era preciso ter retomando o tema na aula seguinte, ensejando momento de reflexão e expansão de perspectivas em torno do tema debatido. Apesar disso, creio que mais do que debater sob as perspectivas dessas epistemologias anti-hegemônicas, segui a perspectiva da valorização da vida daqueles que vivem à margem, que são maltratados, ignorados, humilhados, esquecidos, explorados.

#### 4.4 Qual o problema? É a mesma distância: Colonialidade do ser.

Neste tópico, interpreto 4 aulas aplicadas com os participantes. Os temas das aulas foram Racismo e Sexismo. No primeiro momento, foi trabalhada uma atividade de compreensão oral com a música *Redemption Song* que aborda o tema do racismo e faz referências a escravização dos povos africanos, do cantor e compositor jamaicano Bob Marley. Após realizarmos a atividade, solicitei aos alunos que pesquisassem a tradução da música e escolhessem partes da letra que lhes chamou atenção e explicassem as razões dessas escolhas. Na aula seguinte, os estudantes se sentaram em duplas e explicaram as partes da letra da música do Bob que haviam escolhido. Enquanto os estudantes conversavam, andei pela sala visitando as duplas, fiquei bastante satisfeito, pois percebi que todos haviam comentado a letra da música. A seguir, trago um excerto do meu diário de aula:

Os alunos foram participativos tanto na atividade, quanto durante o debate sobre o tema. Além disso, a maioria dos alunos demonstraram que conheciam a música, alguns que gostavam, isso me deixou feliz, ouvir os alunos dizerem “eita professor, essa música é muito massa” e perceber que eles estão engajados nas atividades. Hoje, todos os alunos trouxeram seu comentário sobre a tradução da música, isso contribuiu para que a aula fosse produtiva e fluísse, tendo em vista a escassez do tempo. (Diário de aula sobre Racismo, 03 de Janeiro de 2020)

A partir da leitura do diário, interpreto que a escolha da música foi assertiva, pois ela possui um conteúdo rico e crítico e isso possivelmente contribuiu para motivar os alunos a participarem ativamente da atividade. Nesse sentido, analiso alguns dos comentários dos alunos que reforçam essa ideia:

Débora. A aula foi muito boa, achei **o tema necessário para saber a opinião de outras pessoas. Gostaria de continuar o assunto sobre racismo.**

Marisa. A aula de hoje foi bastante interessante foi um assunto bastante comentado. **Quando se fala de racismo tem que se sentar e dialogar, trocar ideias**, sempre é bom ter uma conversa sadia como essa.

Ana. Tema bastante interessante onde todo mundo interagiu. A aula foi bem legal. **Poderia até continuar no assunto por ser interessante.** (Comentários dos alunos- aula sobre Racismo, 3 de Janeiro de 2020, grifos meus)

Em seu comentário, Débora demonstra abertura para o debate, para exposição de ideias, mesmo que às vezes os pontos de vista sejam divergentes. No entanto, o que se busca na

perspectiva do LC é uma expansão do pensamento. Assim, Débora e Anna destacam a importância do debate sobre o racismo. Nessa mesma direção, Maria defende a relevância da discussão e da troca de ideias com os colegas da turma. Dessa maneira, acredito que as alunas citadas reconheceram a relevância do debate em sala de aula e da reflexão sobre suas ideias e opiniões dos colegas como forma de buscar minimizar as desigualdades que atingem a maioria da sociedade.

Voltando à discussão da letra da música, pude perceber que a maioria dos alunos escolheu a seguinte parte da música: “Liberte-se da escravidão mental, ninguém além de nós mesmos pode libertar a nossa mente”. Após isso, pedi que os alunos justificassem a razão de suas escolhas por escrito. Abaixo, transcrevo alguns desses comentários escritos pelos alunos:

Jeferson. Isso é uma questão de amadurecimento e a canção fala sobre isso. **Não há coisa melhor do que ter liberdade, na mente e em geral.**

Marisa. **Não podemos deixar que os outros coloquem regras em nossa mente**, ao ponto de ficarmos escravos da verdade que não seja a nossa, entendeu.

July. **A desigualdade social tem feito muita gente triste. Portanto, é preciso saber lidar com o direito do outro, fazer diferente**, independente da classe social, tanto o negro como o branco têm direitos e precisam um respeitar o direito do outro. (Comentários escritos dos alunos- aula sobre Racismo, 3 de Janeiro de 2020 grifos meus)

Ao ler os comentários acima, interpreto que os mesmos enfatizam o valor da liberdade, do pensamento autônomo. Por outro lado, confesso que o comentário de Marisa me deixou bastante intrigado. O que ela disse, na minha visão, é passível de algumas interpretações: que precisamos pensar por nós mesmos, ter opinião própria, não ter nossa mente alienada pelos outros e que não devemos aceitar pontos de vista diferentes do nosso. Em seu comentário, July reconhece os danos que as injustiças sociais causam. Ela também passa a ideia de tolerância, ou seja, ela defende que há um padrão de ser e um não-padrão, o Outro, aquele que precisa ser respeitado, mas não aceito.

Diante da análise dos comentários feitos na aula por Marisa e July, entendo que suas falas reproduzem o preconceito resultante da colonialidade do ser, mesmo que de maneira mais sutil. Seus discursos retratam a tolerância do outro como uma forma de amenizar possíveis conflitos. Além disso, elas parecem ser mais cautelosas com suas falas do que na aula anterior sobre família, possivelmente com receio demonstrar falas explicitamente racistas. No entanto,

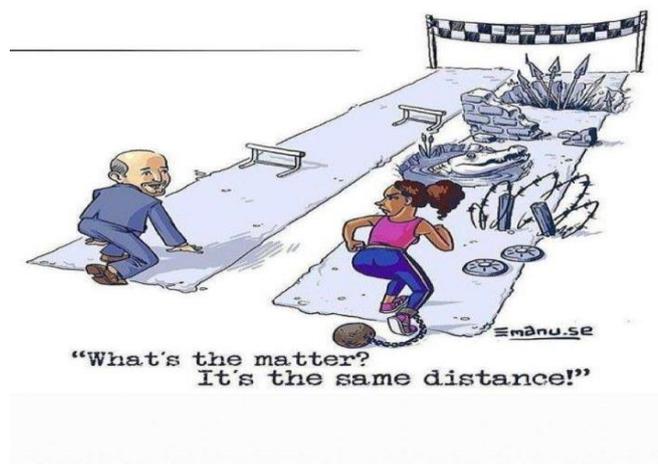
na aula anterior, sobre família, elas expuseram posicionamentos homofóbicos de forma direta, ao defenderem uma visão de pessoas não-héteros com não-normais, fora do padrão. Dinis (2011, p.41) sugere uma reflexão que, a meu ver, contribuiu para o aprofundamento dessa questão:

Na atualidade poucas pessoas ousariam expressar publicamente formas de sexismo contra as mulheres, ou formas de racismo que incentivem explicitamente o preconceito contra a população negra, contra a população judaica, contra a população indígena, ou outras minorias étnico-raciais. No entanto, dizer publicamente não se simpatizar ou mesmo odiar pessoas homossexuais ainda é algo não só tolerado, como constitui também em uma forma bastante comum de afirmação e de constituição da heterossexualidade masculina.

Diante do exposto, concordo com Dinis. Acredito que as falas explicitamente preconceituosas de Marisa e July da aula sobre *Family* e a consequente modalização de seu discurso na aula sobre Racismo refletem não uma prática individual, mas um fenômeno social. No Brasil, a criminalização de atos de discriminação racial foi instituída na constituição federal de 1988. Apesar disso, poucos são os casos nos quais o réu chega a ser punido. Enquanto isso, a homofobia carece de lei específica que enquadre penalmente atos de discriminação de pessoas devido a orientação sexual.

Na aula seguinte, trabalhei uma atividade de compreensão oral com uma parte do discurso da miss universo 2019, Zozibini Tunzi, da África do Sul. No estágio de pré-escuta, mostrei a seguinte imagem para os alunos, com o intuito de ajudá-los a ativarem conhecimentos acerca do conteúdo do áudio a ser ouvido:

Imagem 8 – *What's the matter ? It's the same distance*



Fonte: <https://www.dailykos.com/stories/2019/3/27/1845565/-My-response-to-caller-demanding-we-never-use-phrase-white-privilege-again-given-Jussie-Smollett>

Em seguida, pedi que eles debatessem em grupos quais mensagens eles acreditavam que a imagem transmitia. Trago, abaixo, algumas das respostas dos alunos extraídas das gravações da aula:

Prof. Qual a mensagem que está imagem passa pra vocês?

Ana: **Ela fala do racismo, que o homem tem menos obstáculos do que a mulher e ainda ganha mais..**

Prof. É dos pontos de vista possíveis. O que mais?

July. **É a mesma distância, independente dos obstáculos, eu posso chegar em qualquer lugar.**

Prof. **Será que todos podem chegar a qualquer lugar?**

Elis. Não

July. Eu acredito que sim. Não quer dizer que ela não vai chegar, ela vai chegar vai, mais vai demorar. Isso tá servindo até de exemplo pra vida

Prof. E essa bola de ferro, o que ela representa.

Ana. **Os escravizados. Ela está amarrada, acorrentada, que nem o pessoal vivia antigamente.** (Gravação de aula sobre sexismo, 17 de janeiro de 2020, grifos meus)

Na sua primeira fala, Ana identifica as desigualdades resultantes do sexismo que hierarquizam as relações entre homens e mulheres. Na mesma resposta, Ana destaca um dos aspectos da *Colonialidade do Ser*, a saber: O racismo, conceituado como “Um ato ou fala discriminatório baseados no pressuposto de que todos os membros de uma minoria racial possuem os mesmos traços, esses traços classificados como inferiores, são transmitidos biologicamente o que os torna imutáveis” (MOREIRA, 2019, p. 38). Nesse contexto, interpreto que Ana pôde refletir sobre questões relacionadas às desigualdades sociais. Visando confrontar outros pontos de vista, indago quem teria feito uma leitura diferente da imagem. Naquele instante, correlaciono a fala de July ao discurso meritocrata neoliberal, isto é, um discurso individualista que propaga a ideia de que cada um é responsável pelo seu próprio sucesso, uma ideologia que está cada vez mais naturalizada na sociedade, pois se repetimos uma coisa várias vezes, ela se torna normal (ADICHIE, 2014). A naturalização da racionalidade neoliberal reproduz e perpetua o *status quo*, mantendo cada vez mais distantes as classes sociais.

Outro aspecto da colonialidade do ser apontado por Ana é que “o homem tem menos obstáculos do que a mulher e ainda ganha mais”. Nessa compreensão, a mulher se encontra numa posição subalterna ao homem. Segundo Maldonado-Torres (2007), a colonialidade do ser, além da relação com a experiência racial, também se relaciona com a diferença de gênero. Em seguida, acrescento mais dois questionamentos:

Prof. **Vocês acham que todas as mulheres estão em condições iguais?**

Marisa: **Não, a beleza faz toda a diferença.**

Prof. **o que seria uma mulher bela?**

July. Ai é uma questão de opinião

Marisa: **Ser alta, branca, cabelo bom, rosto afilado ...**

Prof. **O que seria um cabelo bom?**

Jefferson: **cabelo liso.** (Gravação de aula sobre sexismo, 17 de janeiro de 2020, grifos nossos)

Ao ser questionada sobre a desigualdade entre as mulheres, Marisa expõe que traços fenóticos atribuídos às mulheres brancas são mais valorizados na sociedade. Naquele momento, questiono o que seria “cabelo bom”. Para esse questionamento, Jefferson responde “cabelo liso”. No fim da aula, solicitei que os alunos comentassem o que haviam aprendido. O tema “aparência” foi um dos citados, conforme o texto extraído do instrumento:

Maria. Hoje há sim desigualdade entre homem e mulher em relação a tudo, hoje, **a maioria dos empregos dão mais preferência a homem** do que mulher e também a uma questão de entre mulher com mulher na maioria das vezes muitos leva em conta **a aparência de uma mulher pra outra** não a capacidade de cada um.

Frida. Existe muita desigualdade entre homem e mulher, pois tem muitos **empregos que eles acha que uma mulher não pode exercer uma função por não ter capacidade**, mas a desigualdade não existe só entre mulheres e homens, também existe entre mulheres. **Muitas vezes eles escolhem por aparência.** Também eles dá mais oportunidade para mulheres que não tem filhos. (Comentários escritos pelos alunos, aula sobre Sexismo, 17 de janeiro de 2020, grifos nossos)

Em seus comentários, Maria declara que, em entrevistas de emprego, a aparência se sobressai à sua capacidade profissional. Os comentários de Frida convergem com os de Maria. A partir da leitura dos comentários, interpreto que Maria e Frida refletiram sobre as desigualdades de gênero e raça, destacando como, por exemplo, essas questões podem influenciar nas experiências vividas pelos indivíduos. Nesse entendimento, de acordo com Ribeiro (2017, p. 35), “mulher não é pensada a partir de si, mas em comparação ao homem” como se ela “fosse o outro do homem”, aquela que não é homem, ou seja, o status da mulher é sempre medido em relação ao homem. Portanto, acredito que os comentários de Maria e Frida repercutem as reflexões feitas a partir do conteúdo da atividade proposta e a discussão em sala de aula.

Dando continuidade à aula, coloquei o áudio do discurso da miss duas vezes para que os alunos pudessem responder às questões da atividade de compreensão oral. Após corrigida a

atividade, já na fase da pós-escuta, fiz o seguinte questionamento aos alunos: “Se lá no concurso eles perguntassem para as candidatas o que nós deveríamos ensinar para as jovens hoje?” A seguir, transcrevo e analiso algumas respostas dos estudantes, extraídas da gravação da aula sobre sexismo

Jefferson: sobre preconceito, desigualdade.

Ana. Se valorizar, eu acho que é o principal.

Prof. O que nós podemos fazer para combater o machismo e o racismo?

Marisa. Cada um tem que fazer a sua parte. (Gravação de aula sobre sexismo, 17 de janeiro de 2020)

A partir das respostas de Jefferson e Ana, infiro que eles acreditam que a conscientização das jovens sobre as opressões que elas sofrem é um meio de combater as injustiças sociais, principalmente, nesse caso, em relação à gênero. Entendo que a conscientização a que Jefferson e Ana se referem é uma das bases da noção de *empoderamento*, termo que Berth (2019, p. 23) conceitua como “uma gama de atividades da assertividade individual até a resistência, protesto e mobilizações coletivas, que questionam as bases das relações de poder”. Assim, *empoderar* significa a conscientização do coletivo, tomada de ações com vistas à transformação de pessoas e, conseqüentemente, de comunidades.

Em seguida, questiono os alunos no intuito de provocar a reflexão sobre a responsabilidade social. Maria apresentou um pensamento que dialoga com a racionalidade neoliberal, na qual cada um é responsável por si. Para esse modo de racionalidade, não importa o que os outros fazem. A atitude individualista prevalece em detrimento da coletividade. Com base nessa leitura, reflito que poderia ter expandido o debate, podendo ter perguntando: Qual é a sua parte? O que você faz? A sua parte deveria ser a mesma para todos ou cada um tem uma parte diferente? Nesse sentido, o conceito de agência ajuda a pensar que “é fundamental resistir à representação da história como trabalho de indivíduos heroicos, de maneira que as pessoas reconheçam hoje seu potencial de agência como parte de uma comunidade de luta sempre em expansão” (DAVIS, 2018, p.19)

Pedi que os alunos se juntassem em grupos e elaborassem uma legenda para a imagem 1. Tal legenda deveria contribuir para o combate à desigualdade de gênero. Durante os trabalhos dos grupos, caminhei pela sala para acompanhar o processo de produção dos alunos. A seguir, cito algumas das produções dos alunos: “as dificuldades fazem toda diferença” (Legenda grupo 1), “Por ser mulher é difícil, precisamos de igualdade” (Legenda grupo 2). Ao visitar um dos

grupos, os alunos me apresentaram a seguinte frase “não importa a dificuldade, o importante é o objetivo!”. Ao ler a frase, percebi que ela reproduzia o pensamento da racionalidade neoliberal através da ideologia da meritocracia. Com isso, problematizei: “Mas não acha que tá igual aquela frase “ela que lute”, será que as dificuldades não importam mesmo?”. Nesse momento, tocou o sinal e a aula acabou. Não obtive a resposta dos alunos acerca do meu questionamento. A professora que iria dar a aula seguinte na turma já estava na porta e não tive o ímpeto de fazê-la esperar, tendo em vista que as aulas são bastante curtas. Então, usei os instantes finais para orientar os grupos que não haviam terminado suas legendas a enviá-las por *WhatsApp*. Além disso, sugeri que os alunos publicassem a imagem 1 com as legendas que eles haviam produzido nas redes sociais como uma forma de combate às injustiças de gênero. Nessa perspectiva, exponho algumas das legendas dos alunos e as conversas que tivemos por SMS.

Imagem 9 - Captura de Tela de Produção de Legendas do Grupo 1



Fonte: Grupo 1.

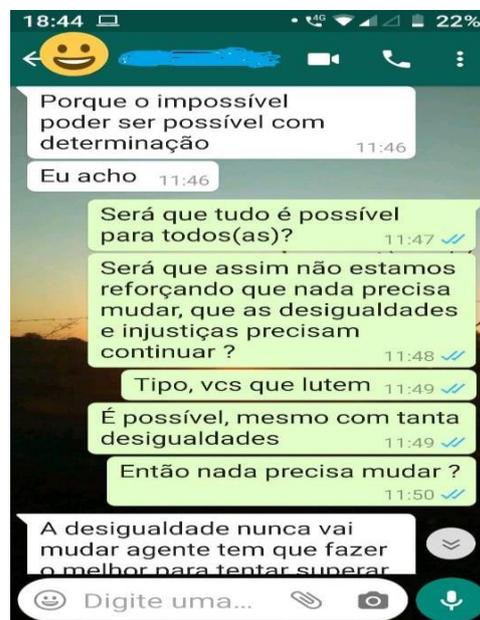
Ao ver a postagem de Sandra, acredito que ela estava reproduzindo a ideia de que as mulheres negras não deveriam lutar contra o preconceito, mas lutar em cima do que já vem sendo praticado. Em outras palavras, de certa forma, Sandra pontuou que as mulheres negras deveriam aceitar o preconceito ao invés de buscar maneiras de combatê-lo para promover a transformação social, por isso questionei a aluno sobre o conteúdo da postagem:

Imagem 10 - Captura de Tela nº 1 de Conversa com Aluna Sandra



Em seguida, a aluna respondeu:

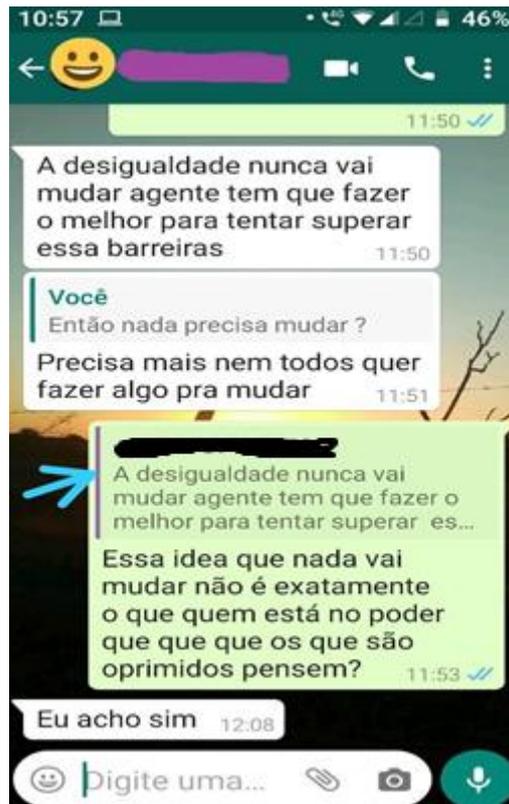
Imagem 11 - Captura de tela nº 2 de conversa com a aluna Sandra.



Na captura de tela acima, questionei Sandra no intuito de desconstruir a ideia do discurso meritocrata neoliberal de que todos são capazes de vencer independente das condições injustas nas quais se encontram, porém Sandra sustenta a ideia de que as injustiças não mudam. Ela reproduz o pensamento do senso comum de que “isso não muda, sempre foi assim e sempre será”, ou seja, o discurso reforça e perpetua o status. Dessa forma, concordo com Ribeiro (2019,

p. 14) quando afirma que “A linguagem é um mecanismo de poder”, por isso acredito na importância da prática de problematizar os discursos com os alunos, seja dentro ou fora da sala de aula. Lendo as falas de Sandra, pensei ser uma boa oportunidade para problematizar seu discurso, com certo receio de ser incisivo, mas, mesmo assim, continuei a questioná-la:

Imagem 12- Captura de tela nº 3 de conversa com a aluna Sandra



Reverendo essas mensagens, creio que fui assertivo em ter questionado Sandra. Penso que não questionar seria um ato de omissão, pois estaria eu também a reforçar o discurso da aluna. Além disso, penso que poderia ter ido mais longe, problematizado mais, mas, infelizmente, a conversa acabou devido o meu receio de estar sendo inoportuno. Vejo que esse foi um equívoco da minha parte, uma vez que poderia tê-la questionado sobre “O que poderíamos fazer para combater a desigualdade no nosso dia a dia?”, visto que sua resposta final deu margem para um repensar sobre seu próprio discurso. A seguir, apresento uma legenda produzida por outro grupo de alunos

Imagem 13- Captura de tela de produção de legenda do grupo 2<sup>24</sup>

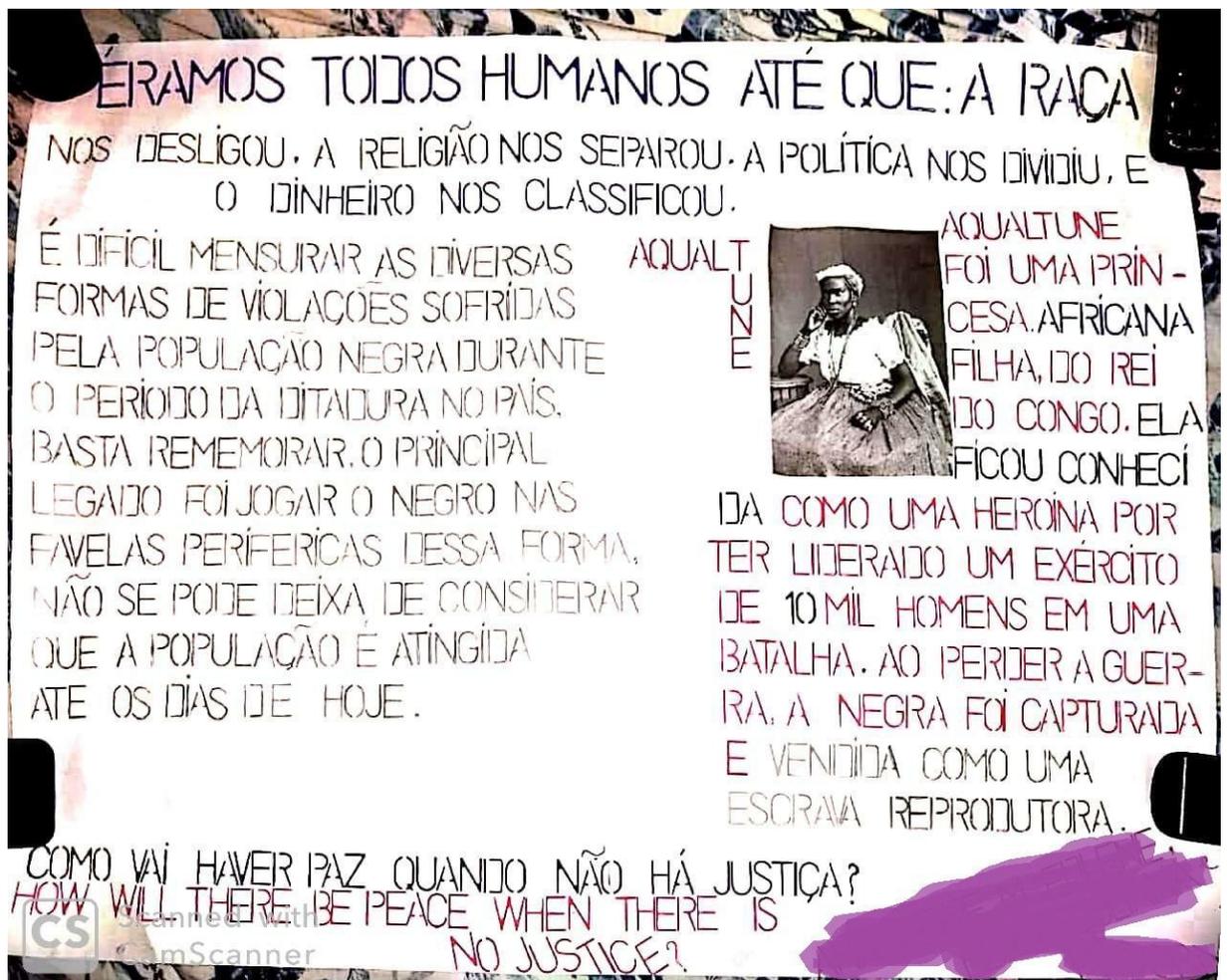
A legenda acima foi produzida pelos alunos. Além disso, os alunos publicaram a legenda em suas redes sociais, o que ajudou a difundir o conteúdo para outras pessoas. Fiquei muito contente com o resultado, pois entendo que a atividade proposta em sala pode contribuir para o processo de reconstrução de sentidos do texto. Assim, concordo com Janks (2012, p. 156) com a concepção de que “entender o poder que textos têm em moldar identidades e a importância do letramento crítico em construir conhecimento, é talvez ainda mais urgente em um mundo globalizado e interconectado com formas ainda mais complexas de produção, reconstrução e divulgação”. Sob essa ótica, a educação é um processo complexo voltado para a formação de cidadãos críticos e conscientes de seu papel como agentes na sociedade. É impossível prever os resultados desse processo, pois, como atividade que lida com seres humanos, resultados do ensino imprevisíveis, tornando a educação um processo arriscado e belo.

Além do processo de reconstrução do texto da imagem trabalhada em sala, propus aos alunos que produzissem cartazes a serem afixados nas paredes da escola com mensagens de

<sup>24</sup> A dificuldade faz toda diferença em nossas vidas

combate ao racismo. Todavia, os estudantes expressaram que gostariam de pesquisar sobre personalidades do movimento negro porque muitas dessas pessoas não eram conhecidas, pessoas que lutaram contra as desigualdades sociais, em especial contra o racismo. Fiquei contente com a ideia. Orientei aos alunos que formassem pequenos grupos e que escolhessem a pessoa sobre a qual gostariam de pesquisar. Enquanto eles deliberavam sobre como cada grupo iria organizar o trabalho, pude perceber a empolgação e engajamento dos alunos na atividade. Isso me deixou satisfeito, porque apesar das dificuldades enfrentadas, a atividade se mostrou bastante produtiva. Abaixo, exponho alguns dos trabalhos produzidos pelos alunos:

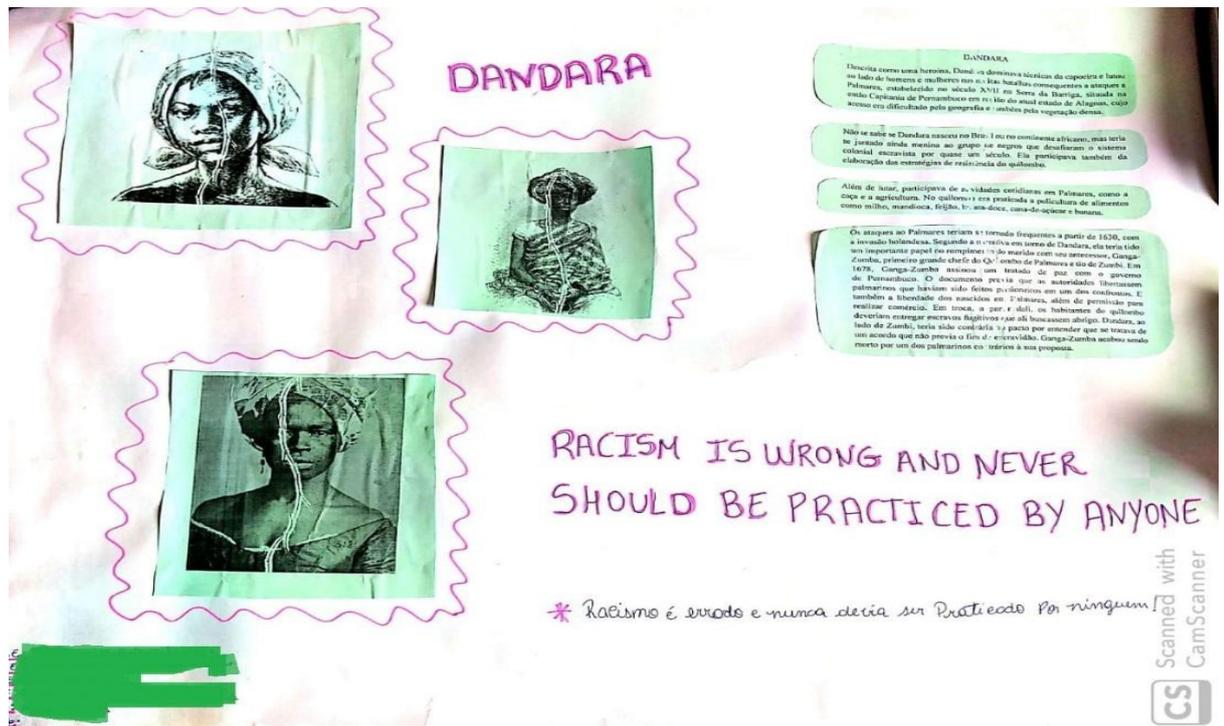
Imagem 14 – Cartaz produzido por alunos do grupo X.



O grupo X pesquisou sobre Aquatune, uma princesa africana que foi escravizada, apresentando uma imagem e informações sobre a biografia da princesa. Os alunos produziram a frase: *How will be there Peace when there is no justice?*.



Imagem 16 \_ Cartaz produzido por alunos do grupo Z



O grupo Z apresentou um cartaz sobre Dandara, mulher de grande importância na luta para defender o Quilombo dos Palmares, um dos berços da resistência negra no Brasil contra a escravidão. Além da pesquisa, os estudantes produziram o slogan “*Racism is wrong and never should be practice by anyone*”. Ao analisar as produções dos alunos nas imagens acima, percebi que dois grupos escolheram pesquisar sobre mulheres negras, fato que me surpreendeu. A discussão em sala de aula pôde contribuir para que os estudantes debatessem sobre racismo e sexismo, por isso acredito que optaram por dar maior visibilidade às mulheres negras, como Dandara, que é pouco citada na história, apesar de sua contribuição significativa na luta contra a escravidão.

Ao confrontar os dados, notei que as discussões sobre racismo e sexismo puderam proporcionar momentos de reflexão e desconstrução de visões que refletem os efeitos da colonialidade do ser que impactam diretamente nas experiências vividas por mulheres, em especial as negras. Por isso, acredito ser assertivo o postulado de Ribeiro (2017, p. 29) propõe que:

Para decolonizarmos o conhecimento, precisamos nos ater à identidade social, não somente para evidenciar como o projeto de colonização tem criado essas identidades, mas para mostrar como certas identidades têm sido historicamente silenciadas e desautorizadas no sentido epistêmico, ao passo que outras são fortalecidas.

Como forma de compartilhar e construir conhecimento, gostaria de ter proposto a apresentação dos cartazes em sala de aula em janeiro de 2020, o que, infelizmente, não foi possível. A escola estava no período final do semestre letivo e teve todas as suas instalações elétricas condenadas pela companhia de distribuição de energia, a qual interrompeu o fornecimento de energia para a escola por questões de segurança. Na primeira quinzena de 2020, após três semanas sem aula, o problema elétrico ainda não foi resolvido. Isso inviabilizou a continuidade das atividades com a turma.

Assim, o semestre letivo foi encerrado com o conselho de classe feito com os professores e a coordenação. No meu entendimento, além de todas as dificuldades enfrentadas por professores e estudantes, como salários, condições de trabalho, entre outros, a própria manutenção da parte elétrica da escola foi negligenciada, fato que poderia ter um fim trágico. Mais uma vez, observo que o descaso e sucateamento da educação brasileira têm consequências concretas que influenciam diretamente a vida da população, principalmente nos que fazem uso dos serviços públicos básicos. Após a discussão acerca dos temas abordados nas aulas, dedico a próxima subseção a interpretação das atividades de compreensão oral e escrita respondidas pelos alunos.

#### **4.5 compreensão oral e escrita de inglês na EJA:**

Descrevo e interpreto as atividades de compreensão escrita e oral que trabalhei com os alunos sobre 4 temas: gravidez na adolescência, racismo, violência contra a mulher e sexismo. Os textos (orais e escritos) utilizados foram em língua inglesa. Divido esta subseção em três tópicos: atividade de pré-compreensão, atividade de compreensão propriamente dita e atividade de pós-compreensão. Em outras palavras, focalizo minha interpretação nas atividades anteriores ao trabalho com o texto, atividades com o texto e atividades após o uso dos textos.

## 4.5.1. Atividades de pré-compreensão

Quadro 4 – Atividades de pré-compreensão

Tema	Texto	Atividade de pré-compreensão	Objetivo
Gravidez na adolescência	Canção: <i>Rock n' roll Lullaby</i>	Os estudantes ouvem áudio sobre o tema.	Apresentar aos alunos o tema.
Racismo	Canção: <i>Redemption Song</i>	Os estudantes ouvem instruções sobre o estágio de compreensão.	Preparar os alunos para a atividade de compreensão.
Violência contra a mulher	mitos x fatos sobre a violência contra a mulher	Os estudantes visualizam a palavra Violence e expõem seus pensamentos sobre o tema.	Encorajar os alunos a ativarem seus sistemas mentais sobre o tema.
Sexismo	Discurso: Miss universe 2019	Os estudantes visualizam imagem: What's the matter? It's the same distance.	Provocar diferentes perspectivas e ideias sobre o tema.

Fonte: Autor desta dissertação

Tentei, como professor, diversificar as atividades de pré-compreensão nos quatro temas que selecionei para a interpretação. Em dois deles (gravidez na adolescência e racismo), fiz uma breve exposição/instrução sobre os temas. Reconheço que o procedimento de antecipar para provocar a curiosidade e interesse dos alunos para a fase seguinte (leitura ou compreensão oral) é, talvez, o menos indicado para incitar os alunos a lerem ou ouvirem o texto. No entanto, optei por esse procedimento devido ao curto tempo da aula e porque quis dedicar mais tempo para as fases seguintes.

Nos temas violência contra mulher e sexismo utilizei a micro-habilidade tempestade de palavras (brainstorming), que consiste em “informar aos alunos que eles lerão/ouvirão um texto sobre determinado tem e encorajá-los a dizerem que palavras, frases e tópicos vêm a suas mentes” (OLIVEIRA, 2015, p.106).

Iniciei a aula sobre violência contra a mulher escrevendo no quadro a palavra *violence* (ver plano de aula no apêndice A) e perguntando aos alunos se eles sabiam o que o termo *violence* significava. Os alunos responderam que sim. Com isso, pedi que eles pensassem em palavras que se relacionassem com a que apresentei. A imagem a seguir revela a conexão que os alunos fizeram:

Imagem 17. - Tempestade de palavras com o tema violência



Após escrever as respostas dos alunos no quadro, entreguei-lhes o texto e pedi que formassem duplas para a leitura (ver apêndice B). Solicitei que prestassem atenção no título, no subtítulo, nas imagens e nas palavras cognatas, e que, a partir disso, respondessem a primeira pergunta do texto (1- Leia o título e o subtítulo. Na sua opinião, de que tema trata o texto?). Interpreto que as respostas dos alunos indicam uma gama de tipos de violência diretamente ligadas ao sexismo, o que serviu de ponto de partida para uma nova discussão sobre o tema surgido. Diante disso, acredito que o objetivo da atividade de pré-compreensão foi alcançado.

O tema abordado posteriormente foi o sexismo. Julguei oportuno conectá-lo ao tema da violência contra mulher por entender que em ambos são evidenciadas formas de opressão de gênero. Como a intenção de expandir a visão dos alunos sobre essa temática, elaborei uma atividade de compreensão oral com um fragmento do discurso da Miss Universo 2019, Zozibini Tunzi, da África do Sul. No estágio de pré-compreensão, mostrei a imagem a seguir para os alunos no intuito de ajudá-los a construir conhecimentos acerca das oportunidades de emprego para homens e mulheres:

Imagem 18 – Imagem sobre Sexismo



Fonte: <https://www.dailykos.com/stories/2019/3/27/1845565/-My-response-to-caller-demanding-we-never-use-phrase-white-privilege-again-given-Jussie-Smollett>

Nessa atividade, busquei ativar os conhecimentos dos alunos explorando o uso de imagem e do texto escrito. Para tanto, solicitei que os alunos discutissem em pequenos grupos acerca das questões “Na sua opinião, qual a mensagem que essa imagem que passar?” “Você

concorda com a legenda da imagem?” “Você acha que as duas pessoas da imagem estão em situação de igualdade? Por quê?”

Entendo que o estágio da pré-compreensão oral, para além de sua função introdutória que antecipa o trabalho com o texto, pode se tornar um espaço de debate sobre o tema. Na próxima subsubseção, volto-me à interpretação das atividades de compreensão.

#### 4.5.2. Atividades de compreensão

Quadro 5- Atividades de compreensão

Tema	Texto	Atividade	Objetivo
Gravidez na adolescência	Canção: <i>Rock n' roll Lullaby</i>	Preencher o exercício com as informações que faltam. <b>2-Fill up the spaces with the correct word</b> a)hear b)mama c)right  And she'd sing Sha-na-na-na-na, na-na-na-na It'll be all _____	Reconhecer palavras-chave do texto
Racismo	Canção: <i>Redemption Song</i>	Enumerar uma sequência de imagens na ordem correta. <b>2-Number the sentences 1 to 4</b> ( )Cause all I ever have ( )Redemption songs2x ( )These songs of freedom? ( )Won't you help to sing	Reconhecer a ordem correta das sentenças do texto.
Sexismo	Discurso: <i>Miss universe 2019</i>	Procurar informações sobre itens específicos  <b>1)Ouça o discurso da miss universo 2019 e circule a palavra correta:</b> I think the most important thing we should be teaching young girls today is <b>leadership/friendship.</b>	Reconhecer palavras-chave no texto oral
Violência contra a mulher	Texto: Sexual Violence: Myths x Facts	1) Leia o texto abaixo e classifique-o em mito o fato em relação a violência sexual:  MYTH or FACT Only young, “attractive” women and girls, who are flirtatious and wear tight clothes are raped.	Identificar o ponto geral texto.
Violência contra a mulher	Texto: Sexual Violence: Myths x Facts	2) Leia e classifique as afirmações em T (true) ou F (false) de acordo com o texto: a) Women are only raped at night ( )	Encontrar informações específicas no texto

Fonte: Autor desta dissertação.

A utilização de duas estratégias diversificadas nos quatro temas descritos nesta subseção revela minha preocupação com a aprendizagem dos alunos, uma vez que cada aluno apresentava

facilidades e dificuldades diversificadas. A variação foi benéfica para também mostrá-los/as que há diferentes objetivos e, conseqüentemente, atividades para trabalhar canções em língua inglesa. Às vezes, queremos saber o que foi cantado exatamente, quais palavras foram ditas, outras vezes queremos saber a seqüência das ações que o cantor/cantora mencionou. Acredito que as atividades puderam contribuir para a aprendizagem dos alunos. Além disso, gostaria de destacar dois pontos que me chamaram atenção durante a elaboração das atividades e sua aplicação.

Em primeiro lugar, nas atividades compreensão oral, os alunos foram solicitados a colocar em prática três procedimentos diferentes: a) preencher o exercício com as informações que faltam; b) enumerar uma seqüência; c) procurar informações sobre itens específicos. Proporcionar diversidade de ações com textos é, a meu ver, ampliar possibilidades de sucesso na aprendizagem da língua inglesa. O segundo ponto é a minha justificativa para a escolha dessas estratégias. Selecionei-as porque levei em consideração as dificuldades que os alunos apresentaram durante a primeira aula, sobre gravidez na adolescência. Muitos dos participantes alegaram que nunca haviam feito atividades de compreensão oral na escola. Por isso, preferi dividir o áudio da música *Rock n' roll Lullaby* em estrofes na hora de reproduzir, para evitar que os alunos se desesperassem ou se desanimassem por estarem perdidos ou não saberem o que fazer durante a audição. Assim, a canção foi reproduzida com pausas ao fim de cada, podendo haver repetição, visando uma melhor compreensão.

Diante da reação dos alunos, percebo que o procedimento em reproduzir a música de estrofe por estrofe contribuiu para que fosse possível acompanhar a atividade, principalmente para aqueles que tinham pouca ou nenhuma familiaridade com a habilidade compreensão oral em inglês. No final da aula, pedi para os alunos escreverem suas impressões sobre gravidez na adolescência:

João: Adoramos a aula, super legal, mas **um pouco complicada**.

Carlos: Achei muito empolgante, **apesar de não ser fácil**, nós conseguimos.

Sandra: **Tive dificuldade no começo para acompanhar a letra da música**, mas depois ficou mais fácil. (Comentários sobre a atividade com a canção *Rock n' roll lullaby*, 11 de novembro de 2019)

Os três estudantes mencionaram o desafio que enfrentaram: ouvir canções em inglês e fazer uma atividade. Apesar de perceber as dificuldades ou complicações iniciais, entendo que o resultado final da atividade foi positivo, pois os alunos se mostraram satisfeitos, empolgados

por terem cumprido a tarefa. Essa confirmação de superação revela que é possível compreender uma canção em inglês com propósitos didático-pedagógicos. Mais ainda, conseguimos conversar sobre temas sociais relevantes, o que não é tão comum em muitas salas de aula.

Após leitura e reflexão sobre os comentários dos alunos, sinto que eu poderia ter sido mais específico em meus questionamentos, com questionamentos como “Qual foi sua maior dificuldade durante a atividade?” “Você gostou de fazer esse tipo de atividade?” “Qual tipo de questão você achou mais difícil?” “O que você sugere para melhorar esse tipo de atividade?” Acredito que, com perguntas dessa espécie, era mais perceptível a obtenção de falas que revelassem de maneira mais clara as principais dificuldades e anseios. Com tais resultados, seriam mais bem desenvolvidos os direcionamentos das atividades posteriores. Na sequência, apresento mais comentários sobre a aula:

Murilo: Gostamos muito da atividade, **gostaríamos de ter mais atividades assim**, dinâmicas e produtivas.

Antônio: Nós realmente **estamos precisando de mais atividades assim!**

Marta: Essa atividade achei ótima, **quero continuar para desenvolver mais.**

Betânia: Gostamos da atividade, **e continue fazendo com nós**

(Comentários dos alunos, aula gravidez na adolescência, 21 novembro de 2019, grifos nossos)

O interesse em querer mais atividades de compreensão oral revela algo fundamental: a possibilidade do ensino habilidade oral é real e requer compreensão do contexto e planejamento na EJA. Esse interesse mostra, ainda, que as aulas despertaram nos alunos a necessidade de desenvolver essa habilidade para as práticas sociais.

Planejei e busquei expor aos estudantes à língua inglesa na sua modalidade oral, através de canções em forma de áudio retiradas da internet. Entender o contexto é também relevante. Uma característica que chamou atenção foi a duração das aulas da EJA. São curtas. Muito curtas. Mal começam e já é hora de acabar. Não consegui fazer várias atividades para uma mesma fase, como eu estava acostumado a fazer durante minha passagem pelo projeto CCC, por exemplo. Além disso, infelizmente, considero que o número de atividades não tenha sido o bastante para promover um desenvolvimento mensurável na habilidade de compreensão oral dos alunos, pois perdemos 3 meses de aula devido ao problema elétrico da escola. Tivemos, em seguida, a pandemia do COVID-19. Contudo, julgo que através das atividades aplicadas introduzi os alunos à prática da compreensão oral no contexto da sala de aula, tornando-as parte da dinâmica das aulas.

#### 4.5.3. Atividades de pós-compreensão

A terceira fase é a pós-compreensão. Nessa fase, busquei não só integrar atividades que envolvam outras habilidades, como leitura, vocabulário ou gramática, mas, também, problematizar questões relacionadas ao tema abordado na atividade. Adiante, seguem alguns exemplos de estratégias de pós-compreensão das que lancei mão:

Quadro 6 – Atividades de pós-compreensão.

Nº	Tema	Texto	Atividade	Objetivo
1	Gravidez Na adolescência	Canção: Rock n' roll lullaby	1-Qual é o tópico central da canção? Maternal love ( ) Romance ( )	Skimming Buscar por ideias gerais
2	Gravidez Na adolescência	Canção: Rock n' roll lullaby	1-Quantos anos tinha a garota quando ficou grávida? 2-Mãe e filho tiveram alguma ajuda? 3-O que ela fazia para acalmar o filho dela quando ele chorava?	Scanning Buscar por informações específicas no texto
3	Sexismo	Discurso: Miss universe 2019	a)Qual o tema central do texto? Moda ( ) Mulheres na sociedade ( )	Skimming Buscar por ideias gerais
4	Sexismo	Discurso: Miss universe 2019	b)De onde o texto foi retirado? c)Quando o discurso foi feito? d)Qual a nacionalidade da miss universo 2019?	Scanning Buscar por informações específicas no texto
5	Violência contra a mulher	Texto : Mitos x Fatos sobre violência sexual	1)Leia o texto abaixo e classifique-os em mito o fato em relação a violência sexual: MYTH or FACT Only young, "attractive" women and girls, who are flirtatious and wear tight clothes are raped.	Skimming Buscar por ideias gerais
6	Violência contra a mulher	Texto : Mitos x Fatos sobre violência sexual	2)Leia as declarações abaixo. Em seguida, leia novamente os fatos sobre violência sexual, então, classifique-os em T (true) ou F (false): a)Women are only raped at night ( )	Scanning Buscar por informações específicas

Fonte: Autor desta dissertação

Para os temas gravidez na adolescência e sexismo, fiz uso das letras das canções como textos para trabalhar a compreensão escrita. Nos temas 1, 3 e 5, apresentados no quadro anterior, utilizei a estratégia de *Skimming*, na qual os alunos responderam perguntas buscando apreender o entendimento geral do texto. Já nos temas 2, 4 e 6, os estudantes praticaram a estratégia do *Scanning*, direcionando sua atenção para informações específicas nos textos.

Além das atividades acima, utilizei o estágio de pós-compreensão como momento de discussão crítica sobre os temas propostos, conforme apresento no quadro a seguir:

Quadro 7 – Atividades críticas de pós-compreensão.

<b>Tema</b>	<b>Texto</b>	<b>Atividade</b>	<b>Objetivo</b>
Gravidez Na adolescência	Canção: <i>Rock n' roll lullaby</i>	5. Na sua opinião, quais são as principais causas que levam à gravidez não planejada? 6. Quais são as principais dificuldades que pais jovens podem enfrentar? 7. O que nós podemos fazer para evitar que mais meninas se tornem mães cedo demais? 8. O que o governo deveria fazer para ajudar nesta questão?	Debater sobre os problemas e alternativas relacionados ao tema proposto.
Sexismo	Discurso: <i>Miss universe 2019</i>	Formem pequenos grupos e discutam a seguinte questão: O que devemos ensinar as nossas jovens?	Provocar reflexões sobre o empoderamento das mulheres na sociedade
Racismo	Canção: <i>Redemption Song</i>	Qual parte da letra da música te chamou mais a atenção? Por quê?	Refletir acerca de diferentes visões Sobre o conteúdo da canção
Violência contra a mulher	Texto : Mitos x Fatos sobre violência sexual	3) Você discorda de algum desses fatos ou mitos? Por quê? 4) O que podemos fazer para combater a violência contra a mulher?	Problematizar discursos que circulam sociedade em relação à violência sexual

Fonte: autor desta dissertação

Nas questões sobre gravidez na adolescência, quis que os alunos refletissem sobre como a gravidez pode afetar a vida das pessoas. Na atividade sobre Sexismo, busquei levar os estudantes a pensar maneiras de educar as jovens a serem cidadãs mais críticas e empoderadas. Já na atividade sobre violência contra a mulher, meu objetivo central era problematizar discursos que circulam na sociedade que reforçam visões machistas sobre o tema, como, por exemplo, que mulheres que usam roupas curtas estão mais sujeitas a serem vítimas de violência sexual.

Como base no quadro apresentado, interpreto como o estágio de pós-compreensão pode e deve transcender abordagens de aspectos exclusivamente linguísticos. Vejo ser oportuno utilizar esse estágio como momento de debate sobre o tema proposto, pois, dessa forma, os alunos são beneficiados por toda a contextualização que foi desenvolvida desde o estágio de pré-compreensão. Os alunos estavam familiarizados com o tema, o que pode facilitar o andamento da discussão. Outrossim, penso que, levando em consideração a escassez de tempo para desenvolver mais atividades em sala de aula, consegui otimizar o contato dos alunos com a língua inglesa.

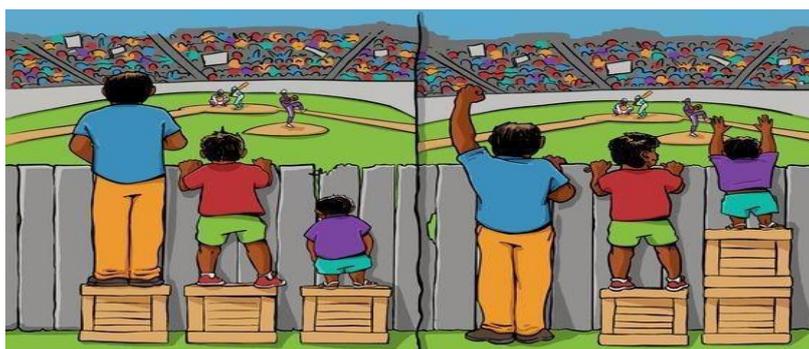
Além disso, considerando o que foi discutido, penso que seja possível a integração de habilidades entre atividades de compreensão oral e escrita, pois, apesar de utilizarem diferentes modalidades da língua, ambas remetem ao uso de estratégias que visam desenvolver as micro-habilidades que procuram por informações específicas e ideias gerais. Nesse sentido, o professor pode explorar ao máximo o texto, aproveitando toda a contextualização feita nos estágios da pré-escuta e escuta, para dar início à atividade de leitura originada da transcrição do áudio que os estudantes ouviram.

Percebo que as atividades propostas iniciaram o ensino de compreensão oral e escrita durante as aulas. Por fim, havendo oportunidade de continuar o trabalho com os alunos, pretendo introduzir outros tipos de micro-habilidades, a exemplo da inferenciação, que permite que o ouvinte/leitor faça deduções a partir do que não está dito no texto.

#### 4.6 Retratos do neoliberalismo nas aulas.

Na presente subseção, volto-me para reflexões que fiz durante a minha trajetória na escola na qual este estudo foi realizado. Tais reflexões podem ser mais significativas quando trago para discussão o princípio da equidade como objetivo que almejo.

Imagem 19- Princípio da igualdade e da equidade.



Fonte: <https://falauniversidades.com.br/igualdade-x-equidade-os-reflexos-na-sociedadebrasileira/>

A imagem do lado esquerdo representa, ao meu ver, o que acontece quando o Estado não implementa políticas públicas que visem corrigir as desigualdades sociais. Nesse sentido, dar condições iguais àqueles que se encontram em situação desigual significa perpetuar a injustiça. Já a imagem do lado direito representa o princípio da equidade. Esse conceito é baseado em uma visão de sociedade heterogênea, na qual questões de raça, gênero e classe perpassam os grupos e os indivíduos. Por essa razão, é pertinente a implementação de políticas

públicas, sobretudo nas áreas da saúde e da educação, no combate à desigualdade social. A seguir, interpreto experiências durante o andamento desta pesquisa que me fizeram repensar minha prática docente, e que, a meu ver, são os efeitos da racionalidade neoliberal, influenciando de maneira direta ou indireta na vida educacional dos meus alunos.

Início a interpretação problematizando umas de minhas atitudes na aula sobre família. Em seguida, relato como um problema na rede elétrica da escola inviabilizou o andamento das aulas no mês de março de 2019.

#### *4.6.1 Meu celular é um lanterninha*

Era a segunda aula sobre o tema *Família*. Perguntei aos alunos se eles haviam trazido as fotos de suas famílias (fiz a solicitação na aula anterior) para usarmos em uma atividade dessa segunda aula. A maioria dos alunos havia levado o celular, outros em papel por não possuírem aparelhos celulares com câmera. A aluna Denise não havia trazido a foto e justificou o não cumprimento da tarefa dizendo “Prof., meu celular é um lanterninha”. Ela também não havia trazido a foto física porque não havia avisado que poderia levá-la. Naquele momento, percebi que não havia considerado a vulnerabilidade socioeconômica de vários alunos ao planejar a atividade. Pensei que todos, sem exceção, tivessem um smartphone e que fosse simples a realização da atividade. Registrei minha consternação no diário:

Infelizmente, não cogitei a possibilidade de algum aluno(a) não possuir um smartphone, isso me **deixo muito triste**, pois entendo que, **inconscientemente, naturalizei que praticamente todos tinham acesso a essa tecnologia**. Por isso, na próxima aula falarei aos alunos que podem trazer a foto de sua família em papel ou no smartphone (Diário 01 - aula sobre Família 13 de Dezembro de 2019, grifos meus)

Interpreto que o não acesso de grande parte dos alunos à tecnologia de um smartphone me causou um choque de realidade, fez-me refletir mais sobre o contexto social dos meus alunos e como as desigualdades sociais afetam a vida educacional dos alunos, principalmente àqueles das classes mais populares, porque não devem ter acesso, ou têm de forma precária, aos serviços básicos como saúde, segurança e educação. O episódio me remeteu à época em que eu dava aula em escola de idiomas na qual os alunos eram de classes sociais mais favorecidas.

Nesse sentido, entendo que é preciso passar por um processo de adaptação a cada realidade de ensino em que somos chamados a trabalhar. Confesso que naturalizei o fato de que

todos tinham um bom celular e acesso também. Após essa visão distorcida que tinha, afirmo que fiquei mais atento a novos pequenos detalhes. Hoje, penso que poderia ter incluído uma pergunta no questionário inicial que sondasse qual era o tipo de relação que os alunos têm com o uso de tecnologias, como internet, smartphones e computadores. Dessa forma, ao planejar a minha aula, eu poderia ter levando em consideração que alguns dos alunos há não têm acesso a tais recursos. Assim, eu poderia ter elaborado mais alternativas, como, por exemplo, o uso de fotos físicas, em papel.

Mais alguns fatos me chamaram atenção na minha trajetória. Um deles é o fato de não termos (alunos e eu) acesso ao livro didático (LD), uma ferramenta importante no processo de ensino-aprendizagem. Privar os alunos do uso do LD significa, para mim, reduzir a gama de opções que o professor e os alunos podem utilizar em sala de aula. Nas salas, dispomos apenas de quadro e pincel como recursos didáticos. Durante as aulas, precisei levar meu projetor, aparelho de som e dicionários para os alunos utilizarem. Segundo o bibliotecário responsável, há anos a escola não dispõe de dicionários de língua inglesa. Ao refletir sobre essa situação, recordei-me da época em que fui aluno do ensino básico. Estudei toda a minha vida em escolas públicas. Conclui o ensino médio em 2008 e nunca tive acesso a um livro didático durante os anos do ensino médio.

Hoje, na minha sala de aula, como professor, deparo-me com dificuldades similares. Interpreto que essa escassez de recursos na escola pode refletir o que Chauí (2017) chama de sucateamento sistemático dos serviços públicos. Em outras palavras, os direitos, como, por exemplo, à educação é transformado em serviços no mercado, solidificando as diferenças entre classe. Nas escolas particulares em que trabalhei, o material didático chegava a custar o valor de um salário mínimo, sem contar as mensalidades e outros custos adicionais. Nesse sentido, é criado um mercado da educação. Percebo que essas diferenças são reflexos das políticas neoliberais, o que Brown (2015) chama de uma *economização* da educação.

#### 4.6.2 Educação no escuro.

Imagine ministrar ou assistir aula numa sala sem ventilação, com mais de 40 alunos, em um dia de verão às 13:00h da tarde. Essa é a realidade de escola pública em que eu trabalho. O calor durante as aulas é um fator adverso que leva ao desconforto físico e pode atrapalhar a concentração tanto dos alunos quanto do professor. Ministro minhas aulas à noite, das 19:00 às 21:40, período no qual a temperatura é mais amena, e, mesmo assim, todos os dias, no fim das aulas, estou banhado em suor, muitas vezes chegando a ter dores de cabeça devido ao

desconforto, especialmente no verão. Estudos revelam que a produtividade e qualidade do trabalho estão diretamente ligados às boas condições do ambiente em que se desenvolvem as atividades (SANTOS, 2018).

Nesse contexto dramático, pode-se inferir a satisfação que alunos e professores tiveram ao saber que as salas das escolas seriam climatizadas. Pelo que se sabe, os aparelhos de ar-condicionado foram comprados há algum tempo, mas era necessária a adequação tanto das salas quanto da rede elétrica para que os ares-condicionados fossem instalados.

O período de instalação dos ares-condicionados foi bastante conturbado. Todos os dias, encontrávamos as salas cobertas de poeira e com as cadeiras totalmente desorganizadas, além de materiais de construção por todos os lados. Consequentemente, muitas aulas tiveram de ser canceladas devido a esses transtornos. Infelizmente, a escola conta apenas com uma pessoa encarregada de limpeza, o que é insuficiente, considerando ser uma escola de grande porte, com 20 salas de aula entre outras instalações.

Após algumas semanas, os aparelhos estavam prontos para uso; restava apenas que a companhia de energia instalasse um transformador para que eles começassem a funcionar. Para a surpresa de todos, o engenheiro e os técnicos não apenas se recusaram a instalar o novo transformador como desligaram o fornecimento de energia da escola, alegando que todas as instalações elétricas da escola estavam em péssimo estado. Havendo risco de incêndio, por esse razão, não se responsabilizavam em restabelecer o fornecimento antes que os devidos ajustes fossem realizados.

Entre idas e vindas de técnicos, a escola permaneceu o mês de março de 2020 às escuras, com as aulas suspensas devido ao problema elétrico. Os alunos foram amplamente prejudicados em termos de perdas de aulas. Para não estender o calendário escolar, que, por sinal, já estava atrasado. O semestre letivo foi encerrado por meio de conselho de classe.

Diante do exposto, interpreto que, para que o Estado cumpra seu papel de garantir a educação pluriversal, é necessário que as políticas públicas voltadas para a melhoria das condições das escolas sejam efetivas. Ademais, infiro que a precarização das condições na escola em que trabalho seja reflexo da prática da neoliberal governância na educação. Sou partidário de uma educação humanística (FREIRE, 1998), voltada para a formação cidadã e crítica do educando. Contudo, acredito que seja dever do Estado oferecer escolas com infraestrutura em boas condições de limpeza e manutenção adequada de suas instalações. Assim, encerro minha interpretação dos dados e passo, a seguir, às minhas considerações finais.

## Considerações finais

Encerro esta pesquisa não com o sentimento de conclusão, de fim, pois acredito que as experiências vividas durante este processo repercutirão na minha prática docente. O que penso é que apenas mais uma página da minha carreira de professor-pesquisador foi escrita e que muitas ainda estão por vir. Sob esse ponto de vista, compreendo que as experiências vivenciadas no processo de investigação vieram a contribuir para minha formação como docente, que teve início em 2010, quando ingressei no curso de Letras-ínglês da UFAL.

Minha trajetória como PFI no projeto CCC, as pesquisas que realizei no PIBIC, minhas passagens por escolas regulares e de idiomas fazem parte da minha história. Por ter realizado pesquisas e reflexões sobre ensino-aprendizagem de inglês na graduação, sou grato e me sinto privilegiado por ter tido a oportunidade de desenvolver este estudo em um contexto de que necessita mais atenção, carinho e pesquisa, o da EJA. Foi gratificante ter realizado esta jornada junto com meus alunos. Um dos motivos foi o fato de minha mãe ter sido aluna da EJA. Já meu pai, infelizmente, assim como muitos brasileiros, teve o direito à educação negado. Assim, buscarei sempre contribuir para a formação crítica dos meus alunos. Essa é a minha forma de agradecer por ter a oportunidade que meus pais e irmãos não tiveram.

Acredito que, apesar dos desafios enfrentados no caminho trilhado até aqui, pude agregar experiências valiosas que me ensinaram que o ser/fazer professor é um processo contínuo de reconstrução e questionamento sobre a minha prática docente. Hoje, vejo o ensino de língua inglesa como um ato político e que os caminhos da educação são tortuosos e imprevisíveis. Qualquer pretensão de torná-los seguros e sem risco significa a prática da não-educação.

Dentre as experiências que tive como professor-pesquisador até então, esta foi uma das mais desafiadoras. Mesmo tendo sido monitor da EJA durante um período em 2012, no turno matutino, entendo que a realidade de cada escola, de cada turma, de cada aluno, é única. Também descobri que o contexto da EJA no turno noturno da escola em que trabalho e desenvolvi esta pesquisa tem suas próprias particularidades. Além das dificuldades em relação à infraestrutura, ao não acesso ao LD e a recursos tecnológicos, o tempo reduzido das aulas foi a maior barreira enfrentada. Cada aluno enfrenta suas batalhas pessoais no dia a dia, pois muitos deles são trabalhadores, mães e pais de família. Alguns estavam há anos fora da escola. Mesmo

em face de muitas adversidades, boa parte dos meus alunos mostrou dedicação, esforço e comprometimento com os estudos.

Outrossim, considero que a experiência de sair da minha zona de conforto e vivenciar realidades diferentes das que estava habituado até então foi salutar e trouxe novas (des)aprendizagens. A cada aula um novo desafio se apresentava. Através da reflexão sobre meus erros e acertos, pude ressignificar meu papel como educador. Confesso que refletir sobre minhas fragilidades como professor e ser humano não foi tarefa fácil. Com todas essas questões, sinto-me feliz por poder aprimorar a minha prática, reconhecer que falhei em alguns momentos e buscarei acertar em novas oportunidades.

Nesse processo, aprendi muito com meus alunos. Hoje, mais do que nunca, entre as tantas incertezas que tenho, em uma coisa eu acredito: ser educador é transitar em uma via de mão dupla. Por isso, concordo com a afirmação de Paulo Freire de que ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo. As pessoas se educam entre si. Durante as aulas, busquei empreender uma prática decolonizadora, questionando visões hegemônicas relacionadas à raça, classe, gênero. Aprendi que o desafio é complexo e contínuo. Assim, concordo com Ângela Davis quando ela afirma que numa sociedade racista, não basta não ser racista. É preciso ser antirracista.

Infelizmente, nunca imaginei que a pesquisa precisaria ser interrompida da forma tão súbita como foi. Primeiro, por problemas elétricos na escola e, em seguida, pela Pandemia do Covid-19. Isso me deixou bastante triste, visto que eu gostaria de ter dado continuidade às discussões dos temas, trabalhando mais atividades junto aos alunos, pois eles demonstraram estar engajados e motivados. Contudo, acredito que no curto tempo que estive com os alunos na modalidade presencial, os estudantes descobriram que são capazes de realizar atividades de compreensão oral e escrita em língua inglesa e que a sala de aula pode ser um espaço debate de ideias e desconstrução de preconceitos. Essa realidade me dá forças para continuar minha jornada como professor da rede pública e pesquisador de LA.

Por fim, acredito que pude introduzir junto com a turma pesquisada, no ensino de língua inglesa, questionamentos relacionados a opressões de gênero, raça e classe. Nesse sentido, pretendo dar continuidade à prática das atividades de compreensão oral e escrita na minha sala de aula da EJA, no intuito de que meus alunos desenvolvam essas habilidades. Tendo em vista os aspectos observados, entendo que os debates nas aulas devem ser aprofundados e que os alunos podem vislumbrar novas perspectivas sob um viés crítico e decolonial.

## REFERÊNCIAS

- ADAMS, Tony E. Autoethnographic responsibilities. **International Review of Qualitative Research**, Tallahassee, v. 10, n. 1, p. 62-66, 2017.
- ADAMS, Tony E. et al. **Autoethnography. Understanding Qualitative Research**, Oxford: Oxford. 2015. 203 p.
- ADICHUE, **Sejamos todos feministas**. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2014. 66 p.
- ADICHIE, Chimamanda. **O perigo da única história**. 2009. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=D9Ihs241zeg>. Acesso em: jun. 2018.
- ANDREOTTI, Vanessa Oliveira. Soft versus critical global citizenship education. *In: Development education in policy and practice*. Palgrave Macmillan, London, 2014. cap. 2, p. 21-31.
- ANDROTTI, Vanessa; WARWICK, Paul. Engaging students with controversial issues through a dialogue based approach. **CitizED**. Canterbury, p. 1- 14. 2007. Disponível em: [https://www.academia.edu/276975/Engaging\\_Students\\_With\\_Controversial\\_Issues\\_Through\\_a\\_Dialogue\\_Based\\_Approach\\_2007](https://www.academia.edu/276975/Engaging_Students_With_Controversial_Issues_Through_a_Dialogue_Based_Approach_2007) Acesso em: 15 abr. 2019
- ANZALDÚA, Gloria et al. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. **Estudos feministas**, v. 8, n. 1, p. 229-236. 2000.
- BAKHTIN, Mikhail. **Diálogo I. A questão do discurso dialógico. Os gêneros do discurso**, São Paulo: Editora 34. 2016. 196 p.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista brasileira de ciência política**, Brasília, v 7, n. 11, p. 89-117, jun. 2013.
- BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFUGUEL, Ramón (Orgs). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. 365 p.
- BERNSTEIN, Katie et al. Introduction to special issue: Critical perspectives on neoliberalism in second/foreign language education. **L2 Journal**, Berkeley v. 7, n. 3, p. 1-14. 2015.
- BERTH, Joice. **Empoderamento**. São Paulo: Pólen Produção Editorial LTDA, 2019. 183 p.
- BEZERRA, Selma. **Um estudo autoetnográfico em aulas de língua inglesa no ensino médio: reflexões sobre (de)colonialidades, prática docente e letramento crítico**. 2019. 192 f. Tese (Doutorado no Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.

- BIESTA, Gert. **Beautiful risk of education**. New York: Routledge, 2015a. 178 p.
- BIESTA, Gert. **Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy**. New York: Routledge, 2015b. 150 p.
- BRASIL. [Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996)]. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: Senado Federal p. 205. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 9 jun. 2019.
- BROWN, Wendy. **Undoing the demos: Neoliberalism's stealth revolution**. New York: Mit Press, 2015. 295 p.
- BUCK, Gary. **Assessing Listening**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 274 p.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **La poscolonialidad explicada a los niños**. Bogotá: Jigra de letras. 2005. 114 p.
- CERVETTI, Gina; PARDALE, Michael; DAMICO, James. A tale of differences: Comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. **International Reading Association**. Chicago, v. 4, n. 9, p. 80-90, set, 2001. Disponível em: [http://www.readingonline.org/articles/art\\_index.asp?HREF=/articles/cervetti/index.html](http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/cervetti/index.html). Acesso em: 8 jan. 2019.
- DAVIS, Angela. **A liberdade é uma luta constante**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2018. 138 p.
- DE OLIVEIRA, Luiz Fernandes. O que é uma educação decolonial? **Academia. edu**. Rio de Janeiro. p. 1-4. 2004. Disponível em: <https://www.academia.edu.com.br>. Acesso em: 3 jan. 2019.
- DERVIN, Fred. Assessing intercultural competence in language learning and teaching: A critical review of current efforts. **New approaches to assessment in higher education**, Washington, v. 5, p. 155-172, 2010.
- DINIS, Nilson Fernandes. Homofobia e educação: quando a omissão também é signo de violência. **Educar em revista**, Rio de Janeiro, n. 39, mar. 2011. p. 39-50. Disponível em : [https://www.academia.edu/23089659/O\\_QUE\\_%C3%89\\_UMA\\_EDUCA%C3%87%C3%83\\_O\\_DECOLONIAL#:~:text=Pedagogia%20decolonial%20%C3%A9%20expressar%20o,te%C3%B3rica%20a%20geopol%C3%ADtica%20do%20conhecimento.&text=DEcolonizar%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20%C3%A9%20construir%20outras%20pedagogias%20al%C3%A9m%20da%20hegem%C3%B4nica](https://www.academia.edu/23089659/O_QUE_%C3%89_UMA_EDUCA%C3%87%C3%83_O_DECOLONIAL#:~:text=Pedagogia%20decolonial%20%C3%A9%20expressar%20o,te%C3%B3rica%20a%20geopol%C3%ADtica%20do%20conhecimento.&text=DEcolonizar%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20%C3%A9%20construir%20outras%20pedagogias%20al%C3%A9m%20da%20hegem%C3%B4nica). Acesso em: 15 fev. 2019.

- DUBOC, Ana Paula; FERRAZ Daniel. Letramentos Críticos e Formação de Professores de Inglês: Currículos e Perspectivas em Expansão, Letramentos Multiletramentos no Ensino de Línguas e Literaturas. **Revista X**, Curitiba, vol.1. 2011. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/23056>. Acesso em: 28 mai. 2019.
- EJZENBERG, Roselt, The Teaching of Listening Comprehension for Academic Purposes, *In*: CARMAGNANI, Anna; GRIGOLETTO, Marisa, (orgs). **English as a Foreign Language: Identity, Practises and Textuality**. São Paulo: Humanitas FFLCH/USP, 2001. cap. 6, p. 16-41.
- EL-KOUMY, Abdel Salam. Teaching and learning English as a foreign language: A comprehensive approach. **Education Resources Information Center (ERIC)**, New York, p.305. 2004. Disponível em: <https://eric.ed.gov/>. Acesso em: 20 abr. 2020.
- ELLIS, Carolyn; ADAMS, Tony. The purposes, practices, and principles of autoethnographic research. *In*: LEAVY, Patricia. (org.). **The oxford handbook of qualitative research**, New York: Oxford University Press, 2014. p. 254-276.
- FABRÍCIO, Branca Falabella. Linguística aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. *In*: LOPES, Luiz Paulo (org). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. cap. 1, p. 45-65
- FIELDS, John. Promoting perception: Lexical segmentation in L2 listening. **ELT journal**, Oxônia. v. 57, n. 4, p. 325-334, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra. 1996. 148 p.
- GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais. *In*: SOUSA SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria. **Epistemologias do sul**. Coimbra: Edições Almedina SA, 2010. cap.13, p. 455 – 491.
- HADDAD, Sérgio. Por uma nova cultura na educação de jovens e adultos, um balanço de experiências de poder local. **Ação Educativa: GT Educação de pessoas jovens e adultos**, n. 18. 2007. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 16 fev. 2019
- HARMER, Jeremy. **How to teach English**. 2. ed. New York: Longman, 1998. 296 p.
- \_\_\_\_\_. **How to teach English**. 4. ed. London: Person, 2008. 288 p.
- IFA, Sérgio. **A formação pré-serviço de professores de língua inglesa em uma sociedade em processo de digitalização**. 2006. 274 f. Tese (Doutorado no Programa Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

JANKS, Hilary. Language, power and pedagogies. *In*: HORNBERGER, Nancy; MCKAY, Sandra (orgs.). **Sociolinguistics and language education**. Bristol: Multilingual Matters, 2010 p. 40-61.

\_\_\_\_\_. The importance of critical literacy. *In*: PANDYA, Jessica; ÁVILA, Julianna (orgs.). **Moving critical literacies forward: A new look at praxis across contexts**. Abingdon: Routledge. 2013. p. 32-44.

JORDÃO, Clarissa Menezes. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico-farinhas do mesmo saco. *In*: ROCHA, Claudia; MACIEL, Ruberval (orgs.). **Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas**. Campinas: Pontes, 2013. p. 69-91.

KLEIMAN, Ângela. Abordagens da leitura. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 13-22, 2004.

\_\_\_\_\_. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. *In*: CELANI, Antonieta. **Linguística Aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola. p. 39-58, 2013.

LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. 130 p.

LOPES, Luiz Paulo (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. 276 p.

LOURO, Guacira. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. 196 p.

MACEIL, Ruberval; Tilio, Rogério; BARROS; JESUS; Dánie; Barros Adriana (orgs.). **Linguística Aplicada Além das Fronteiras**. Campinas: Pontes, 2018. 330 p.

MACIEL, Ruberval (Org.). **Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 69-90.

MAGALHÃES, Joyce. **Formação de professores de inglês e letramentos digitais: reflexões sobre o uso das TIC na sala de aula**. 2017. 204 f. Dissertação (Mestrado no Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2017.

MALDONADO-TORRES, Nelson. On the Coloniality of Being: Contributions to the Development of a Concept. **Cultural studies**, London, 2007 v. 21, n. 2-3, p. 240-270.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. 84 p.

- MONTE MÓR, Walkyria. **Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. Língua Estrangeira e Formação Cidadã: por entre discursos e práticas.** Campinas: Pontes Editora, 2013. p. 31-50
- MOREIRA, Adilson. **Racismo recreativo.** São Paulo: Pólen Produção Editorial LTDA, 2019. 223 p.
- MOREIRA JÚNIOR, Rusanil. **Português como Língua Adicional e Letramento Crítico: ensino-aprendizagem com participantes falantes de outras línguas na Universidade Federal de Alagoas:** 2016. 170 f. Dissertação (Mestrado no Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2016.
- MOTTA-ROTH, Desiree; SELBACH, Helena; FLORÊNCIO, José. Conversações indisciplinadas na linguística aplicada brasileira entre 2005-2015. *In*: JORDÃO, Menezes Clarissa (org.). **A linguística aplicada no Brasil: rumos e passagens.** Campinas: Pontes, p. 17-57, 2016.
- MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF–Dossiê: Literatura, língua e identidade,** Rio de Janeiro, v. 34, p. 287-324. 2008.
- OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Aula de inglês: do planejamento à avaliação.** São Paulo: Parábola Editorial, 2015. 269 p.
- PATRICK, Fiona. Neoliberalism, the knowledge economy, and the learner: Challenging the inevitability of the commodified self as an outcome of education. **ISRN education,** v. 1, n. 1. Raipur, p. 1-7, 2013.
- PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. *In*: MOITE LOPES, Paulo **Por uma linguística aplicada indisciplinar,** São Paulo: Parábola, 2006. cap. 2, p. 67-83.
- \_\_\_\_\_. *Critical Applied Linguistics Commons.* *In*: MACIEL, Ruberval; TITÍLIO, Rogério (orgs). **Linguística Aplicada para Além das Fronteiras.** Campinas: Pontes, 2018. p. 37-56.
- QUIJANO, Aníbal. Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina. **Estudos avançados,** São Paulo, v. 19, n. 55, p. 9-31. 2005.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica.** São Paulo: Parábola, 2007. 143 p.
- RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala.** Belo Horizonte: Pólen, 2017. 101 p.
- ROMÃO, José E. Educação de Jovens e Adultos – problemas e perspectivas. *In*: GADOTTI, Moacir. ROMÃO, José E. (orgs). **Educação de Jovens e Adultos: Teoria prática e proposta.** Editora Cortez: Instituto Paulo Freire, São Paulo, 2006. cap. 5, p. 61-79.

ROST, Michael, Listening, *In*: NUNAN, David. **The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages**, Cambridge: Cambridge University Press, 2001. cap. 1, p. 7-14.

SANTOS, Benyelton. **Justiça social e letramento crítico: reflexões sobre o ensino de inglês como língua adicional no projeto Casas de Cultura no campus da UFAL**. 2018. 137 f. Dissertação (Mestrado no Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2018.

SANTOS, Rodolfo e IFA, Sergio, O Letramento Crítico e o Ensino de Inglês: Reflexões sobre a prática do professor em Formação continuada. **The ESPECIALIST**, São Paulo, v. 34, n. 1, p.1-23, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**. São Paulo: Cortez Editora, 2006. p.137-165.

SANTOS, Boaventura de Sousa; PAULA, Meneses, Maria. **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez Editora, 2014. p. 456- 491.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Na oficina do sociólogo artesão: aulas 2011-2016**. São Paulo: Cortez Editora, 2018. p. 23-54.

SILVA, Jonatha. **Escola pública do agreste alagoano e a ideologia de gênero: o que o ensino de língua inglesa tem a ver com isso?**. 2019. 132 f. Dissertação (Mestrado no Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.

SPRINGER, Simon. Fuck neoliberalism. **ACME: An International Journal for Critical Geographies**, Prince George, v. 15, n. 2, p. 285-292, 2016.

UR, Penny, **A Course in Language Teaching**, Cambridge: Cambridge University Press, 2002. 336 p.

VANDERGRIFT, Larry. Listening to learn or learning to listen?. **Annual review of applied linguistics**, Cambridge, v. 24, n. 1, p. 3-25, 2004.

VENTURA, Jaqueline. Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores no Brasil: Revendo alguns marcos históricos. **Revista Trabalhos Necessários**, Rio de Janeiro, Disponível em: <http://neddate.sites.uff.br/revista-trabalho-necessario/>. 2006. Acesso em: 22 mai. 2020.

WIDODO, Handoyo. Key Issues in Teaching EFL/ESL Intensive Reading: A Videotaped Self-Observation Report. **Journal of Effective Teaching**, New York, v. 9, n. 3, p. 38-58, 2009.

ZACCHI, Vanderlei. O conceito de crítica no ensino de língua inglesa. *In*: IX Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada. 9., 2012, Garulhos, **Anais**[...]. São Paulo: 2012. ALAB, 2017. Disponível em: <http://www.alab.org.br/images/stories/alab/CBLA/NA>. Acesso em: 14 set. 2019.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – Questionário Inicial.

#### Questionário Inicial

		<b>ESCOLA ESTADUAL Prof.ª MARGAREZ M.ª SANTOS LACET</b> <b>MACEIÓ/ALAGOAS</b>	
ALUNO(A):	Nº	ANO	TURMA:
PROFESSOR(A): <b>SIMON</b>		DATA / / 2019	
COMPONENTE CURRICULAR: <b>LÍNGUA INGLESA</b>		TURNO: <b>NOTURNO</b>	

#### 1-Com qual frequência você tem contato com a língua inglesa no seu dia-dia?

- a)Nunca ( )  
 b)Raramente ( )  
 c)Às vezes ( )  
 d)Sempre ( )

#### 2- Qual a sua maior dificuldade em inglês?

- a)Ler ( ) b)Escrever ( ) c)Compreensão oral ( ) d)Fala ( )

#### 3-Escolha 5 opções entre os temas abaixo que você gostaria que fossem trabalhados em sala de aula:

a)Família ( )	h)Sexismo ( )
b)Mulheres nos esportes ( )	i)Heróis ( )
c)Meritocracia ( )	j)Violência sexual ( )
d)Educação Financeira X Consumismo ( )	l)Fake News= <i>notícias falsas</i> ( )
e)Gravidez na Adolescência ( )	m)Violência contra idosos ( )
f)Racismo ( )	n)Cidadania ( )
g)Corrupção ( )	o)Outro

#### 4-Quais tipos de atividades você gostaria que fossem trabalhadas em sala de aula?

- a)Jogos ( )      b)Dinâmicas ( )      c)Música ( )      d)Vídeos ( )  
 e)Filmes ( )      f)Redes sociais ( )      g)Outro \_\_\_\_\_

#### 5)Qual a sua idade?

Entre 18 e 20 anos ( )

Entre 41 e 50 anos ( )

Entre 21 e 30 anos ( )

Entre 51 e 60 anos ( )

Entre 31 e 40 anos ( )

**6-Você trabalha?**

Sim ( ) Não ( )

**7-Você tem filhos ?**

Sim ( ) Não ( ) Quantos?\_\_\_\_\_

**8- O que te motivou a voltar a estudar?**

---



---



---

**9-Você pretende fazer a prova do ENEM?**

Sim ( ) Não ( ) Talvez ( )

**10- Qual é a sua sugestão para nossas aulas de inglês?**

---



---



---

**11-Você falta às aulas?**

( ) Sim ( ) Não. ( ) Às vezes

Se falta, qual o motivo?

---

**12-Esta escola é perto da sua casa?**

( ) Sim ( ) Não

**13-Por que você interrompeu os estudos?**

**APÊNDICE B – Plano de aula: Gravidez na adolescência.****1- Lesson Plan**

**Tema:** Gravidez na adolescência.

**Objetivos da aula:**

- Discutir sobre as possíveis causas da gravidez precoce entre adolescentes.
- Debater sobre as consequências da maternidade na vida dos jovens.
- Refletir sobre alternativas para diminuir a incidência de gravidez indesejada entre jovens.
- Praticar a habilidade da compreensão oral.
- Distinguir as formas dos verbos irregulares no presente e no passado
- Expandir o vocabulário relacionado à sexo e gravidez.

**Recursos utilizados:** lousa, marcadores, cópias impressas da atividade, aparelho de som, dicionários.

**Warm up:****Step 1**

Teacher will write the following questions on the board and ask students to discuss them in small groups: Do you have children? How many?

**Step 2**

Pre-listening

Teacher tells students they are going to listening to a song about pregnancy. So Teacher writes the word pregnancy on the board and asks to tell what comes in their minds when they see that word. Then, teacher writes students' answers on the board while they speak.

**Step 3**

Teacher gives the copy of the activity to students. Next, students are told to answer the first question of the activity. Then, students check their answers with each other.

**Step 4**

While-listening

Teacher explains each part of the activity and tells students that the track is going to be played twice, so they do not have to worry if they do not get all the answers at the first time.

**Step 5**

Post-listening/ Reading

After, teacher checks the answers with the students. Then, teacher asks students to read the lyrics of the song and answer questions 2, 3 and 4. So, students are told to check their answers with the classmate next to them.

### **Step 6**

Post reading

Teacher asks students to form small groups and discuss questions 5 to 9. Teacher walks around the class taking part in the debate with the groups.

### **Step 7**

Grammar/Vocabulary

Students are told to read the lyrics of the song again and underline the verbs in it. After checking the answers with the students, the teacher asks students to answer questions 11 and 12. Teacher explains that some verbs have similar spelling in the present and in the past tense, for example: come/came, know/knew. This might help them to find the verbs in the past tense in the lyrics of the song. After checking the answers, teacher asks students to answer question 13. Posteriorly, students are told to answer exercise 14.

### **Step 8**

Exercise

Teacher explains exercise 15 to students and give them some examples: *I grew up in Maceió, I was born in Recife, I'm scared of spiders*. Teacher walks around the class to help students when necessary. After some time, students are told to check their answers. So, teacher asks for volunteers to write their answers on the board. After that, teacher asks students with they can identify any mistakes in the sentences on the board.

### **Step 9**

Project/Homework

Teacher explains the project in part 16. Next, students are told to write a comment about the lesson on a piece of paper. Finally, teacher collects the students' comments.

## APÊNDICE C- Atividade sobre gravidez na adolescência.

 <b>ESCOLA ESTADUAL Prof.ª MARGAREZ M.ª SANTOS LACET</b> <b>MACEIÓ/ALAGOAS</b>			
<b>ALUNO(A):</b>	<b>Nº</b>	<b>ANO</b>	<b>TURMA:</b>
<b>PROFESSOR(A): SIMON</b>		<b>DATA / / 2019</b>	
<b>COMPONENTE CURRICULAR: LÍNGUA INGLESA</b>		<b>TURNO: NOTURNO</b>	



### 1-Circle the correct word:

She was just **sixteen/fifteen**  
 And all alone when I came to be  
 So we grew up **apart/together**  
 Our mama-child and me  
 Now things were bad and she was **scared/married**  
 But whenever I would cry  
 She'd calm my fear and dry my **tears/fears**  
 With a rock and roll lullaby

### 2-Fill up the spaces with the correct word

a)hear b)mama c)right

And she'd sing  
 Sha-na-na-na-na, na-na-na-na  
 It'll be all \_\_\_\_\_  
 Sha-na-na-na-na, na-na-na-na  
 Just hold on tight  
 Sing it to me, \_\_\_\_\_  
 My, my, my, my, mama  
 Sing it sweet and clear  
 Oh mama, let me \_\_\_\_\_  
 That old rock and roll lullaby

### 3-Circle the correct word:

We made it through the lonely **days/years**  
 But, Lord, the nights were long  
 And we'd dream of better **mornings/moments**  
 When mama sang a song  
 Now I can't **remember/recall** the words at all  
 It don't make sense to try  
 'Cause I just knew lotsa **love/affection** came  
 through  
 In that rock and roll lullaby

### Repete number 2

Before listening read the title and the lyrics and answer the question:

- Qual é o tópico central da música?  
 Maternal love ( ) Romance ( )

After listening read and answer these questions

- Quantos anos tinha a garota quando ficou grávida?
- Mãe e filho tiveram alguma ajuda?
- O que ela fazia para acalmar o filho dela quando ele chorava?
- Você conhece algum caso parecido com o da história da música? Se sim, você poderia nos contar?
- Na sua opinião, quais são as principais causas que levam a gravidez não planejada?
- Quais são as principais dificuldades que pais jovens podem enfrentar?
- O que nós podemos fazer para evitar que mais meninas se tornem mãe cedo demais?
- O que o governo deveria fazer para ajudar nesta questão?

Na letra da música há vários verbos.

Encontre-os e sublinhe-os.

Em qual tempo verbal estão os verbos utilizados na canção? ( ) Present ( ) Past

As palavras no quadro abaixo são formas dos verbos utilizados na música.

Corresponda os verbos abaixo com suas formas verbais do passado:

Is = Was Come= \_\_\_\_\_ Grow= \_\_\_\_\_

Are= \_\_\_\_\_ Scare= \_\_\_\_\_ Make = \_\_\_\_\_

Corresponda as palavras com sua respectiva

a)Pregnant b)Condon c)anticonceptional

d)Baby



Escreva Frases utilizando os verbos que aparecem na canção

**Project:** Elabore junto com seus colegas um folder informativo para um campanha de prevenção a gravidez não planejada

**APÊNDICE D - Atividade sobre violência contra a mulher.**

1) Leia o título e subtítulo. Na sua opinião, do que se trata o o texto?

2) Leia o texto abaixo e classifique-os em mito o fato em relação a violência sexual:

<b>SEXUAL VIOLENCE</b> <b>MYTHS vs. FACTS</b>		
<b>MYTH or FACT</b> Only young, “attractive” women and girls, who are flirtatious and wear tight cloths are raped.	<b>MYTH or FACT</b> Everyone has the legal right to say no to sex. If the other person does not stop, they are committing sexual abuse.	<b>MYTH or FACT</b> Around 10% of rapes are committed by “strangers”. Around 90% of rapes are committed by men known by the victim.
<b>MYTH or FACT</b> People of all ages, appearances, classes, cultures, genres, sexualities, races and religions are raped.	<b>MYTH or FACT</b> When it comes to sex, women and girls sometimes “play hard to get” and say “no” when they really mean “yes”	<b>MYTH or FACT</b> The majority of women are likely to be raped outside, after dark and by a stranger, so women should not go out alone at night.

2) Leia as declarações a baixo. Em seguida, leia novamente os fatos sobre violência sexual, então, classifique-os em T (true) ou F (false):

- a) Women are only raped at night ( )
- b) Nobody is obligated to have sex ( )
- c) The majority of the victims do not know the abuser ( )

3) Você discorda de algum desses fatos ou mitos? Por quê?

4) O que podemos fazer para combater a violência contra a mulher?

raped = estuprada(o)	alone = sozinha(o)	ages = idades	survivor = sobrevivente
stranger= estranho(a)	young = jovens	dark = escuro	clothes = roupas
outside = lado de fora	flirtatious: flertando	play hard: bancar a(o) difícil	everyone : todos(as)

## APÊNDICE E – Atividade sobre *Family*.

### Vocabulário: Family Members (membros da família)

Grandparents – avós	Brother - irmão
Grandfather – avô	Sister - irmã
Grandmother – avó	Uncle – tio
Great-grandfather – bisavô	Aunt – tia
Great-grandmother – bisavó	Cousin – primo ou prima
Great-great-grandfather- tataravô	Nephew – sobrinho
Great-great-grandmother - tataravó	Niece – sobrinha
Parents – pais (pai e mãe)	In-law - na lei
Father – pai	Father-in-law – sogro (pai na lei)
Mother – mãe	Mother-in-law – sogra (mãe na lei)
Children – filhos (crianças)	Brother-in-law – cunhado
Son – filho	Sister-in-law - cunhada
Daughter – filha	Godfather – padrinho (pai em Deus)
Grandchildren – netos	Godmother – madrinha (mãe em Deus)
Grandson – neto	Stepfather – padrasto
Granddaughter – neta	Stepmother – madrasta
Wife – esposa	Halfbrother – meio irmão (somente por parte de pai ou mãe)
Husband – esposo	Halfsister – meia irmã.

### Exercício

Leia as perguntas e responda em inglês:

Siga o exemplo abaixo:

**Who is your father's mother?**

**My father's mother is my grandmother**

a) Who is your uncle's daughter?

---

b) Who is your father's son?

---

c) Who is your grandfather's daughter?

---

d) Who is your wife's daughter?

---

e) Who is your sister's son?

---

f) Who is your nephew's sister?

---

g) Who is your husband's father?

---

APÊNDICE F – *Redemption Song*.



**Redemption Song**  
Bob Marley

**1-Complete the blanks correctly**

a)Merchant b)Triumphantly c)Minutes

Old pirates, yes, they rob I  
Sold I to the \_\_\_\_\_ships  
Minutes after they took I  
From the bottomless pit  
But my \_\_\_\_\_was made strong  
By the hand of the Almighty  
We forward in this generation

\_\_\_\_\_

**2-Number the sentences 1 to 4**

- ( ) 'Cause all I ever have  
( ) Redemption songs 2x  
( ) These songs of freedom?  
( ) Won't you help to sing

**3- Circle the correct word**

Emancipate yourselves from mental slavery  
None but ourselves can free our **minds/soul**  
Have no fear for atomic energy  
'Cause none of them can stop the time  
How long shall they kill our **leaders/prophets**  
While we stand aside and look? Ooh  
Some say it's just a part of it  
We've got to fulfill the **law/Book**

**Repete 2 and 3**

Qual o tema central da música?

- ( ) Liberdade física e mental ( ) Religião rastafári

Leia as alternativas abaixo e classifique-as com F (false) ou T (true) de acordo com a letra da canção:

- a) Old pirates sold treasure ( )  
b) We need to fear atomic energy ( )

## APÊNDICE G – Discurso Miss Universo 2019.



1) Ouça o discurso da miss universo 2019 e circule a palavra correta:  
I think the most important thing we should be teaching Young girls today is **leadership/friendship**.

It's something that has been lacking in young girls and women for a very long time, not because we don't want to but because of what **people/society** has label women to be. I think we are the most powerful being in the world and we should be given every opportunity and that is what we should be teaching **old/young** girls: to take up space. Nothing is important as take up space in society and submitting yourself. Thank you!



**Leia o texto e responda as questões abaixo:**

- a) Qual o tema central do texto?  
Moda ( ) Mulheres na sociedade ( )  
b) De onde o texto foi retirado?  
c) Quando o discurso foi feito?  
d) Qual a nacionalidade da miss universo 2019?



1) Ouça o discurso da miss universo 2019 e circule a palavra correta:  
I think the most important thing we should be teaching Young girls today is **leadership/friendship**.

It's something that has been lacking in young girls and women for a very long time, not because we don't want to but because of what **people/society** has label women to be. I think we are the most powerful being in the world and we should be given every opportunity and that is what we should be teaching **old/young** girls: to take up space. Nothing is important as take up space in society and submitting yourself. Thank you!



**Leia o texto e responda as questões abaixo:**

- Qual o tema central do texto?  
a) Moda ( ) Mulheres na sociedade ( )  
b) De onde o texto foi retirado?  
c) Quando o discurso foi feito?  
d) Qual a nacionalidade da miss universo 2019?

## ANEXOS

### ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

#### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa "LETRAMENTO CRÍTICO E DECOLONIALIDADE: REFLEXÕES SOBRE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)", dos pesquisadores Simon de Sena Marques. A seguir, as informações do projeto de pesquisa com relação a sua participação neste projeto:

1. O estudo se destina a problematizar temas de interesse dos participantes da pesquisa via ensino de língua inglesa, promovendo o debate plural e a formação cidadã dos alunos participantes da pesquisa.
2. A importância deste estudo é a necessidade do fomento do pensamento reflexivo dos alunos buscando a formação cidadã dentro do processo de ensino-aprendizagem em língua inglesa.
3. Os resultados que se desejam alcançar são os seguintes: maior nível de aprendizado dos participantes (alunos) em relação à língua Inglesa; estímulo do pensamento crítico-reflexivo dos estudantes através do debate aberto em sala de aula ou fora dela, sobre os mais diversos temas de interesse coletivo, buscando vislumbrar várias visões e perspectivas sobre um mesmo assunto; reflexão do professor/pesquisador sobre sua prática docente e sobre processo de conciliação de estudos linguísticos e a formação crítica através do ensino de inglês.
4. A coleta de dados começará em 25 de Novembro de 2019 e terminará em 25 de Abril de 2020.
5. O estudo será feito da seguinte maneira: elaboração de planos de aula, atividades de ensino de língua inglesa, transcrição e análise de gravações das aulas em áudio, composição e análise diários reflexivos sobre as aulas, análise e interpretação de questionários e produções feitas pelos alunos a partir das atividades de ensino de língua inglesa aplicadas pelo pesquisador.
6. A sua participação será nas seguintes etapas: coleta de dados.
7. Os incômodos e possíveis riscos à sua saúde física e/ou mental são: inibição/constrangimento diante do pesquisador ou de outros participantes, quebra de sigilo da pesquisa, não saber o que responder. Diante dos riscos mencionados, o pesquisador incumbir-se-á de: esclarecer aos participantes que os mesmos terão sua identidade preservada; informar que os mesmos poderão expressar suas opiniões livremente e que pontos de vista divergentes serão respeitados, tendo em que a pluralidade de ideias e pensamentos é algo positivo dentro do debate em sala de aula; que têm o direito deixar de participar da pesquisa a qualquer tempo sem ônus de qualquer natureza.

8. Os benefícios esperados com a sua participação no projeto de pesquisa, mesmo que não diretamente são: maior nível de aprendizado dos participantes (alunos) em relação à língua Inglesa; estímulo do pensamento crítico-reflexivo dos estudantes através do debate aberto em sala de aula ou fora dela, sobre os mais diversos temas de interesse coletivo, buscando vislumbrar várias visões e perspectivas sobre um mesmo assunto; reflexão do professor/pesquisador sobre sua prática docente e sobre processo de conciliação de estudos linguísticos e a formação crítica através do ensino de inglês.

9. Sua participação será acompanhada pelo Prof. Simon de Sena Marques com responsabilidade e respeito à minha participação.

10. Você será informado(a) do resultado final do projeto e sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.

11. A qualquer momento, você poderá recusar a continuar participando do estudo e, também, que poderá retirar seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo.

12. As informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto para a equipe de pesquisa, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto após a sua autorização.

13. Você terá a garantia de indenização, financeira ou não, diante de eventuais danos à saúde física ou mental decorrentes da pesquisa.

14. Que o estudo não acarretará nenhuma despesa para o participante da pesquisa.

15. Você receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por todos.

Eu ....., tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

**Endereço d(os,as) responsável(eis) pela pesquisa (OBRIGATÓRIO):**

Instituição: UFAL

Endereço: rua 7 de Setembro, Tabuleiro do Martins.

Complemento: Cond. JJ Azevedo, 368G, BL. 01, Apt. 101.

Cidade/CEP: 57.061-140

Telefone: (82) 98887-8624

Ponto de referência: em frente ao caldinho da Ju.

**Contato de urgência:** Sr(a). Simon de Sena Marques

Endereço: rua 7 de Setembro, Tabuleiro do Martins.

Complemento: Cond. JJ Azevedo, 368G, BL. 01, Apt. 101.  
 Cidade/CEP: 57.061-140  
 Telefone: (82) 98887-8624  
 Ponto de referência: em frente ao caldinho da Ju.

**ATENÇÃO:** *O Comitê de Ética da UFAL analisou e aprovou este projeto de pesquisa. Para obter mais informações a respeito deste projeto de pesquisa, informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:*

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas  
 Prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC), Térreo , Campus A. C. Simões, Cidade Universitária  
 Telefone: 3214-1041 – Horário de Atendimento: das 8:00 as 12:00hs.  
 E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

Maceió, de de .

Assinatura ou impressão datiloscópica d(o,a) voluntári(o,a) ou responsável legal e rubricar as demais folhas	Nome e Assinatura do Pesquisador pelo estudo (Rubricar as demais páginas)

**Anexo B – Aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa.**

Continuação do Parecer: 3.749.055

Justificativa de Ausência	tcle.doc	13/11/2019 17:19:05	SIMON DE SENA MARQUES	Aceito
Outros	declaracao_de_cumprimento.pdf	10/08/2019 04:39:23	SIMON DE SENA MARQUES	Aceito
Declaração de Instituição e Intraestrutura	declaracao_simon.pdf	30/07/2019 11:38:31	SIMON DE SENA MARQUES	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_simon.pdf	30/07/2019 11:33:21	SIMON DE SENA MARQUES	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

MACEIO, 06 de Dezembro de 2019

---

**Assinado por:  
Luciana Santana  
(Coordenador(a))**