



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

**JONATHA RODRIGUES DA SILVA**

**REFLEXÕES DE UM PROFESSOR SOBRE PROCESSO ENSINO-  
APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO  
AGRESTE ALAGOANO**

**MACEIÓ / AL**

**2025**

JONATHA RODRIGUES DA SILVA

**REFLEXÕES DE UM PROFESSOR SOBRE PROCESSO ENSINO-  
APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO  
AGRESTE ALAGOANO**

Tese apresentada à banca de defesa do Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Linguística.

**Orientador:** Prof. Dr. Sérgio Ifa.

MACEIÓ / AL

2025

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

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

S586r Silva, Jonatha Rodrigues da.  
Reflexões de um professor sobre processo ensino-aprendizagem de língua inglesa em uma escola pública do agreste alagoano / Jonatha Rodrigues da Silva. – 2025.  
196 f. : il.

Orientador: Sérgio Ifa.  
Tese (doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura. Maceió, 2025.

Bibliografia. f. 167-182.  
Apêndices: f. 183-194.  
Anexos: f. 195-196.

1. Contracolonialidade. 2. Autoetnografia. 3. Neoliberalismo. 4. Linguagem e línguas - Estudo e ensino. 5. Linguística aplicada. I. Título.

CDU: 81'243

Ao meu amigo professor Cristiano Marinho (*in memoriam*), que lutou por uma educação pública de qualidade.

Ao meu aluno João Marcos de Oliveira Lima (*in memoriam*), aluno cego, do EJA, que fez minha prática docente ser sempre (re)pensada.

A todas/todos professoras/es de escolas públicas de Educação Básica que vêm resistindo ao sucateamento da educação.

A todas/os aquelas/es que resistem às barbáries, as/os indisciplinadas/os.

## AGRADECIMENTOS

Concluí! Sinto um alívio grande ao finalizar esta tese, mas não um alívio de me livrar de algum fardo, pois durante esse processo aprendi muitas coisas, conheci novas teorias, (re)inventei minha prática docente, problematizei novas questões e enxerguei meu papel de professor com outras lentes. A sensação de alívio se dá por ter conseguido finalizar este processo tão rico para minha formação. Mas enfatizo que, apesar de a escrita de uma tese ser algo solitário, geralmente (no meu caso) nas madrugadas, eu nunca estive sozinho. Nesse processo passaram pessoas que tiveram grande contribuição nessa jornada e, aqui, expresso meu sentimento de gratidão.

Agradeço a **Deus**, meu Pai protetor, onipresente em minha vida e que me acolhe sempre que preciso, que nunca me abandonou e se mostra em todas as coisas visíveis e invisíveis da natureza.

Expresso meu total respeito e gratidão ao meu orientador, **Prof. Dr. Sérgio Ifa**, que me permitiu um olhar mais crítico sobre minha prática docente, me fez enxergar o processo ensino-aprendizagem de Língua Inglesa com outras lentes, o que me permitiu novas provocações. Muito obrigado por sua paciência nos momentos em que não estava bem, pelos ensinamentos quando tinha dúvidas, mas, principalmente, muito obrigado por me inspirar a ser uma pessoa melhor. Se Paulo Freire (2022a) afirma que “mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor”, as atitudes do senhor para comigo representaram crescimento acadêmico e pessoal. Meu muito obrigado, professor.

À minha querida esposa **Rose**, pela paciência, dedicação, carinho e amor não somente durante o período de escrita da tese, mas nesses 11 anos de casamento. Expresso, além de gratidão, minhas sinceras desculpas pela ausência, nos vários momentos que você dormiu sozinha enquanto eu virava a noite na escrita, nas vezes que me estressei, que estava em crise de ansiedade. Você sempre me deu bastante amor e carinho. Sem a sua presença, não teria forças para terminar esta tese.

À **Mia** (*in memoriam*), pelo seu amor felino e pelas inúmeras vezes que, simplesmente, ficava ao meu lado enquanto escrevia e quando estava em crise.

À minha mãe **Clésia** e meu pai **José Ferreira**, padrasto, mas que o respeito e admiro como um pai. Sou eternamente grato pela educação que vocês me deram. Sem vocês, não teria conseguido chegar até aqui. Neste mesmo caminho, agradeço aos meus avós **Laurindo** e **Doralice** (*in memoriam*) que partiram para ancestralidade me deixando um legado de bastante

amor e de ensinamentos que jamais aprenderia na educação formal. Também o meu avô **Wellington** (*in memoriam*), pelo carinho e **Lenira**, que acreditou em mim e me incentivou nos meus estudos. Obrigado a tia Clayrie e minha prima Yasmim pelo carinho e pelas boas conversas.

Agradeço ao meu pai, **José Cláudio**, minha madrasta **Roseane**, e meus irmãos **Johndalysson**, **Lara** e **Matheus**. Obrigado pelo apoio moral, pelas conversas, pelas risadas e pelo carinho e confiança depositados em mim.

Ao meu sogro **Tonho Pereira** e minha sogra, **Dona Faustina**, por acreditarem em mim e por me darem forças quando eu mais precisava. Também agradeço a **Dona Marcelina**, **Seu João Oliveira** (*in memoriam*) e **Claudemirio**. A validação de vocês foi crucial nesse meu processo.

Meus agradecimentos aos professores **Paulo Rogério Stella**, **Cátia Veneziano Pitombeira**, **Ana Karina de Oliveira Nascimento** e **Leina Claudia Viana Jucá** pelas ricas contribuições em minha banca de qualificação. Muito obrigado pela leitura cuidadosa, pelas críticas construtivas e, principalmente, pela validação de meu processo. Meu agradecimento especial ao querido professor **Paulo**, esse ser humano incrível que me orientou no meu Mestrado e me guiou no mundo da pesquisa em Linguística Aplicada. Além de me orientar no meu Mestrado, esteve presente na minha banca de qualificação e na banca de defesa. Também agradeço ao professor **Fabício Tetsuya Parreira Ono**, **Dilma Maria de Mello** e **Eliane Vitorino de Moura Oliveira** por aceitarem fazer parte de minha banca de defesa, tenho certeza de que suas contribuições irão enriquecer e aprimorar meu trabalho, dando a devida validação, apontando minhas falhas e dando um refinamento científico. Muito obrigado por fazerem parte desta pesquisa.

Às minhas companheiras e meus companheiros do grupo LET, **Maryana**, **Joyce**, **Andrey**, **Beny**, **Jade**, **Cris**, **Ritaciro**, **Rusanil**, **Ed**, **Erika** e à professora **Flávia Meniconi**. Ao revisor textual e amigo **Aleph Danillo**, que me ajudou muito nas revisões textuais desta tese, além de ouvir minhas angústias e se mostrar otimista diante de meu processo de escrita.

À minha terapeuta **Lucicleide**, por me acompanhar durante quase todo processo de doutorado. Obrigado por me ensinar o que é a (auto)validação e por reconhecer (e me fazer reconhecer) meu adulto saudável. Obrigado por estar presente nos momentos em que estava com minha criança vulnerável e minha criança birrenta no controle de minha vida e por colocá-las em seu devido lugar. Obrigado por ouvir minhas angústias e por me ensinar a lidar com minhas emoções. “Faz sentido pra você?”

À coordenadora do PPGLL/UFAL **Profª Drª Débora Raquel Hettwer Massmann** pela paciência nas minhas solicitações e pelos ensinamentos e provocações no início de meu doutorado na disciplina **PGLL016: Tópico em Análise do Discurso 3 – Análise de discurso: dispositivo teórico e dispositivo analítico**. Agradeço também às/aos professoras/res do programa Rita Zozzoli, Rita Souto, Luiz Fernando Gomes, Andrea Pereira, Dannel Carvalho.

Ao PPGLL/UFAL, que me permitiu conhecer pessoas incríveis durante todo esse processo de Mestrado e Doutorado. Em especial, a **Daniel Cruz, Mariana Galdino, Silvio, Samuel Barbosa, Fábio, Juliano, ao Seu Crescêncio**, e ao assistente administrativo **Wesslen Nicácio**, por atender às minhas solicitações e me dar o devido suporte.

Às/aos amigas/os da UNEAL, em especial a **Profª Drª Waléria de Melo Ferreira** e a **Profª Drª Rosângela Nunes de Lima**, que me ensinaram o que é Linguística Aplicada e me inspiraram e me introduziram no universo da pesquisa. Agradeço a amizade de **Sérgio, Grecion, Patrícia, Edneide, Aldemir Francelino, Edivaldo** (*in memoriam*), **Aymê, Gêrlan, Josy** e demais amigos que fiz entre 2009 e 2014.

Ao diretor **Josival Pereira** que, dentro de suas condições, me deu o devido suporte, redução de carga horária e horário facilitado, e os amigos que fiz nesses 9 anos, em especial a **Gabriel Sousa, Cícera Elizângela, Jéssica Wercelens, Maria da Paz, Maria Helena, Graziele Clemente, Margarida, Cléris, Alex, Jaiane, Marcio, Luciano** e demais colegas.

À **Secretaria de Educação de Craíbas** por facilitar meu processo e por confiar em meu potencial, em especial a senhora secretária **Andréa Madeiro**, senhora subsecretária **Edna Farias**, a **Kelly, Suzy Freitas, Roseli Barbosa, Alba Jane, Rosinéa Damaceno, Adelson Gama, Anderson**. Muito obrigado por contribuírem, e por me deixar contribuir, com a melhoria da educação de Craíbas.

Ao meu sensei **Faustino** (*in memoriam*), meu Sensei **Marcos Paulino**, Sensei **Ricardo** e todos os amigos que fiz no dojô, em especial Senpai **Glauciano**, Senpai **Rogério**, Senpai **Everton**, Senpai **Theógenes**, **Evlyn, Sabynna, Pedro, Priscila, Claudeane, Gabriel, Bruno, Esdras, Tom, Renata, Aleandro, Kennedy**. No dojô DMPK aprendi o que é autocontrole, (auto)validação, persistência, respeito e disciplina. Em estado de *zanshin...*  
*Nakae! Hajime! Oss!*

## RESUMO

A partir das experiências de um professor de Língua Adicional, em um cenário em que a educação brasileira é marcada por debates em torno de uma educação neoliberal/bancária, da pauta do movimento Escola Livre e dos ataques a Paulo Freire e ao ideal de educação crítica, surgiram inquietações sobre como grupos neoliberais e neoconservadores direcionaram o olhar para a Língua Inglesa (LI), enfocando uma visão tradicional por meio de metodologias de países hegemônicos, tornando a língua uma *commodity*, isto é, um bem mercadológico, e desconsiderando as particularidades sociais, políticas e culturais inerentes ao chão da escola. Nessa seara, o objetivo da tese é analisar as experiências de um professor ao implementar um ensino baseado na visão contracolonial em aulas de Inglês nos anos finais do Ensino Fundamental de uma escola pública no agreste alagoano. Para alcançar o objetivo, as seguintes questões norteadoras orientaram a condução do estudo: Quais são os momentos significativos das aulas ministradas pelo professor regente? Quais momentos sinalizam o enfrentamento de preconceitos e injustiça social com vistas à promoção de uma formação crítica-reflexiva cidadã dos participantes da pesquisa? Portanto, esta tese foca as experiências em uma escola pública no enfrentamento/questionamento/problematização sobre uma educação neoliberal, na qual temas sociais como gênero e sexualidades, intolerância religiosa, etarismo, racismo e xenofobia, de forma interseccional, foram trabalhados em turmas de 8º e 9º ano, em 2022 e 2023. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa-autoetnográfica, inserida no campo da Linguística Aplicada Transgressiva. Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram planos de aula, diários reflexivos do professor-pesquisador, questionários, narrativas das alunas e alunos sobre suas vivências e produções escolares. Esses instrumentos foram escolhidos pela relevância de combinar diferentes abordagens em uma pesquisa qualitativa. Outrossim, os dados se relacionam com a visão dialógica de Volóchinov, com os estudos da decolonialidade e da contracolonialidade, a pauta antirracista, os estudos sobre neoliberalismo e a perspectiva do Letramento Crítico. Os resultados mostram que o professor, junto à turma, conseguiu identificar algumas problemáticas em relação ao colonialismo e ao neoliberalismo. No entanto, a ausência dos movimentos de interrogação e combate — essenciais para fomentar contextos de mudança e formar estudantes como agentes transgressores do sistema — impediu avanços mais profundos. Por fim, os resultados destacam a importância da reflexão crítica contínua por parte do professor de língua adicional ao longo de suas práticas educacionais.

**Palavras-chaves:** Contracolonialidade. Autoetnografia. Neoliberalismo. Língua Adicional. Linguística Aplicada.



## ABSTRACT

From the experiences of an Additional Language teacher, in a scenario in which Brazilian education is marked by debates around neoliberal/banking education, the agenda of the “Escola Livre” movement and attacks on Paulo Freire and the critical education ideal, concerns rose about how neoliberal and neoconservative groups have turned their attention to the English Language (EL), focusing on a traditional vision through methodologies from hegemonic countries, turning language into a commodity, that is, a market good, and disregarding the social, political and cultural particularities inherent to the school environment. In this field, the objective of the dissertation is to analyze the experiences of a teacher who taught English, based on a countercolonial view, in an Elementary Public school in the countryside of Alagoas. To achieve the objective, the following southern questions guided the conduct of the study, such as: What are the meaningful moments in the classes taught by the teacher? What moments signal the confrontation of prejudices and social injustice with a view to promoting critical, reflective citizenship education to research participants? This dissertation focuses on the experiences of a public school in confronting/questioning/problematising neoliberal education. Social issues such as gender and sexuality, religious intolerance, ageism, racism, and xenophobia, in a sectional way, were addressed in 8th and 9th grade classes in 2022 and 2023. From these themes, a qualitative-autoethnographic research was carried out, inserted in the field of Critical Applied Linguistics. The data collection instruments were lesson plans, reflective diaries of the teacher-researcher, questionnaires, and narratives of students about their experiences and their productions, which are justified by the relevance of combining different instruments for qualitative research. The data dialogue theoretically with Volóchinov's (2017[1929]) dialogic vision, with studies on decoloniality and countercoloniality, the anti-racist agenda, studies on neoliberalism and the perspective of Critical Literacy. The results show that the teacher, together with the students, was able to identify some problems in relation to colonialism and neoliberalism. However, the absence of interrogation and combat movements — essential to foster contexts of change and educate students as transgressive agents of the system — prevented deeper advances. Finally, the results highlight the importance of continuous critical reflection on the part of the additional language teacher throughout his educational practices.

**Keywords:** Contracoloniality. Autoethnography. Neoliberalism. Public School. Additional Language. Applied Linguistics.

## RESUMEN

A partir de las experiencias de un profesor de Lengua Adicional, en un contexto donde la educación brasileña está marcada por debates en torno a una educación neoliberal/bancaria, la agenda del movimiento Escuela Libre y los ataques a Paulo Freire y al ideal de educación crítica, surgieron inquietudes sobre cómo los grupos neoliberales y neoconservadores han dirigido su mirada hacia el Inglés (LI), enfocando una visión tradicional a través de metodologías de países hegemónicos, convirtiendo la lengua en una mercancía, es decir, un bien de mercado, y desconsiderando las particularidades sociales, políticas y culturales inherentes al contexto escolar. En este sentido, el objetivo de esta tesis es analizar las experiencias de un profesor al implementar una enseñanza basada en una visión contracolonial en clases de Inglés en la Educación Secundaria de una escuela pública en el agreste de Alagoas. Para alcanzar este objetivo, las siguientes preguntas orientaron el desarrollo del estudio: ¿Cuáles son los momentos significativos de las clases impartidas por el profesor titular? ¿Qué momentos señalan el enfrentamiento de prejuicios e injusticias sociales con miras a la promoción de una formación crítica-reflexiva y ciudadana por parte de los participantes de la investigación? Por lo tanto, esta tesis se centra en las experiencias en una escuela pública enfrentando/cuestionando/problematizando una educación neoliberal, en la cual temas sociales como género y sexualidades, intolerancia religiosa, edadismo, racismo y xenofobia, de manera interseccional, fueron trabajados en los grupos de 8º y 9º grado, en 2022 y 2023. Metodológicamente, se trata de una investigación de naturaleza cualitativa-autoetnográfica, inserta en el campo de la Lingüística Aplicada Transgresiva. Los instrumentos de recolección de datos utilizados fueron planes de lecciones, diarios reflexivos del profesor-investigador, cuestionarios, narrativas de las alumnas y alumnos sobre sus vivencias y producciones. Estos instrumentos fueron seleccionados por la relevancia de combinar diferentes enfoques en una investigación cualitativa. Además, los datos se relacionan con la visión dialógica de Volóchinov, con los estudios de decolonialidad y contracolonialidad, la agenda antirracista, los estudios sobre neoliberalismo y la perspectiva del Literacidad Crítica. Los resultados muestran que el profesor, junto con la clase, logró identificar algunas problemáticas relacionadas con el colonialismo y el neoliberalismo. Sin embargo, la falta de movimientos de interrogación y combate, esenciales para fomentar contextos de cambio y formar estudiantes como agentes transgresores del sistema, impidió avances más profundos. Finalmente, los resultados destacan la importancia de la reflexión crítica continua por parte del profesor de lengua adicional a lo largo de sus prácticas educativas.

**Palabras clave:** Contracolonialidad. Autoetnografía. Neoliberalismo. Lengua Adicional. Lingüística Aplicada.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Sumário do Livro Didático de LI.....	64
<b>Figura 2</b> - Sala das/dos professoras/es.....	70
<b>Figura 3</b> - Da indignação à busca por mudanças .....	71
<b>Figura 4</b> - Processo de pesquisa na autoetnografia.....	77
<b>Figura 5</b> - Localização da cidade no mapa de Alagoas .....	79
<b>Figura 6</b> - Tabela de vencimentos professor 20h.....	88
<b>Figura 7</b> - Conversa com Aurora.....	101
<b>Figura 8</b> - Uma vida sofrida.....	103
<b>Figura 9</b> - Etarismo - Trabalho produzido pela equipe de Hanny .....	115
<b>Figura 10</b> - Cartaz: Direitos femininos .....	118
<b>Figura 11</b> - Cartaz – Homofobia.....	121
<b>Figura 12</b> - Racismo velado apresentado às turmas. ....	130
<b>Figura 13</b> - Racismo recreativo .....	133
<b>Figura 14</b> - School Against Racism. Cartaz produzido por Ghost .....	135
<b>Figura 15</b> - Racismo estrutural .....	136
<b>Figura 16</b> - Comentário sobre cabelo. Cartaz produzido por Mika.....	136
<b>Figura 17</b> - Resposta ao questionário, pergunta discursiva 1 .....	140
<b>Figura 18</b> - Slide + atividade em classe.....	150
<b>Figura 19</b> - My CV_Produção: Bracho .....	152
<b>Figura 20</b> - Trabalhadora rural. Foto: Cauane .....	154
<b>Figura 21</b> - O mundo invisível das/dos trabalhadoras/es: Cortando palma. Foto: Aurora ....	155
<b>Figura 23</b> - Agricultor fazendo melaço de fumo. Foto: Eduarda .....	156
<b>Figura 24</b> - Curral de fumo. Foto: Vanessa .....	157
<b>Figura 25</b> - Sobre qual/quais temas você gostaria de debater nas nossas aulas de Inglês? ...	161

## **LISTA DE QUADROS**

<b>Quadro 1</b> - Informação sobre a coleta dos dados. ....	84
<b>Quadro 2</b> - Temas abordados nas aulas. ....	85

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEDU	Centro de Educação
EB	Educação Básica
EF	Ensino Fundamental
FALE	Faculdade de Letras
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
HTPI	Horário de Trabalho Pedagógico Individual
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ILA	Inglês como Língua Adicional
LA	Linguística Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LET	Letramentos, Educação e Transculturalidade
LD	Livro Didático
LI	Língua Inglesa
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPGLL	Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UNEAL	Universidade Estadual de Alagoas

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>2 AFINIDADES TEÓRICAS.....</b>	<b>28</b>
2.1 LÍNGUA, LÍNGUA ADICIONAL E LINGÜÍSTICA APLICADA .....	29
2.2 CONTRACOLONIALIDADE .....	35
2.3 A AGENDA NEOLIBERAL.....	53
2.4 UM OLHAR AO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA (LI).....	62
<b>3 METODOLOGIA.....</b>	<b>68</b>
3.1 O PERCURSO METODOLÓGICO.....	69
3.2 AUTOETNOGRAFIA .....	72
3.3 O CONTEXTO: A CIDADE, A MINERADORA E A ESCOLA .....	78
3.4 OS INSTRUMENTOS E MINHA RELAÇÃO COM OS DADOS.....	83
3.5 AS ALUNAS E OS ALUNOS.....	85
3.6 EU, O PROFESSOR-PESQUISADOR.....	87
<b>4 INTERPRETAÇÕES E REFLEXÕES .....</b>	<b>91</b>
4.1 MOMENTOS IMPORTANTES NA CONSTRUÇÃO DE CIDADANIA.....	94
4.1.1 <i>Relatos, reflexões e produções: momentos significativos para um professor-pesquisador.....</i>	<i>110</i>
4.1.2 <i>Contratempos no caminho.....</i>	<i>123</i>
4.2 RACISMO .....	126
4.3 PROFISSÕES: PROBLEMATIZANDO TRABALHO, EXPLORAÇÃO E O “PENSAMENTO DA RIQUEZA” .....	142
4.3.1 <i>O mundo invisível dos trabalhadores .....</i>	<i>153</i>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>163</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>167</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>183</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>195</b>

## 1 1 INTRODUÇÃO

Educadores que se desafiam a ensinar para além do espaço da sala de aula, a se mover no mundo compartilhando conhecimento, aprendem uma diversidade de estilos de passar as informações adiante. Essa é uma das habilidades mais valiosas que um professor pode adquirir (hooks, 2019, p. 201).

Como apresenta a epígrafe, o conhecimento não está confinado apenas nas salas de aula; nos espaços físicos cerados por muros. Quando a/o professora/or aprende a se mover no mundo, dá-se início a um processo de mudança tanto na vida dela/dele, quanto nas vidas das alunas e dos alunos, portanto, acredito na educação pública do Brasil e no compromisso de seus agentes em combater/enfrentar (ou ao menos problematizar) situações de barbárie como o racismo, LGBTQIA+fobia, capacitismo, etarismo e outras formas de preconceitos que marginalizam multidões e se naturalizaram nos últimos anos. Acredito também no educar como ato responsável, assim como defende Paula Tatianne Carréra Szundy (2014) ao enfatizar o papel desempenhado por professoras/es nas escolas públicas, mantendo a educação sempre fluida, dialogando com as comunidades e buscando uma sociedade mais acolhedora.

Entendo que ser professora/professor<sup>1</sup> é saber atrelar o fazer docente às práticas sociais; é compreender as múltiplas formas de ser/viver/estar/sentir no mundo e utilizar sua sala de aula como ambiente para o acolhimento. Ser professora/professor é provocar mudanças<sup>2</sup> nas vidas de alunas e alunos, o que só é possível por meio de um olhar mais aguçado sobre o que, e como se ensina.

O ato de educar exige pesquisa, como afirma Paulo Freire (2022a), e também a observação, reflexão; um olhar mais crítico sobre as reais necessidades das/dos alunas/os; das demandas da sociedade, o que requer sempre reflexões e questionamentos sobre nossas próprias práticas, com a habilidade de nos enxergarmos enxergando as necessidades da/do outra/o. Assim, trago o pensamento de Madalena Freire Weffort (1996, p. 11) ao defender que a pesquisa é “[...] um ato de estudar a si próprio, a realidade, [é] o movimento de trazer para dentro de si a realidade observada, registrada, para assim poder pensá-la, interpretá-la”.

---

<sup>1</sup> Optei por questionar padrões de gênero na norma sintática da Língua Portuguesa, primeiro ao utilizar o feminino antes do masculino, segundo por utilizar expressões genéricas como, por exemplo, docentes, jovens, adolescentes.

<sup>2</sup> Não somente preparar as/os alunas/os para o mundo do trabalho, mas desenvolver o senso do acolhimento, ensinando-as/os a identificar e enfrentar as diversas formas de preconceito e questionar suas realidades.

Não me refiro somente à pesquisa acadêmica, que, aliás, é muito importante para publicizar o que vem sendo feito nas escolas públicas do Brasil, como as pesquisas (concluídas e em andamento) envolvendo o Letramento Crítico, abordagens de questões envolvendo feminismo, gênero e sexualidade nas escolas e educação para o Bem Viver (Acosta, 2016) e para a paz; refiro-me também à pesquisa que é feita fora do meio acadêmico, como os projetos transdisciplinares (sobre racismo, homofobia, etarismo) que acontecem no pátio das escolas, dos trabalhos apresentados pelas/pelos alunas/os utilizando cartolina e lápis de cor e outros projetos que envolvem a participação das/dos adolescentes.

Dado o exposto, cabe destacar que sou professor de Língua Inglesa (LI) de uma escola pública de Ensino Fundamental (doravante EF) no município de Craíbas, agreste de Alagoas, e pesquisador, na qual venho observando as várias situações do dia a dia escolar que me fizeram problematizar o ato de pesquisar, que está sempre aliado com o ato de educar. Faço uso do pensamento de Paulo Freire (2022a, p. 30) quando defende sabiamente que “[N]ão há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando”.

Posto isso, cabe destacar o processo de reflexão-ação, um elemento essencial da prática docente, pois permite ao educador analisar e aprimorar constantemente suas práticas pedagógicas. Trata-se de um ciclo contínuo, em que o professor reflete sobre suas ações, observa o impacto dessas ações na aprendizagem dos alunos e, com base nessa análise, ajusta suas abordagens. Esse processo não apenas aprimora a qualidade do ensino, mas também transforma o educador em um pesquisador ativo de sua própria prática. Ao adotar essa postura reflexiva, o docente não se limita a aplicar métodos prontos, mas se torna um agente crítico e consciente de sua atuação, buscando sempre adaptar suas estratégias às necessidades do contexto escolar e dos alunos. Essa prática, portanto, está diretamente relacionada à ideia de que o educador deve ser capaz de se surpreender e aprender com a realidade cotidiana da sala de aula, utilizando a reflexão como uma ferramenta de transformação.

No processo de reflexão-ação, defendo, também, a ideia de que a postura docente frente às questões sociais é importante para provocar mudanças na vida das/dos estudantes. Com isso, Gert Biesta (2018, p. 25) afirma que “[...] os estudantes não apenas aprendem a partir do que se diz, mas também a partir de como se faz”. Ao refletir sobre esta afirmação de Biesta (2018), compreendi que a/o professora/or tem que permitir que as emoções estejam presentes nas suas aulas, como a empatia, a reciprocidade, a resiliência, o afeto, e que sua postura faça um movimento de vai e vem sobre o que se ensina e o que se aprende.



Quando a/o professora/or permite esse movimento, o fazer docente não será solitário, sendo possível provocar, portanto, mudanças reais na vida das/dos alunas/os. Muitos de meus projetos<sup>3</sup> escolares tiveram um alcance maior e um melhor engajamento por parte das turmas graças a um movimento transdisciplinar, que sustentou a ideia da não hierarquização do conhecimento<sup>4</sup>, e de que certas abordagens não são exclusivas de minha disciplina e nem de outras.

Não trabalhei sozinho e dentro de um cercado acadêmico/disciplinar, portanto, defendo que o trabalho docente deve permitir o movimento transdisciplinar, movimento esse que derruba o que Alastair Pennycook (2006, p. 73) chama de “cercas disciplinares” construídas pelo tradicionalismo, propagadas em diversos meios pela colonialidade do saber.

Dei ênfase, em diversos momentos desta tese, à sala das/dos professoras/es como espaço para troca com minhas/meus colegas sobre projetos transdisciplinares, abordagens sobre temas de relevância social, além de um espaço para escrita dos diários reflexivos e para planejamentos de aulas. Neste espaço, coloquei em prática meu papel de professor reflexivo quando, por intermédio de conversas informais, enxerguei possibilidades de utilizar minhas aulas como espaço para debates sobre temáticas que são importantes para a educação de crianças e jovens.

Além do movimento transdisciplinar e das ajudas que tive nas reflexões sobre os dados de minha pesquisa, observei um fato muito importante e que me deixa esperançoso com relação a uma educação para o Bem Viver: **Eu não estou sozinho!** E publicizando esta tese, em um contexto formal como o acadêmico, poderei falar para outras/outros professoras/professores da Educação Básica: **Você não está sozinho!**

Gostaria de enfatizar aqui a importância de uma educação crítico-reflexiva-ativa para formação de cidadãs/ãos e, por eu ser professor-pesquisador, busquei durante o processo de doutoramento uma mudança de postura e um olhar mais reflexivo sobre minha prática docente (tarefa não muito fácil).

Refletindo sobre esse olhar, cabe destacar os objetivos que suleam a pesquisa. Nesse sentido, parto do seguinte objetivo geral: Analisar minhas experiências ao implementar um ensino baseado na visão contracolonial em aulas de Inglês nos anos finais do Ensino

---

<sup>3</sup> Dentre alguns projetos que já realizei nesta escola, está o de combate às drogas, realizado junto a uma professora de Ciências (*in memoriam*) no ano de 2017; o de combate à homofobia, realizado em conjunto com um professor de Geografia (2018, 2019); o da consciência negra, realizado todos os anos e o meu de 2023 da educação antirracista, realizado em conjunto com duas professoras de História, o professor de Estudos Regionais e as duas coordenadoras pedagógicas.

<sup>4</sup> O que argumento melhor quando falar sobre colonialidade do saber, na seção teórica da tese.

Fundamental de uma escola pública no agreste alagoano, o qual se desdobrou em dois objetivos específicos, sendo estes: (1) Avaliar as características dos momentos significativos das aulas de Inglês ministradas; (2) Identificar, interrogar e combater manifestações de preconceitos e injustiça social com vistas à promoção de uma formação crítica-reflexiva e cidadã por alunas, alunos e professor.<sup>5</sup>

Destaco que os momentos significativos que são evidenciados nos objetivos são, além da construção de um processo ensino-aprendizagem voltada para as pautas sociais, aqueles em que a minha relação de professor-pesquisador com as alunas e os alunos envolvidos na pesquisa se fez relevante através da tríade respeito-confiança-reciprocidade, construída por meio da interação.

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa no campo da Linguística Aplicada, não há hipóteses, mas há perguntas que guiam o processo da pesquisa, a fim de alcançar os objetivos propostos. Também, por se tratar de uma proposta contracolonial, busco sulear (Landolfo; Matos, 2022) conceitos e epistemologias, portanto, considero as múltiplas direções para o conhecimento, não apenas em direção ao norte, preferindo, assim, seguir na direção do sul geopolítico, considerando diversos fatores sócio-histórico-político-ideológicos.

Tomo como ponto de partida a minha trajetória na escola pública, mas não somente no cenário atual, no qual sou professor efetivo do município de Craíbas, mas desde quando era criança, pois o ato de narrar a minha vivência na escola pública rememora cenas que me constituíram enquanto sujeito.

Tendo por base essas vivências, adoto ao longo do texto a primeira pessoa do singular, pois, além de expressar uma proximidade com a realidade vivida na sala de aula de Língua Inglesa, dialogo melhor com a jornada durante o processo de doutoramento. Nessa seara, Selma Silva Bezerra, Christiane Batinga Agra e Jade Neves de Moura Araújo (2020, p.101), ao questionarem paradigmas dominantes, discorrerem acerca de narrativas autoetnográficas a partir de suas práticas de ensino, pois as autoras pontuam que a autoetnografia “[...] permite trazer nossas experiências pessoais como material de investigação. O que, na nossa visão, pode ser uma alternativa para professores em exercício, que estão envolvidos com a teoria e prática de sala de aula”.

Assim, pensando a perspectiva autoetnografia, acredito pertinente destacar que sou Jonatha Rodrigues da Silva, nascido em Maceió, mas toda minha vida morei em Arapiraca, (a

---

<sup>5</sup> Os objetivos específicos supramencionados foram pautados nas seguintes questões de pesquisa: Quais são os momentos significativos das aulas ministradas pelo professor regente? Quais momentos sinalizam o enfrentamento de preconceitos e injustiça social com vistas à promoção de uma formação crítica-reflexiva cidadã pelos participantes da pesquisa?

aproximadamente 130km da capital alagoana). Aos meus cinco anos fui morar no bairro Cacimbas, bairro de periferia, com minha mãe e meu padrasto, que o considero como meu pai.

A minha história de vida na escola pública tem início no ano de 2002, na 5ª série, na Escola Estadual Adriano Jorge, localizada no centro de Arapiraca e que era referência pela boa qualidade de ensino. A diretora era uma mulher de “pulso firme” chamada Dona Deusdete, e eu morria de medo de aprontar e ir parar na sala dela. Tinha aulas de Informática, nas quais a professora trazia um discurso de que quem soubesse informática e Inglês iria ter um bom lugar no mercado de trabalho futuramente.

Nesta escola permaneci até a minha 8ª série, ou seja, lá estive de 2002 a 2005. Era um aluno aplicado, tinha algumas dificuldades em Matemática e Geografia, mas sempre passava de ano – quantitativamente falando – com notas razoáveis. Cursei meu Ensino Médio na Escola Estadual Quintella Cavalcante (entre 2006 e 2008), também referência pela qualidade de ensino. Todavia, no meu primeiro ano, tive alguns problemas com as disciplinas de Matemática, Biologia, Física e Português, além de ser um aluno indisciplinado, quase sendo reprovado no final do ano.

A partir do meu segundo, ano me dediquei um pouco mais, tirava boas notas, fui mais disciplinado e com foco no vestibular, mesmo não fazendo ideia do que queria fazer de minha vida. Não sabia para onde estava indo, mas sabia que a aprovação no vestibular era a porta de entrada para uma vida melhor, e os meus pais sempre me diziam que eu só poderia crescer na vida se fosse através dos estudos. Pensava em três cursos (na seguinte ordem): Direito, Biologia e Letras.

O curso de direito na UNEAL era no turno diurno, o que me impediria de trabalhar e, para um jovem de periferia, seria uma realidade quase que impossível, pois meus pais não tinham condições de me manter financeiramente. Esta ainda é, infelizmente, a realidade de muitas/os jovens de periferia que batalham para cursar o nível superior<sup>6</sup>, optando pela carreira docente com a promessa de poder trabalhar mais cedo, mesmo sem boas condições de trabalho<sup>7</sup>.

---

<sup>6</sup> Há a consciência de que cursar uma universidade pública é privilégio de poucas/poucos, principalmente para um aluno de escola pública e morador de um bairro pobre como eu.

<sup>7</sup> Na época que estudava não havia programas como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e Residência Pedagógica, então, para poder trabalhar na área docente, nossas opções eram contratos em prefeituras ou escolas privadas que pagavam entre R\$6,00 e R\$11,00 a hora aula. Ainda hoje é prática de algumas escolas privadas contratarem professores sem a formação docente concluída.

Mesmo sem saber se a carreira docente era realmente aquilo que eu queria de minha vida, iniciei o curso de Letras/Língua Inglesa pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), no *campus* I, em Arapiraca. Ia todos os dias, focava em tirar boas notas e tinha em mente a ideia de aperfeiçoar as minhas habilidades linguísticas na Língua Inglesa, conseguir uma boa pontuação no TOEFL<sup>8</sup> e, principalmente, conquistar um bom emprego antes de terminar a graduação.

Minha rotina universitária era essa até conhecer a professora Waléria de Melo Ferreira no meu 4º semestre e ser apresentado a uma disciplina intitulada Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Inglesa. Logo iniciamos um grupo de pesquisas e estudos e, a partir daí, tive contato direto com o universo da pesquisa acadêmica e engatinhava enquanto pesquisador no campo da Linguística Aplicada (LA). Nosso primeiro evento científico aconteceu no final de 2011, na I Jornada Nacional de Estudos em Inglês, ofertada pela Faculdade de Letras da UFAL.

Concomitantemente, também iniciava minha carreira enquanto docente. No ano de 2010 (cursava o 2º semestre do curso de Letras-Inglês) tive meu primeiro emprego em uma escola privada. Foi para mim um grande desafio, e muito arriscado, pois a experiência naquela escola poderia me fazer perder o gosto pelo meu curso, e vi isso acontecendo com algumas/alguns professoras/es que trabalharam lá. Nesta escola eu recebia R\$ 6,00 a hora aula. A instituição não tinha sala de professoras/es e não tínhamos momento para planejamento. Era obrigatório seguirmos o livro didático (LD) e, muitas vezes, sofriamos abusos da direção, que nos obrigava a ficar na escola após o expediente. Ainda atuei em uma outra escola privada, a qual apresentava melhores condições: ambiente acolhedor e melhor infraestrutura.

No ano de 2012, tive a minha primeira experiência na Escola Pública. Fui professor contratado da prefeitura de uma cidade vizinha e nesta escola o quadro era de giz, além do piso ser de cimento queimado, ter paredes sujas e carteiras quebradas. Era ano de eleições municipais e, em alguns momentos, as/os funcionárias/os contratadas/os eram coagidas/dos a participarem de eventos de algum candidato a prefeito. Infelizmente isto ocorre ainda hoje em vários municípios do interior.

Minhas primeiras experiências no campo da educação foram desafiadoras. Em 2013 fui monitor da Secretaria de Educação do Estado de Alagoas (SEDUC-AL) e permaneci até 2015 com turmas do Ensino Médio. Já ganhava um salário melhor, mas para isso, ministrava

---

<sup>8</sup> *Test of English as a Foreign Language* ou, em tradução livre, Teste de Inglês como Língua Estrangeira.

em torno de 40 aulas por semana, além de três aulas que ministrava em um cursinho de idiomas aos sábados.

Foi em 2015 que minha jornada no PPGL/UFAL começou. Trabalhava em duas escolas particulares enquanto, às quartas-feiras, cursava, como aluno especial, a disciplina PGL 096: Tópicos Avançados em Linguística Aplicada 2: Análise Dialógica de Dados em LA, ministrada pelo prof. Dr. Paulo Rogério Stella e pela prof<sup>a</sup>. Dra. Andrea da Silva Pereira no ano/semestre 2015.1.

Cursar a disciplina e ter o contato com outras/outros pesquisadoras/pesquisadores me ampliaram a visão e me ajudaram a problematizar os estudos da linguagem. Foi então que vi que a LA contemplava várias questões e estava em diversas situações, não se limitando apenas a pesquisas realizadas em sala de aula e voltadas para aplicação de conhecimentos linguísticos, como aprender Inglês com métodos comunicativos ou por meio de novas estratégias de *listening*, por exemplo.

Aquelas aulas me entusiasmavam e estava ansioso para colocar em prática o que aprendia. Em uma das escolas onde trabalhava, em uma turma de Ensino Médio, debatíamos sobre questões de gênero e sexualidades. Tive apoio da coordenação da escola e senti o quanto minhas aulas estavam impactando a vida daquelas/es alunas/os ao observar diversas situações pelas quais minhas alunas e meus alunos estavam passando, dentre elas destaco duas. A primeira situação tratou-se de um aluno que se identificava como homossexual que disse que sofrera homofobia de colegas e até de professoras/es da antiga escola onde estudava e que naquela ele era aceito.

A segunda situação foi de um grupo de alunas que fez uma publicação no Facebook. Nesta, era uma fotografia de cinco garotas enfileiradas, com semblante sério, com a farda da escola e com um batom vermelho bem reluzente, e na legenda o seguinte texto: “Certo dia, do nada, no meio do intervalo, algumas de nós começamos a falar sobre assédio. E, do nada, notei que, de um total de cinco meninas, cinco já haviam se sentido de alguma forma assediadas por um cara, fosse o assédio físico direto ou alguma insinuação de que esse tipo de assédio poderia vir a acontecer. Pergunta: Por que cada uma de nossas experiências com algum tipo de assédio aconteceu? [...]”<sup>9</sup>

Notei que era urgente a abordagem de temas voltados às questões de gênero e sexualidades nas escolas e, a partir desse momento, elaborei meu projeto de mestrado,

---

<sup>9</sup> Entrei em contato com a referida aluna, pois construí amizade e conversamos nas redes sociais, e pedi autorização para fazer o recorte da legenda de sua foto. Permissão foi concedida.

buscando abordar o tema e refletindo sobre minhas aulas e como as/os alunas/os se posicionavam diante daqueles temas. O curso do mestrado me rendeu bons conhecimentos e me ensinou a problematizar os estudos da linguagem.

Durante essa trajetória, enfrentei alguns desafios<sup>10</sup>, a começar por uma das escolas privadas onde trabalhei somente o primeiro semestre de 2015, na qual a experiência também não foi muito boa devido a diversas situações de conflito entre a direção/coordenação e professoras/professores. Foi no dia de meu desligamento com tal escola que a diretora disse que meus estudos estavam me atrapalhando. “Seus estudos estão te atrapalhando”, foi o que a diretora/proprietária da escola me disse!

Grande desafio enfrentei depois disto, pois estava com apenas um emprego e essa fala marcou minha carreira docente, porém, depois refleti e comecei a me questionar: Se os meus estudos – que são para minha qualificação profissional – estão me atrapalhando, qual seria o perfil de professor/a ideal para aquela escola? Por que estão me atrapalhando se eu ia a Maceió cursar minha disciplina no meu único dia de folga? Sinto que essa ainda é a realidade que muitas/os colegas de profissão passam, e constantes são as reclamações que ouço de que a jornada de quem trabalha em escola privada é estressante e insalubre, com baixos salários, altas cobranças e muita perseguição do trabalho docente (assédio moral).

Outros desafios se deram por fatores políticos. A implementação de uma política neoliberal, no ano de 2015, nas escolas de EB, trouxe para o centro dos debates a proibição de temas relacionados a gênero e sexualidade, primeiro com a exclusão de quaisquer menções sobre o tema na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), atendendo, assim, aos interesses de um grupo de extrema-direita que enxergava as temáticas transversais sobre gênero e sexualidade como doutrinação político-ideológica. Este mesmo grupo protagonizou em meados de 2015, o movimento Escola sem Partido, organizado principalmente por políticas/os, procuradores e apoiadores da extrema-direita do Brasil.

No estado de Alagoas, o Projeto Escola sem Partido fora intitulado Projeto Escola Livre, e contava com o apoio de uma frente tradicional formada por legisladores/as, promotores/as, líderes religiosos/as e outros/as com o intuito de incentivar uma “caça às bruxas” a professoras e professores em combate a uma educação crítica e que abordasse, principalmente, questões de raça, religião, gênero e sexualidade nas escolas, apesar de sua inconstitucionalidade.

---

<sup>10</sup> Refiro-me aos desafios percebidos e enfrentados durante meu mestrado. Durante o doutorado, enfrentei novos desafios e dedico uma subseção para discorrer acerca deles e de suas influências na minha vida acadêmica e no meu fazer docente.

Esses debates trouxeram mudanças no cenário educacional, de um lado, por professoras/es que anseiam uma educação mais humanizadora e em diálogo com as lutas sociais (de gênero, sexualidade, raça e outras), de outro, por uma frente tradicional que enxerga no diálogo da escola com as políticas neoliberais uma forma de desenvolver uma educação crítica. Apesar da inconstitucionalidade do movimento Escola sem Partido, o apoio a um ensino tradicional foi intensificado através da validação de uma educação bancária por parte do governo de 2019 a 2022.

Após a conclusão do Mestrado, dediquei-me a ser um professor reflexivo-ativo, que é aquele que permite uma proximidade com as/os adolescentes, buscando compreender seus interesses e impactando positivamente suas vidas. A/O professora/or reflexiva/o-ativa/o deixa marcas relevantes na vida de alunas e alunos ao fazer com que seus interesses e suas lutas sejam perceptíveis<sup>11</sup> para as/os jovens. E, voltando para o debate sobre o trabalho docente, refleti que ser professora/or é estar em um constante processo de aprendizado; sempre em novas reflexões e em novos conceitos, o que Donald Schön (1997, p. 82) chama de “conhecimento-na-ação com o saber escolar”, sendo essa atitude que faz com que eu enxergue corriqueiramente – dentro da sala das/dos professoras/es – que a pesquisa (acadêmica ou não) é também necessária para toda/todo professora/or, como argumentado por Paulo Freire (2022a), o que torna a profissão docente sempre fluida. E foi tomando a atitude de que eu precisava continuar neste fluxo contínuo que é a carreira docente que busquei cursar o doutorado.

Minha jornada no doutoramento teve início em 2020, e no curso das disciplinas, nos encontros de orientação, nos eventos e nas trocas de experiências, me aprofundi sobre pesquisa acadêmica e os estudos da linguagem. Tive o aporte teórico-conceitual dos estudos da decolonialidade, tanto do movimento Modernidade Colonialidade (Walsh, 2005, 2018; Grosfoguel, 2016; Mignolo, 2020), quanto de outras/outros pesquisadoras/es brasileiras/os e andinas/os que não se denominam decoloniais, mas contracoloniais (Cusicanqui, 2010; Silva, 2021 [2017]; Cândia, 2020; Nêgo Bispo, 2023). Não escolhi o campo da contracolonialidade a esmo, mas por este pensamento ir ao encontro do que estava buscando lá na minha sala de aula de EB.

Fui afetado positivamente por este campo por poder problematizar/questionar padrões hegemônicos e, principalmente, por pensar diferentes possibilidades de romper com

---

<sup>11</sup> Em vários momentos algum aluno me aborda para mostrar alguma situação envolvendo racismo ou alguma forma de preconceito, afirmando que, ao observar aquela situação, só lembrava das aulas de Inglês e de como eu agiria. Estas são algumas das marcas que a/o professora/or reflexivo-ativo deixa em suas turmas.

paradigmas tradicionais<sup>12</sup>, tanto no fazer pesquisa, quanto no processo ensino-aprendizagem, o qual compreendo, com base em Vigotsky (1991), como um processo que se faz através da interação entre o sujeito e o meio, por meio do qual, aquele que ensina, aprende e aquele que aprende também ensina. Logo, ao longo da tese, o termo ensino-aprendizagem (com hífen), justifica-se, pois em uma perspectiva decolonizadora, busquei considerar a visão de mundo das alunas e dos alunos participantes da pesquisa, bem como do professor, tendo em mente, ainda, as aprendizagens mútuas que aconteceram ao longo do processo.

Desse modo, compreendi que um fazer contracolonial também me permitiu ampliar meus conhecimentos em conversa informal na sala das/dos professoras/es, conversas que instigaram, inclusive, o desenvolvimento de nosso projeto transdisciplinar da educação antirracista, que visa o conhecimento, valorização e divulgação da cultura afro, além de debates sobre racismo estrutural em turmas do EF.

Vi na contracolonialidade uma oportunidade de provocar reflexões sobre meu papel enquanto professor, de desenvolver uma agenda voltada para visibilidade de multidões marginalizadas (negros, LGBTQIAPN+, idosos, mulheres) e de promover a justiça social. Nutri-me de teorias que foram importantes durante meu processo de doutoramento, como (no cenário acadêmico) alguns estudos envolvendo a pauta antirracista (Munanga, 2004; Ribeiro, 2018, 2019; Moreira, 2019; Almeida, 2021; Moreira Junior, 2022, Ferreira, 2022 e outras/os), os estudos sobre gênero e sex(o)ualidades (Moita Lopes, 2010; Borba, 2015, 2020; Caetano, 2013 e outras/os) e os estudos do Letramento Crítico (Ferraz, 2012; Cope; Kalantzis, 2015; Tagata, 2017; Monte Mór, 2015, 2021 e outras/os), e em cada um desses estudos eu reflito sobre a minha prática docente e acadêmica, ambas de forma atreladas.

Minha busca pelo doutorado se deu tanto pela necessidade que via em oportunizar que lutas sociais como a pauta antirracista se fizessem presentes em minha sala de aula, quanto por inquietações que estava tendo no cenário político do Brasil, marcado pela pandemia mundial do coronavírus (Covid-19) e um governo de extrema direita que, além de ter uma prática negacionista sobre o vírus (e, posteriormente, a vacina), também ampliou um grande movimento a favor da mercantilização das escolas através de uma agenda neoliberal.

Walter Mignolo (2020) observa que o contexto pandêmico acelerou uma crise econômica que já vivíamos e uma crise social que já se via. Para Mignolo – em uma *live*

---

<sup>12</sup> Não criei filtros e hierarquias sobre conhecimentos porque também valorizo as conversas na sala das/dos professoras/professores, nos corredores do bloco de Letras e nas reuniões de planejamento pedagógico que acontecem no início de todo ano letivo. Tomo como desafio inicial a valorização das várias formas de conhecimento e tento colocar nas reflexões sobre os dados gerados nesta pesquisa.



gravada no canal da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB) no Youtube<sup>13</sup> – a pandemia nos alertou a nos darmos conta que “[...] se temos uma crise de saúde é porque a saúde é secundária, a saúde e a educação são secundárias porque primeiro vem a produção de mais e mais, por isso que os países que mais sofrem com a pandemia são os países neoliberais” (informação verbal).

Ao observar a reflexão feita por Mignolo (2020), compreendi que a escola pública de EB também foi tratada como secundária durante a gestão de extrema-direita (2019-2022), e frequentes eram as notícias dos cortes nas verbas públicas durante o período pandêmico, o que fez com que professoras e professores de todo Brasil sofressem os impactos da pandemia. Com relação à falta de verbas públicas, tiveram que gastar de seus salários para comprar aparelhos para ministrarem aulas remotas; já na pós-graduação, as bolsas da Capes não atendiam todas/todos alunas/alunos, e, com os cortes, muitas/muitos pesquisadoras e pesquisadores foram obrigadas/os a buscar uma jornada dupla ou tripla para poder estudar, fazer pesquisa e se manter porque perderam a bolsa<sup>14</sup>.

No EF, no qual sou professor, foram visíveis os impactos da pandemia. Durante o ensino remoto em 2021, ainda trabalhei com algumas plataformas online de ensino e procurei rever minha prática, porém a falta de contato físico e uma sala de aula virtual com microfones desligados fizeram com que essas aulas não fossem tão eficazes. Não quero afirmar que a educação pública antes da pandemia era eficaz, mas sim que a falta do contato professor-aluno agravou os problemas corriqueiros em quaisquer salas de aula, o que era praticamente impossível no ensino remoto emergencial.

Assim, a precarização da educação pública causou impactos que foram além dos baixos índices nas avaliações externas (como o resultado de PISA, em 2020), mas escancarou uma desigualdade gerada pela política neoliberal que guia a nossa educação. Voltando o olhar para minhas turmas, observei um baixo rendimento nos níveis de proficiência, além de uma grande dificuldade nas habilidades básicas de leitura. Discorro e problematizo na seção 4.3 sobre as dificuldades que enfrentei durante o meu processo de doutoramento e enfatizo as estratégias que tanto eu quanto professoras e professores da EB utilizam para driblar os efeitos dessa precarização.

---

<sup>13</sup> Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=hpgGk3HBx5E&t=12s>. Acesso em 01 de junho de 2022.

<sup>14</sup> E outras/outros desistiram de dar continuidade em suas pesquisas devido a falta de incentivo financeiro. Tratando a educação como secundária, a gestão de extrema-direita cortou verbas da Capes e afetou a vida de mais de 200.000 estudantes. Ver matéria disponibilizada em <https://istoe.com.br/bloqueio-orcamentario-impoe-severa-asfixia-e-afeta-200-mil-bolsistas-diz-capes/>. Último acesso em 08/02/2023.

Neste cenário, o desafio foi (re)pensar meu papel enquanto professor e estar em constante processo de reflexão sobre minha prática pedagógica, tal como propõe Freire (2022b). Desse modo, comecei a me questionar: Que cidadão nós professores/as queremos formar? Para que queremos educar? Como educamos?

Percebi que tais questionamentos poderiam balizar os cursos de licenciatura e as reuniões pedagógicas das escolas públicas (e privadas) do Brasil, afinal, a educação vai além da aprendizagem de conteúdos, uma vez que busca formar a/o aluna/o cidadã/cidadão, que sabe conviver com as diferenças, desenvolvendo, assim, o sentimento do acolhimento. A educação, desse modo, é compreendida como uma forma de diálogo entre a sociedade e o ambiente escolar, isto é, “[...] um organismo vivo e complexo e não apenas a sala de aula”, como pontua Sérgio Ifa (2014, p. 104), porque é nele que circulam inúmeros sujeitos com diferentes modos de pensar, ser, construir conhecimento e viver.

Assim, trago o pensamento de e Carla Viana Coscarelli e Josiane Brunetti Cani (2016, p. 22) quando apontam que “[...] é preciso repensar o ensino/aprendizagem em virtude da presença de novos alunos que, por sua vez, exigem novos professores”, portanto, compreendo o papel docente como fluido, ou seja, para oferecer uma educação linguística adequada a um alunado multicultural, atendendo as demandas não só da sala de aula, mas fora dela, a/o docente precisa ter um olhar crítico sobre suas práticas, encorajando sempre um papel de transformação na vida de suas/seus alunas/os.

Essa formação linguística com papel transformador vai de encontro à premissa mercadológica de que dominar o idioma é uma porta de entrada para o sucesso, dando mais oportunidades de empregos e de viagens, concepção que também é encontrada nos documentos como a BNCC e o Referencial Curricular do Estado de Alagoas (ReCAL), que aponta, no caso deste último, o aprendizado de LI como uma “[...] possibilidade de ascensão no trabalho, valorização salarial e oportunidade de viagens para turismo ou a negócios” (Alagoas, 2019, p. 412).

Porém, ao refletir sobre o ensino de LI no Brasil, questionei-me: A/O professora/or ideal é aquela/e que morou fora (prioritariamente em países hegemônicos)? A/O professora/or ideal seria aquela/aquele que segue os métodos dos cursinhos de idiomas? Ou a/o que tem altas notas nos testes de proficiência, a maioria inacessível para maior parte de professoras e professores da EB? Observar esse contexto gerou inquietações que me provocaram a entrar em ação, tanto nas minhas salas de aula, dando continuidade às abordagens de gênero e

sexualidades (o que provoquei no Mestrado), quanto nas conversas na sala das/dos professoras/es<sup>15</sup>.

Após algumas reflexões, percebi que o movimento decolonial se dava justamente naquele momento, que era trazer para a escrita (teoria) o que eu já estava provocando no ambiente escolar (prática), movimento esse que Luciana Ballestrin (2013) denomina de giro decolonial, um “[...] movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade (Ballestrin, 2013, p. 105).

Observo também nosso contexto sócio-histórico atual, o qual é marcado por movimentos sociais antifascista/antirracista, que dão visibilidade a multidões marginalizadas como negras/negros, LGBTQIA+, pessoas com deficiência e outros, seja nas redes sociais ou na rua, e enfatizo que a escola também é espaço para visibilidade dessas multidões e que a/o professora/or pode ter um posicionamento crítico de cidadã/ão ativo.

Até aqui trouxe uma narrativa do contexto sócio-histórico-político que estava vivendo e que me fez refletir sobre o cenário da educação no Brasil, tanto sobre o processo ensino-aprendizagem, quanto formas de resistir/questionar/problematizar políticas neoliberais. Perceber a educação tratada como secundária e refletir sobre as políticas neoliberais me fez buscar novos aprendizados e realizar esta pesquisa de doutorado.

Organizo este trabalho em três seções, além desta introdução e das considerações finais. Na seção 2, apresento as minhas afinidades teóricas e como montei este arcabouço. Trago para o debate, na subseção 2.1, conceitos como o fazer pesquisa em linguagem, a relação da contracolonialidade com os estudos da LA e os aspectos do ensino de LI enquanto Língua Adicional na conjuntura política atual. Ao observar nossa conjuntura sócio-histórico-política, após me posicionar enquanto contracolonial na subseção 2.2, problematizo na subseção seguinte, 2.3, os aspectos da agenda neoliberal no Brasil, marcada e intensificada por quatro anos de retrocesso por conta de um governo de extrema-direita. Em seguida, na subseção 2.4, finalizo a seção teórica com aportes teóricos-conceituais sobre o livro didático utilizado por mim durante o período de coleta de dados.

A seguir, na seção 3, apresento o percurso metodológico da tese, para tanto, discorro sobre a autoetnografia, o caminho realizado durante a coleta de dados, com informações sobre as turmas nas quais coletei os dados, a minha relação com as/os alunas/alunos participantes, a questão da ética e a forma como lidei com os dados coletados.

---

<sup>15</sup> Durante todo meu processo de escrita da tese, busquei valorizar este ambiente, pois defendo a ideia de que é a partir daqui que muitas reflexões são feitas e que novos desafios aparecem, além de ser um ambiente onde compartilhamos nossas angústias e alegrias.

Na seção 4, por sua vez, parto para as interpretações, na qual faço uma discussão aprofundada dos dados coletados, assim como exponho a realidade de se fazer pesquisa em uma escola pública de EB e as estratégias que eu, enquanto professor-pesquisador, utilizei tanto para trabalhar quanto fazer pesquisa em um cenário voltado às políticas educacionais neoliberais e seus efeitos no chão da escola pública.

Por fim, trago algumas considerações, retomando as perguntas que sulcaram minha tese e os objetivos específicos. Utilizo este trabalho como oportunidade de (re)pensar meu papel docente em busca de uma escola pública, gratuita, laica e de qualidade que proporcione às minhas alunas e aos meus alunos uma vida melhor, trago, portanto, o pensamento de Daniel Adelino Costa Oliveira da Cruz (2016, p. 38) ao acreditar que “[...] o ‘melhor’ é relativo, mas buscá-lo é necessário” (grifo do autor).

## 2 AFINIDADES TEÓRICAS

A ideia de afinidade resgata a noção de vínculos e busca unir filosofias, teorias e saberes que dialogam por princípios, valores e práticas partilhados e coletivos (Moreira Junior, 2022, p. 36)

Trazendo o pensamento de Moreira Junior (2022) na epígrafe desta seção, compreendo que o termo “afinidades teóricas” vai de encontro a um modelo positivista de se fazer um levantamento teórico. O autor pontua que “nossas escolhas políticas e epistemológicas partem de uma identificação com as ideologias e as concepções de vida e de mundo em que acreditamos: uma sintonia da razão e da emoção (Moreira Junior, 2022, p. 36). Portanto, as teorias adotadas na tese<sup>16</sup> se dialogam e dão suporte às minhas práticas e me auxiliaram no processo de reflexão dos dados.

Meu trabalho situa-se no campo da Linguística Aplicada Crítica (LAC), e descrevo a concepção de linguagem à luz do Círculo de Bakhtin sobre sujeito na linguagem, dialogismo e linguagem em uso. Os estudos feitos no campo da LAC e do Círculo interligam questões culturais, sociais, econômicas e políticas com as implicações sociais.

Esta seção teórica está estruturada em quatro subseções. A primeira aborda o conceito de linguagem adotado na tese. Em seguida, exploro a relação entre estudos sobre a LAC e as questões sociais e lutas de grupos marginalizados, destacando a conexão entre essas questões e os estudos linguísticos. Por fim, discuto o ensino de língua adicional, relacionando-o às práticas sociais, à justiça social, ao letramento, à decolonialidade e ao Bem Viver, com ênfase nas contribuições de pesquisadoras e pesquisadores do grupo LET.

Em seguida, na subseção 2.2, discorro sobre contracolonialidade, traçando um panorama sobre as colonialidades do poder, do saber e do ser, até discutir sobre estratégias de resistência a forças hegemônicas eurocêntricas e norte-americanas, valorizando estudiosas/os locais. Na subseção 2.3, por sua vez, discorro sobre neoliberalismo e suas implicações tanto para a educação no Brasil como para o ensino de LI. Para tanto, foi necessário problematizar

---

<sup>16</sup> Estas teorias não foram escolhidas aleatoriamente, mas com refinamento teórico e com reflexões sobre suas contribuições para a pesquisa em Linguística Aplicada. Estas reflexões teóricas foram feitas individual e coletivamente com o orientador Sérgio Ifa e com meus/minhas parceiras/os de orientação no grupo de pesquisa Letramento, Educação e Transculturalidade – LET.

o contexto sócio-político-histórico vivido por cidadãos e cidadãs brasileiras/os no governo de extrema-direita durante o período de 2019 a 2022.

Finalmente, na seção 2.4, após uma reflexão sobre o panorama sócio-político-histórico do Brasil, proponho uma discussão sobre o ensino de Língua Inglesa nas escolas públicas, o Livro Didático e a BNCC.

## 2.1 Língua, Língua Adicional e Linguística Aplicada

Este trabalho está inserido na área da Linguística Aplicada (LA), um campo interdisciplinar que adota um paradigma social, focando nas situações reais de uso da língua e no falante enquanto sujeito da linguagem. A partir disso, a pesquisa centraliza questões sociais e questiona paradigmas dominantes na produção científica sobre linguagem. Assim, minha tese se posiciona no campo da LA Crítica (Pennycook, 2006).

À luz do exposto, cabe ponderar que Volóchinov<sup>17</sup> ([1929]2017), na sua obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, chama a atenção para a concepção de linguagem não mais em sua forma estrutural, mas dialógica, e nega que a essência da língua seja um sistema abstrato de regras. Sua concepção valoriza a interação verbal<sup>18</sup>, na qual a relação entre os sujeitos ocorre e os sentidos são produzidos graças àquele contexto social onde todas/os estão inseridas/os.

Dado o exposto, apresento a noção de Volóchinov e a do Círculo de Bakhtin, uma vez que a linguagem é fluida e contínua, não apenas um sistema abstrato de regras acabadas e imutáveis. Para Volóchinov, que define fala como uma corrente evolutiva ininterrupta,

*[...] a realidade efetiva da linguagem não é o sistema abstrato de formas linguísticas nem o enunciado monológico isolado, tampouco o ato psicofisiológico de sua realização, mas o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou vários enunciados [...]. Desse modo, a interação discursiva é a realidade fundamental da língua (Volóchinov, 2017 [1929], p. 218-219, grifos do autor).*

---

<sup>17</sup> Chamo atenção por tratar neste trabalho da noção de dialogismo bakhtiniano, mas a edição da obra consultada – *Marxismo e Filosofia da Linguagem* – é de 2017 e traz como autor Valentin Nikoláievitch Volóchinov, obra que, em outras edições ([1929]2010, por exemplo), era atribuída a Mikhail Mikhailovich Bakhtin. Optei pela obra atualizada por conta da tradução ser diretamente do russo e pelo fato de que “[A]s traduções envelhecem, é preciso atualizá-las regularmente, enquanto o original não se altera. Mas sua interpretação, sua recepção se modifica em função do tempo e do espaço” (Seriot, 2015, p. 22-23).

<sup>18</sup> Volóchinov se opõe à dicotomia Língua x Fala proposta por Saussure quando faz o estudo da linguagem na interação entre os sujeitos considerando seu caráter social e dialógico. Volóchinov tem o enunciado como unidade real da língua e este enunciado formado, no mínimo, por dois falantes dentro de um contexto sócio-histórico-cultural que ele denomina “auditório do enunciado” (Volóchinov, 2017).

A noção de linguagem, para Volóchinov e o Círculo, considera também a noção de alteridade, acreditando que somos seres socialmente organizados e situados em um contexto complexo de relações e posições axiológicas. Tanto o Círculo quanto autores como Emmanuel Lévinas (1980) contribuíram para denominar o conceito de alteridade, que se dá na relação do eu com o outro. Seguindo a filosofia de que apenas existimos devido à existência do outro, Lévinas (1980, p. 24) define alteridade e pontua que o eu “[...] não é um ser que se mantém sempre o mesmo, mas o ser cujo existir consiste em identificar-se, em reencontrar sua identidade através de tudo o que lhe acontece”.

Segundo o Círculo de Bakhtin, as abordagens estruturalistas negligenciavam o sujeito da linguagem (Volóchinov, 2017), mas, na concepção bakhtiniana, ele é o centro da linguística. De acordo com o pensamento de Volóchinov (2017 [1929], p. 177), o sujeito falante é “[...] um sujeito em relação com seu meio, que tem interiorizadas as normas e as formas discursivas exteriores a ele, mas que o constituem”. Para o autor, a essência da língua não está em sua estrutura nem em um sistema abstrato de regras, mas na interação verbal, que passa a ser a realidade fundamental da língua. Nesse contexto, surge a relação linguagem-sujeito.

Refletindo sobre ponto de tensão na produção de sentidos, Paulo Rogério Stella e Beth Brait (2021) apontam a palavra como signo ideológico, não somente como relação locutor-receptor em um sistema linguístico pré-estabelecido<sup>19</sup>, mas como ponto de tensão entre dois sujeitos, nos quais circulam os sentidos e as ideologias (assim como valores locais e globais), tornando a palavra neutra por assumir vários sentidos e em contextos sócio-históricos diferentes. Logo, “[...] os sentidos sempre sofrerão alterações ou deslocamentos em decorrência do movimento constante dos eixos de espaço, tempo e pessoa” (Stella e Brait, 2021, p. 159), e isto torna a língua viva e fluida.

Quando os autores citam a neutralidade da palavra, não falam no sentido de ausência de ideologia, mas o contrário, isso porque, como Stella (2005) observa na noção de linguagem em uso, a palavra “[...] como signo, como conjunto de virtualidades disponíveis na língua, recebe carga significativa a cada momento de seu uso” (Stella, 2005, p. 179). Outrossim, Stella e Brait (2021) ainda refletem sobre a compreensão como réplica ativa e tomada de posição, observando a carga ideológica no processo de enunciação.

---

<sup>19</sup> Ao discutir sobre os estudos dialógicos e o caráter social da linguagem, Fiorin (2009, p. 64) defende que o diálogo “não pode, em nenhum sentido, ser reduzido ao encontro fortuito de dois seres empíricos isolados e autossuficientes, soltos no espaço e no tempo, que trocam enunciados no esmo”.

Deste modo, uma conversa entre dois interlocutores não seguirá apenas uma ordem concreta e mecânica na qual falante e ouvinte farão uma simples troca de enunciados, mas seguirá diferentes caminhos, dependendo do fator espaço, tempo e pessoa, e os enunciados trocados entre ambos os falantes estarão carregados de fatores ideológicos. Assim,

[O]o signo externo, premente de resposta, penetra na consciência do ouvinte entrando em embate com os signos internos circulantes e responsivos presentes nessa mesma consciência. Do confronto entre o signo externo e os signos circulantes internamente aparecem novos sentidos como respostas a esse encontro. Assim é o movimento que garante a vida do signo ideológico, que se renova constantemente à medida que outros sentidos lhe são agregados (Stella, 2005, p. 160).

Com isso, os autores corroboram as ideias de Bakhtin e o Círculo ao notar a multiplicidade de sentidos e a carga ideológica que possui o signo linguístico, compreendo, portanto, a fluidez da linguagem graças à interação social.

Sustento, portanto, a ideia de que fatores ideológicos estão intrinsecamente ligados à língua, uma vez que a Linguística não é uma ciência neutra. Qualquer forma de análise da língua que seja isolada ou desvinculada das ações sociais nas quais ela é usada perde sua conexão com a realidade, tornando-se apenas um objeto irreal. Nesse sentido, a Linguística é colocada em um patamar no qual não se resume ao positivismo, como também defende Ismar Inácio dos Santos Filho (2017), ao abordar os estudos de gênero e sexualidade no campo da Linguística,

[...] é necessário questionar as práticas de pesquisa, no sentido de problematizar visões tradicionais cristalizadas sobre o que é produzir saberes no campo dos estudos linguísticos, de modo a não continuarmos numa linguística que “nos deixa na mão”, em referência a uma linguística que não dialoga com a vida social (Santos Filho, 2017, p. 18).

O autor mencionado denomina os processos de pesquisa em linguagem como uma ‘linguística ousada’, que problematiza estudos desvinculados do contexto social. Esses estudos, ao ignorarem o contexto, são vistos como uma Linguística que ‘nos deixa na mão’. Ou seja, para justificar sua utilidade, a Linguística tradicional se adapta a um paradigma moderno de fazer ciência, alinhando-se “[...] às metodologias próprias das ciências duras, especialmente a matemática e, mais recentemente, a neurologia” (Geraldí, 2010, p. 64-65). Nesse sentido, como aponta Geraldí (2010), o estudo rigoroso que se fecha em si mesmo, em busca de uma verdade ou autoridade científica, resultou em uma Linguística elitizada.

Posto isso, Rajagopalan (2006) nos convida para repensar o papel da Linguística, e expõe que esta ciência acabou por entrar em declínio justamente por conta das objetividades e



do distanciamento da linguagem em seu uso real, ficando, segundo o autor, “[...] cada vez mais abstrata, formais e distante das realidades vividas por cidadãos comuns” (p. 154).

Autores como Pennycook (2006), David Block, John Gray e Marnie Holborow (2012), Ângela Bustos Kleiman e Marilda do Couto Cavalcanti (2007), entre outros/as, defendem uma Linguística Aplicada que se conecta com o contexto social e, principalmente, questiona a normalidade, buscando dar visibilidade a multidões que foram marginalizadas pelo colonialismo, pelo neoliberalismo e pelo patriarcado. Com essa perspectiva de uma LA com responsabilidade social, o ensino de Língua Inglesa (LI) pode se tornar uma ferramenta para questionar e problematizar a sociedade e suas práticas, além de possibilitar o diálogo e dar visibilidade a diferentes grupos, inclusive no contexto das escolas públicas de Educação Básica.

Os estudos da linguagem, sob essa perspectiva, contemplam questões sociais e buscam romper com os paradigmas modernos/positivistas que reforçam as vozes do conservadorismo. Assim, a Linguística Aplicada (LA) reconhece que a teoria precisa ser moldada conforme as especificidades da prática, do uso. Na tese, a LA não apenas fala sobre as multidões marginalizadas, mas dialoga com elas, e não acredita na falácia da neutralidade político-ideológica e científica. Partindo das margens para o centro, a LA in/transdisciplinar considera a linguagem em uso, as múltiplas identidades e as lutas sociais que são significadas através da linguagem.

Por estar em contato direto com as vidas marginalizadas, a LA tem como objetivo expor as mazelas sociais nas quais estamos imersos, buscando e promovendo transformações sociais ao destacar a linguagem como pilar na construção dessas realidades. Através da linguagem, expomos o racismo estrutural no Brasil e denunciemos que certos grupos consideram a comunidade LGBTQIA+ como vidas menos importantes, reproduzindo estigmas de “desvio”, como argumenta Tommaso M. Milani (2017), em relação a um padrão normativo de identidade e prática sexual

A LA do século XXI, que fundamenta este trabalho, é a multi/transdisciplinar. Se tomo como objetivo geral refletir sobre minhas experiências referentes ao implementar um ensino baseado na visão contracolonial em aulas de Inglês nos anos finais do EF de uma escola pública no agreste alagoano, a LA me permite compreender os impactos de uma política neoliberal na Educação Básica, assim como dar visibilidade a multidões marginalizadas, dando destaque a uma educação crítica e transformadora.

Após situar a tese no campo da Linguística Aplicada (LA) e na sua contribuição para uma educação crítica e transformadora, apresento o último conceito discutido nesta subseção:

o de Língua Adicional. O conceito é adotado por nós, pesquisadoras e pesquisadores do grupo Letramentos, Educação e Transculturalidade (LET), liderado pelo Prof. Dr. Sérgio Ifa. Na UFAL, o qual realiza pesquisas na área da decolonialidade e sobre Língua Adicional.

Nesse sentido, destaco que entendemos por Língua Adicional

[O] conceito de Língua adicional se refere à adição de um novo repertório linguístico discursivo em práticas sociais. Compreendo que a aprendizagem de uma língua interfere em nossas realidades, em nossas formas de ver o mundo e nas identidades, uma vez que precisamos dispor de um viés crítico sobre o mundo em que vivemos [...] cabe a/o docente de Língua Adicional promover o ensino de línguas por meio do LC, objetivando, assim, o fomento de mudanças e de reflexões sobre situações relacionadas a preconceitos, discriminações e intolerâncias (Rocha, 2021, p. 33).

Essa visão transforma profundamente a forma como entendemos e nos envolvemos com a língua, especialmente no contexto do seu aprendizado ou ensino, que pode ocorrer por diversos motivos. Em qualquer uma dessas situações, o respeito deve ser o princípio orientador, buscando superar e questionar os estereótipos frequentemente atribuídos à língua e à cultura das pessoas que tentam se integrar ou encontrar seu lugar em um novo cenário.

Partindo dessa perspectiva, o grupo de pesquisa LET tem desenvolvido trabalhos voltados à linguagem em intersecção com temas como: gênero, sexualidade e identidade, LGBTQIA+Fobia, entre outros (Moreira Júnior, 2022, Silva, 2022; Magalhães, 2023), isto é, pesquisas que apresentam uma relação entre letramentos, educação e transculturalidade, nos quais as temáticas decoloniais e antirracistas se inserem, por exemplo.

No que tange à temática antirracismo, adoto a concepção de uma educação racial crítica (Tílio, 2019; Lima, 2020; Almeida, 2021), logo antirracista, uma vez que reflito constantemente sobre o racismo no Brasil e suas implicações na vida de pessoas pretas e pardas, como o desemprego, a informalidade e a vulnerabilidade social. Sobre esse cenário, Lima (2020, p. 137) nos convida a refletir sobre o mercado de trabalho brasileiro, que posiciona a população negra em um “lugar de inferioridade, precarização e vulnerabilidade que contribui para reprodução e manutenção do racismo no centro das relações sociais”. Neste sentido, compreendo a urgência de uma educação enquanto prática antirracista.

Dado o exposto, um dos trabalhos que une práticas de decolonialidade à pauta antirracista é o de Rusanil dos Santos Moreira Júnior, defendido em 2022. Em sua tese, o autor destaca que “[...] os indícios de (auto)transformação provocada nos sujeitos de pesquisa envolvidos, por meio do e no ensino e aprendizagem de uma língua adicional, também são

outro aspecto significativo que notabilizam as pesquisas na área de linguagens” (Moreira Júnior, 2022, p. 53).

Assim como o trabalho de Moreira Júnior (2022), Selma Silva Bezerra (2019) reflete, a partir de uma pesquisa autoetnográfica, sobre sua prática docente enquanto professora de Língua Inglesa no Instituto Federal de Alagoas (IFAL). Para ela, ao adotarmos o termo Língua Adicional, deixamos de hierarquizar as línguas, tornando-as mais inclusivas e alinhadas a um viés político. Bezerra (2019) argumenta que há um senso de pertencimento ao aprendermos mais línguas, pois uma vez que

[...] elas estão inseridas no meu dia a dia, elas interferem na forma como eu interajo com os outros, como vejo o mundo e como eu me vejo, integrando minha identidade como um todo [...] a terminologia língua adicional coloca em evidência a inserção e o reconhecimento de línguas não hegemônicas, como as línguas indígenas e a LIBRAS, no âmbito da aprendizagem de línguas. Dessa forma, a língua adicional pode possuir um caráter mais inclusivo e menos hierarquizado (Bezerra, 2019, p. 23).

Assim, concluo esta subseção ao afirmar que o conceito de língua adicional assume uma nova dimensão ao ser incorporada à língua já conhecida. Em geral, a ordem em que as línguas são aprendidas — seja a segunda, terceira ou quarta — não é o foco principal da discussão, mas a ideia de que o sujeito deve ser reconhecido não mais como o 'outro', mas como um colaborador, alguém que participa ativamente de novas práticas linguísticas e sociais. O aprendiz de uma língua adicional se torna, assim, um agente e um construtor nesse processo, sendo fundamental considerar seu conhecimento pré-existente e os processos cognitivos que utiliza para dominar a língua que pretende adicionar.

O conceito de Bezerra (2021) sobre a língua adicional vai ao encontro da ideia de democratização e pertencimento levantada por Ifa (2024), contribuindo “[...] na valorização de todas as línguas, independente do status que a ela é atribuído hoje, se o objetivo for educação linguística para a cidadania contemporânea” (Ifa, 2024, p. 81). Essa ideia de pertencimento da língua foi pontuada por bell hooks (2017) quando a Língua Inglesa, que outrora era a língua do opressor, foi tomada, reclamada, adquirida pelos oprimidos. Para a autora e ativista social,

[...] foi feliz o momento em que perceberam que a língua do opressor, confiscada e falada pelas línguas dos colonizados, poderia ser um espaço de formação de laços [...]. Embora precisassem da língua do opressor para falar uns com os outros, eles também reinventaram, refizeram essa língua, para que ela falasse além das fronteiras da conquista e da dominação. (hooks, 2017, p. 226).

Como exposto, a LI deixa de ser uma língua estrangeira, logo diferente/estranha, e passa a ser uma língua desterritorializada (Widdowson, 1989; Rajagopalan, 2012). Na perspectiva de Ifa (2024) e das/dos membros do grupo LET, definir inglês como língua adicional tem um viés político, uma vez que o ensino é realizado tendo como centro a/o aluna/o aprendiz. Na concepção de Ifa (2024),

[...] a orientação metodológica, sob essa ótica, deve ter como ponto de partida a língua que o aluno conhece. Assim, aprender o léxico, a sintaxe e o enunciado na língua adicional são construídos sobre a(s) língua(s) conhecida(s). Ensina-se, portanto, da(s) língua(s) que o aluno já sabe para aquela que ele irá aprender. Nessa visão, valoriza-se o que é mais importante para o aluno para dar conta das suas necessidades reais e locais. Evita-se, dessa forma, ensinar algo externo ou conteúdo decidido à priori por autores de livros didáticos (que geralmente não consegue atender todas as necessidades locais onde o livro é utilizado). Evita-se, portanto, a visão única do que se ensina e como se ensina. Valoriza-se, portanto, a diversidade, a pluralidade (Ifa, 2024, p. 82-83).

Portanto, a valorização da pluralidade dentro da sala de aula de Inglês como Língua Adicional permite um fazer pedagógico que promova a justiça social (Crookes, 2013; hooks, 2017) e desenvolva uma aprendizagem sobre o mundo e sobre as mazelas causadas pelo colonialidade e pelo neoliberalismo.

Na subseção seguinte, abordo a contracolonialidade, refletindo sobre como as forças hegemônicas moldam a realidade de países do Sul global por meio do processo de colonialidade (do ser, do poder e do saber). Para tanto, apresento autores e autoras que têm desenvolvido estudos nesse campo, propondo estratégias para negar ou, ao menos, resistir a essas colonialidades.

## **2.2 Contracolonialidade**

O colonialismo está relacionado ao processo de invasão dos povos das Américas e da África pelos europeus, envolvendo aspectos econômicos e políticos, como destaca Nelson Maldonado-Torres (2007), sendo caracterizado pela opressão, violência, pelo escambo e pela exploração da mão de obra, dos recursos naturais, entre outros. Por outro lado, a colonialidade refere-se a um padrão de poder, ser e saber, que está intimamente ligado ao apagamento dos saberes locais em favor da imposição de uma cultura única, estabelecendo uma hegemonia política capitalista e marcada pela violência histórica e pela opressão.

Nessa esteira, Aníbal Quijano (2009) argumenta que

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder [...] os seus centros hegemónicos localizam-se nas zonas situadas sobre o Atlântico – que depois se identificarão como Europa – e como eixos centrais do seu novo padrão de dominação estabelecem-se também a colonialidade e a modernidade (Quijano, 2009, p. 73).

Compreendo que a dominação pontuada por Quijano (2009) se estabelece por meio da imposição e padronização de um único modo de ser, estar, viver e sentir no mundo. José Cledinaldo dos Santos Guerra (2024, p. 38) concorda com essa ideia ao afirmar que “[...] o poder agora está na relação da divisão internacional do trabalho entre centros e periferias”. Com base nesses apontamentos, entendi a colonialidade como o alicerce do neoliberalismo — a versão predominante do capitalismo — que perpetua uma herança de desigualdades (de gênero, raça, sexualidade) e violência.

Dentre essas desigualdades e violências, dou ênfase ao que Quijano (2005) descreve como uma classificação social presente na divisão entre aqueles que se consideram superiores por residirem em países do norte global, que detêm grandes concentrações de terras, possuem conhecimento formal, além das relações raciais e de trabalho. Para o autor,

A globalização em curso é, em primeiro lugar, a culminação de um processo que começou com a constituição da América e do capitalismo colonial/moderno e eurocentrado como um novo padrão de poder mundial. Um dos eixos fundamentais desse padrão de poder é a classificação social da população mundial de acordo com a ideia de raça, uma construção mental que expressa a experiência básica de dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo (Quijano, 2005, p. 107).

Como destacam os pensadores do Movimento Modernidade/Colonialidade Quijano (2005) Grosfoguel (2016) e Mignolo (2020), a colonialidade refere-se a uma dominação ocidental capitalista, caracterizada por epistemicídios — a destruição de conhecimentos que está diretamente ligada à destruição de seres humanos, como aponta Grosfoguel (2016) — e ao norte-eurocentrismo. A noção de raça, por sua vez, emerge como uma visão do norte global sobre as Américas e a África, ou, como explica Stuart Hall (2015, p. 37), “[...] marcas simbólicas criadas para diferenciar socialmente um grupo de outro”. Quijano (2009, p. 74-75) também observa que “[...] o eurocentrismo não é exclusivamente, portanto, a perspectiva cognitiva dos europeus, ou apenas dos dominantes do capitalismo mundial, mas também do conjunto dos educados sob a sua hegemonia”.

Dado o exposto, nesta seção busco explicar como entendo o processo de colonialidade nas Américas e na África. Como mencionado, a colonialidade está ligada à um ciclo de explorações e de subalternizações, uma vez que é, como apontado por Quijano (2005), força constituinte do capitalismo ocidental do século XXI.

Posto isso, recorro ao posicionamento de Rodrigo Agra de Oliveira, Aleph Danillo da Silva Feitosa e Flávia Colen Meniconi (2025) quando apontam que

[...] o fim do colonialismo como regime econômico e modo de organização da sociedade, do ponto de vista econômico político e social, não significa o fim dos problemas coloniais, muito menos o fim das práticas coloniais, visto que, no Brasil, por exemplo, em pleno século XXI, evidenciam-se aspectos de um Brasil colônia, como o racismo, a xenofobia, LGBTfobia, entre outros, caracterizados nessa esfera como imaginários coloniais cristalizados ao longo das construções sociais. [...] Durante os períodos de colonização, as potências coloniais impuseram suas línguas, culturas e visões de mundo às populações nativas, muitas vezes desvalorizando ou suprimindo as tradições locais. Isso resultou em uma colonização não só física, mas também mental, na qual as narrativas, crenças e imaginação das pessoas foram moldadas e controladas pelos colonizadores (Oliveira; Feitosa; Meniconi, 2025, p. 287-288).

Nesse processo de colonização mental apontado por Oliveira, Feitosa e Meniconi (2025), está o apagamento das religiões de matrizes africanas e que, no Brasil, é evidenciado através do racismo religioso, da intolerância religiosa e demonizações das práticas e rituais trazidos por negras e negros escravizados.

Faz-se pertinente frisar que minha busca por aportes teóricos não se limitou apenas ao movimento Modernidade/Colonialidade (Grosfoguel, 2016; Mignolo, 2008, 2020; Quijano, 2007, 2009, entre outros), mas também se expandiu para outras leituras e até mesmo para conversas informais na sala dos professores. Além do aspecto teórico, procurei adotar uma abordagem que fosse realmente implementada em minha sala de aula, refletida em meus planejamentos anuais, pois, como aponta Celani (2016),

[...] o que interessa para que haja aprendizagem é a transformação de uma determinada teoria em procedimentos de sala de aula que mantenham os alunos, no caso da escola pública, interessados e percebendo a relevância do que acontece na sala de aula (Celani, 2016, p. 548).

Celani (2016) discorre sobre a transformação da teoria em prática, exemplificada em um ciclo de tarefas que aborda, em uma sala de aula de Ensino Fundamental, questões de gênero e sexualidade. No entanto, não coloco nenhum aspecto teórico acima da prática em sala de aula, mas sim lado a lado, pois concordo com Ifa (2014, p. 104) ao afirmar que “[...] teoria e prática andam juntas, pois são indissociáveis”.

Dewey (2010, p. 40) também defende que uma experiência “[...] não acontece isoladamente, pois ela está sempre atrelada a experiências anteriores e, ao mesmo tempo, interfere em futuras experiências”. Neste contexto, defendo o movimento teoria-prática-teoria, uma vez que entendo que o conhecimento não é produzido de forma isolada, mas em constante interação. Essas interações podem ocorrer entre textos, indivíduos, meio ou contexto sócio-histórico-político.

Dando continuidade ao que me proponho nesta seção e compreendendo a colonialidade como um resíduo do processo de colonização que persiste até os dias atuais, cabe-me ponderar que pensadores como Quijano (2009) e Maldonado-Torres (2007) destacam três formas de manifestação da colonialidade: colonialidade do poder, colonialidade do saber e colonialidade do ser, as quais são apresentadas a seguir. É fundamental, portanto, que não as vejamos como uma sequência de causas, mas como dimensões interconectadas, ou seja, todas se manifestam simultaneamente, afetando, ao menos, três esferas distintas que compõem o indivíduo em suas dimensões pessoais e sociais.

#### *A Colonialidade do Poder*

[Colombo] sabe interpretar os sinais da natureza em função de seus interesses [...] se aproveita do fato de conhecer a data de um eclipse iminente da Lua [...] não consegue mais convencer os índios a trazer mantimentos gratuitamente; então, ameaça roubar-lhes a Lua, e na noite de 29 de fevereiro de 1504 começa a cumprir a ameaça, diante dos olhos assustados dos caciques... O sucesso é imediato (Todorov, [1983]2019, local. 26-27).

A colonialidade do poder se manifesta pela exploração da mão de obra, da natureza e das terras indígenas, muitas vezes voltada para a extração de recursos como o garimpo. Ela cria divisões entre seres humanos, classificando-os em diferentes classes sociais, e propaga a ilusão de ascensão social por meio do esforço individual. Nesse discurso meritocrático, o/a pobre é visto/a como responsável pela sua condição, sendo considerada/o merecedora/o de sua situação por não ter se esforçado o suficiente.

O processo de colonialidade do poder teve início com o processo de invasão e dominação de Abya Yala – Terra viva, na língua Kuna, contraponto ao termo “América”, trazido pelos colonizadores – e suas consequências perduraram mesmo após o fim do colonialismo formal. Como destaca Acosta (2016, p. 56-57), “Colombo, com sua histórica viagem, lançou as bases da dominação colonial, cujas consequências são indiscutivelmente visíveis até hoje”.

No que diz respeito ao processo de colonialidade, trago à tona a análise de Todorov ([1983]2019), que examina a "conquista das Américas" e a forma como Colombo interagiu com os povos indígenas. Colombo não só buscava explorar suas terras em busca de riquezas, mas também procurava impor aos nativos modos de vida europeus, o cristianismo e a sua língua. Esse movimento se insere no que Dussel (2005) chama de mito da modernidade, no qual o colonizador era considerado superior e com a missão de levar "conhecimento" àqueles que supostamente careciam dele. O início da colonialidade do poder, do saber e do ser, portanto, remonta à figura de Colombo, que deu início ao primeiro epistemicídio na Abya Yala.

Todorov (1983[2019]) descreve esse processo de exploração com a seguinte observação:

Um de seus correspondentes, Mosén Jaume Ferrer, havia escrito em 1495: "A maioria das coisas boas vem das regiões muito quentes, cujos habitantes são negros, ou papagaios..." Os negros e os papagaios são [sic] portanto considerados como sinais (provas) de calor, e este último como sinal de riqueza. Deveria surpreender-nos, então, o fato de Colombo nunca deixar de registrar a abundância de papagaios, o negrume da pele e a intensidade do calor? (Todorov, 1983[2019], p. 29, grifos do autor).

O apagamento dos povos de Abya Yala também se manifestava por meio da língua, especialmente no processo de tradução, em que Colombo priorizava mais a tradução literal para o espanhol do que o entendimento da hierarquia e das complexidades culturais dos povos indígenas com os quais estava interagindo. Para além do apagamento linguístico, a colonialidade do poder também contribuiu para a negação da/do outra/outro, o que resultou em epistemicídios, escravidão, exploração e outros problemas sociais.

A esse respeito, Bezerra (2019), por sua vez, expõe que

[O]s povos originários foram, inicialmente, explorados e, posteriormente, os negros foram escravizados. Povos originários e negros tinham seus conhecimentos rechaçados e eram proibidos de manter suas tradições religiosas. Nesse emaranhado de negações e proibições, somente os europeus tinham o direito de exercer profissões pagas, enquanto indígenas e negros eram escravizados (Bezerra, 2019, p. 82).

Naquele período, o colonialismo era frequentemente tratado como um processo que trouxe progresso. Lembro-me de, no Ensino Fundamental – por volta de 2002 –, aprender que os europeus brancos haviam trazido riqueza e desenvolvimento para nossas terras. O fato de realizarem escambo com os indígenas, catequizá-los e ensinar-lhes o idioma europeu era retratado como algo positivo. Nunca refletíamos sobre o processo de colonização sob a



perspectiva dos povos indígenas. Contudo, não culpo minhas professoras da 4ª série, pois, como afirma Quijano (2010, p. 74-75), “[O] eurocentrismo não é exclusivamente, portanto, a perspectiva cognitiva dos europeus, ou apenas dos dominantes do capitalismo mundial, mas também do conjunto dos educados sob a sua hegemonia”.

De fato, houve uma hegemonia eurocêntrica e foi por meio do processo de colonialidade do poder, na interação com a/o outra/o, diferente, que os europeus se definiram como tal, enquanto os africanos e os povos indígenas eram retratados como vidas menos importantes – “vidas matáveis” (Santos Filho, 2017; Mbembe, 2018 [2023]; Goulart, 2021). Para Quijano (2010), a colonialidade do poder é uma nova máscara do colonialismo, que explorava corpos negros por meio da escravidão e territórios através de invasões. No entanto, no contexto da colonialidade do poder do século XXI, para que esse modelo continue a operar, é necessário precarizar a cultura local – incluindo políticas, trabalho e saberes – e criar uma dependência das políticas e do desenvolvimento dos países europeus e norte-americanos.

Quijano (2009) destaca a exploração, a dominação e o conflito como pilares da colonialidade do poder. A exploração do trabalho, por exemplo, ocorre com a precarização de suas condições, geralmente impondo funções subalternizadas e/ou inferiores às comunidades mais empobrecidas (geralmente compostas por corpos negros), seguidas de uma mão de obra barata. Além disso, propaga-se o discurso da meritocracia, que afirma que essas pessoas estão em tais condições apenas por mérito próprio. A dominação, nos dias atuais, se dá, entre outras coisas, por meio da necropolítica e do genocídio de povos indígenas.

Ademais, incluo a reflexão sobre o conceito de necroliberalismo, cunhado por Achille Mbembe (2020), que descreve a lógica do sacrifício de corpos negros em prol de interesses econômicos. O termo proposto pelo filósofo descreve um modelo de governança em que a vida humana perde seu valor diante de interesses econômicos, frequentemente às custas das populações mais vulneráveis. Nesse sistema, os corpos de indivíduos, especialmente aqueles pertencentes a grupos marginalizados, como negros, pobres e indígenas, são tratados como descartáveis ou desconsiderados, enquanto as estruturas capitalistas seguem seu curso com o objetivo de maximizar lucros e perpetuar as desigualdades sociais.

Mbembe (2020) considera o necroliberalismo uma ampliação da lógica neoliberal, mas com uma ênfase ainda maior na desvalorização da vida, especialmente por meio de políticas que precarizam as condições de existência, promovem o genocídio social e reforçam o racismo estrutural. No necroliberalismo, a vida de determinados grupos sociais é considerada descartável, e seu sofrimento, frequentemente invisibilizado ou minimizado, serve apenas para garantir a continuidade da ordem econômica global.

Esse conceito é utilizado para analisar contextos em que políticas públicas são formuladas para preservar interesses econômicos, ao passo que as necessidades e a vida das populações marginalizadas são negligenciadas ou até sacrificadas. Nessa esteira, ao discutir o conceito de necroliberalismo, Marcos Vinícius da Silva Goulart (2021) pontua que se trata de

uma variação da necropolítica e indica que o neoliberalismo é fundamentalmente uma política da morte. Recentemente, o presidente [...], ao criticar a política de isolamento social de governadores, afirmou que os governadores e prefeitos querem matar o povo de fome com suas políticas de “lockdown” (Goulart, 2021, p. 5).

Essas vidas, de fato, podem ser consideradas "matáveis" também no âmbito do epistemicídio, conceito formulado por Grosfoguel (2016), que descreve a destruição de saberes associados à destruição de vidas humanas. Esse processo de apagamento do conhecimento se estendeu por grande parte do continente americano, como exemplificado pela marcha para o oeste durante a colonização dos Estados Unidos, a morte de Tupac Katari na Bolívia, e os ataques aos “Botocudos” no Brasil, entre outros.

Durante o processo de conquista das Américas, houve um esforço sistemático para aniquilar os saberes locais e impor os conhecimentos europeus como os únicos válidos. Esses saberes eram frequentemente sustentados por dogmas religiosos e pela autoridade de monarcas. O apagamento dos conhecimentos indígenas e de outros povos originários se deu de várias formas, sendo, em muitos casos, alimentado por estruturas de patriarcado, racismo epistêmico (Dussel, 2005; Mignolo, 2020) e epistemicídio. Segundo Grosfoguel (2016), esse processo de colonialidade pode ser compreendido em quatro momentos distintos de epistemicídio, em que saberes e culturas dos povos colonizados foram sistematicamente destruídos e marginalizados:

[...] genocídio/epistemicídio contra muçulmanos e judeus na conquista de Al-Andalus, contra povos nativos na conquista das Américas, contra povos africanos na conquista da África e a escravização dos mesmos nas Américas e, finalmente, contra as mulheres europeias queimadas vivas acusadas de bruxaria (Grosfoguel, 2016, p. 25)

Na colonialidade do poder, após impor seus modos de viver como padrão, houve o controle dos subalternizados (Spivak, 2010), e esse controle também se deu através do conhecimento, o que é denominado de colonialidade do saber. A seguir, apresento o conceito de colonialidade do saber.

### *A Colonialidade do Saber*

Meu avô Laurindo Ferreira criou 13 filhos. Para sustentar a família, trabalhava de pedreiro no verão e no inverno trabalhava na roça. Sabia o momento certo de plantar e de cultivar o solo, sabia que, se plantasse o milho no dia de São José, teria milho verde na fogueira de São João (O autor, 2025).

No povoado Santa Rosa, em Craíbas-AL, assim como no povoado Imburí do Inácio, em Teotônio Vilela-AL, existem “causos” passados de geração em geração, contados pelos mais velhos. Sempre gostei de ouvir essas histórias, pois nelas percebo a riqueza de nossa cultura. Em algumas ocasiões, pedi aos meus alunos que registrassem em escritos os causos que haviam aprendido com seus avós. É muito comum em cidades do interior a valorização do conhecimento empírico, pelo qual curandeiras e curandeiros, rezadoras e rezadores, benzedoras e benzedores, transmitem saberes que herdaram de seus ancestrais e, muitas vezes, da própria natureza, como o que apresento abaixo:

O cancã é um pássaro que sempre acua as cobras. Se estou na Caatinga e canta um cancã, sei que ali há alguma coisa que preciso observar: uma cobra ou um teiú. Às vezes é alguma outra coisa que não faz mal a ninguém, mas o cancã dá o sinal (Nêgo Bispo, 2022, p. 23)

O exposto por Nêgo Bispo (2022) se apresenta enquanto um saber popular rico e adquire a partir de ancestralidades e, por certo, foram saberes transmitidos pela oralidade, muitas vezes resultantes da relação do ser humano com a natureza, ou “confluência”, como apontado pelo autor.

Ao refletir sobre os “causos” que ouvia, sobre a inteligência do agricultor analfabeto em saber ler os signos da natureza e na observação do Mestre Bispo, compreendi que confluência é um movimento de compartilhamento, no qual o saber científico, por exemplo, não precisa apagar os saberes populares para existir, eles podem coexistir. Nas palavras do mestre quilombola, confluência “[...] é a energia que está nos movendo para o compartilhamento, para o reconhecimento, para o respeito. Um rio não deixa de ser um rio porque conflui com outro rio, ao contrário, ele passa a ser ele mesmo e outros rios, ele se fortalece” (Nêgo Bispo, 2022, p. 4).

Todavia, a colonialidade do saber não permite essa interação, uma vez que, para existir, ela precisou invalidar saberes locais em nome de uma cientificidade que torna as ciências formais inacessíveis. Como pontua Lander (2005, p. 8), “[...] as ciências sociais contribuíram para ocultar, negar, subordinar ou extirpar toda experiência ou expressão

cultural que não correspondesse ao caráter universal dos conhecimentos científicos eurocêntricos”.

Nesse contexto, Lander (2005) propõe uma reflexão sobre a maneira como a colonialidade do saber ainda exerce influência na validação e exclusão de determinados tipos de conhecimento na sociedade atual. A manifestação colonial, aqui, se relaciona à imposição de um modelo epistemológico eurocêntrico que define quais saberes são considerados legítimos. Como resultado, o apagamento de conhecimentos que não se alinham a esse padrão é uma característica fundamental desse processo, o que ocorre quando práticas, saberes e experiências de povos não europeus são marginalizados ou totalmente excluídos dos espaços acadêmicos e científicos.

Assim, é importante questionar a noção de “universalidade” associada ao conhecimento científico eurocêntrico, pois, ao longo da história, diversas formas de conhecimento, culturas e práticas foram desvalorizadas, sendo tratadas como inferiores ou irrelevantes. Esse apagamento não é apenas um resquício da história colonial, mas uma prática ainda em vigor, que continua a reforçar a hierarquia de saberes.

Nessa linha de pensamento, Krenak (2020) nos provoca com as seguintes perguntas: “Por que essas narrativas não nos entusiasmam? Por que elas vão sendo esquecidas e apagadas em favor de uma narrativa globalizante, superficial, que quer contar a mesma história para a gente?” (Krenak, 2020, p. 10-11). O processo de apagamento desses saberes é o que chamamos de colonialidade do saber, que estabelece que, para que um conhecimento seja considerado válido, deve estar alinhado com o saber formal ocidental, aquele produzido pelos homens brancos europeus. Grosfoguel (2016, p. 25) chama isso de privilégio epistêmico, ao afirmar que “[...] o que é verdade, o que é a realidade e o que é melhor para os demais” é determinado a partir dessa perspectiva dominante.

Esse privilégio epistêmico exalta a hegemonia europeia, dado que, como explica Grosfoguel (2016, p. 31, grifo do autor), “Depois de conquistar o mundo, os homens europeus alcançaram qualidades ‘divinas’ que lhes davam um privilégio epistemológico sobre os demais”. Essa visão de supremacia não só subordina outros saberes, mas também define, de forma arbitrária, o que é considerado válido, certo e superior.

Nesse contexto, destaco a análise de Raimundo Nonato de Pádua Cândia (2020, p. 88), que, ao observar as práticas de colonialidade no ensino de línguas, especialmente entre os indígenas WaiWai, aponta que para os colonizadores, no processo da colonialidade do saber, “[...] o indígena é visto como outro, marcado por aquilo que lhe falta: falta ciência, falta civilidade, falta humanidade”. Esse olhar desqualificador está na base da hierarquização dos

saberes, em que o conhecimento dos povos originários é desvalorizado, comparado ao saber europeu como algo primitivo e inferior.

Outro aspecto importante é a hierarquização da língua, um dos pilares dessa colonialidade. Para Mignolo (2020) e outros pensadores do Movimento Modernidade/Colonialidade, a construção dessa hierarquia linguística coloca as línguas dos países hegemônicos (Inglaterra, Espanha, Alemanha, Portugal, Itália, na Europa, e Estados Unidos, na América) como superiores, enquanto as línguas do Sul Global, as línguas africanas e as línguas indígenas são relegadas a uma posição subalternizada.

Câncio (2020) também reforça essa crítica, destacando como essa estrutura de dominação linguística reflete e perpetua a colonialidade do saber:

[...] esta forma de colonização do conhecimento também foi possível por meio do estabelecimento de uma hierarquia linguística entre as línguas europeias e as línguas não européias. Deu-se melhor status à comunicação, à produção teórica e de conhecimento da razão ocidental, subalternizando o outro como produtor de folclore ou cultura, mas não de conhecimento ou teoria (Câncio, 2020, p. 49).

O fragmento me leva a refletir acerca do processo de *colonialidade do saber*, que, como já mencionado, ocorre quando a produção de conhecimento é dominada e legitimada por um padrão eurocêntrico, estabelecendo uma hierarquia entre as línguas e culturas do mundo. A ideia central aqui é que as línguas europeias foram valorizadas como meio de produção de conhecimento teórico e racional, enquanto as línguas não europeias foram desvalorizadas, relegadas à condição de “folclore” ou “cultura”, mas não consideradas fontes legítimas de conhecimento acadêmico ou científico.

Assim, a colonização do conhecimento refere-se à imposição de um padrão de raciocínio e produção intelectual que despreza ou marginaliza outros saberes e formas de pensar. Nesse processo, a razão ocidental, expressa nas línguas europeias, passou a ser vista como universal e superior, enquanto os saberes dos povos colonizados foram tratados como inferiores, muitas vezes ignorando as formas complexas de conhecimento e sabedoria presentes em outras culturas.

A partir do exposto, a hierarquização e desvalorização do saber produzido fora da lógica ocidental, que ainda persiste como uma das formas de perpetuação da colonialidade nos dias atuais, adentro na terceira colonialidade, a saber: colonialidade do ser.

### *A Colonialidade do Ser*

“[...] ser colonialista é como ser adestrador de bois (Nêgo Bispo, 2023, p. 47).

A colonialidade do ser é um conceito que tem sido intensamente analisado por diversos estudiosos, entre os quais se destaca Maldonado-Torres (2018), que apresenta elementos essenciais para entendermos as manifestações desse processo. Para o autor, essa forma de colonialidade envolve as consequências das diferentes formas de dominação, afetando profundamente a existência humana, inclusive o corpo.

Em seu texto “Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas”, Maldonado-Torres (2018) argumenta que

A colonialidade do ser envolve a introdução da lógica colonial nas concepções e na experiência de tempo e espaço, bem como na subjetividade. A colonialidade do ser inclui a colonialidade da visão e dos demais sentidos, que são meios em virtude dos quais os sujeitos têm um senso de si e do seu mundo. Uma exploração da colonialidade do ser, portanto, requer uma averiguação da colonialidade do tempo e espaço, bem como da subjetividade, incluindo a colonialidade do ver, do sentir e do experienciar (Maldonado-Torres, 2018, p. 62).

A reflexão de Maldonado-Torres (2018) nos leva a compreender a colonialidade do ser como um fenômeno que ultrapassa as estruturas de poder e conhecimento, afetando a forma como a lógica colonial se inseriu na nossa percepção do tempo, do espaço e até da nossa própria subjetividade — ou seja, a maneira como nos enxergamos e nos relacionamos com o mundo.

O autor, então, aponta que, para entender de fato a colonialidade do ser, é crucial analisar como a colonização impôs novos modos de percepção sobre o mundo — incluindo o tempo, o espaço e os sentidos — e como essas percepções foram internalizadas pelas subjetividades. Além disso, é necessário compreender de que maneira esses processos impactaram a formação da identidade e da experiência humana, sempre de acordo com uma visão de mundo imposta pela lógica colonial.

Maldonado-Torres (2018) sugere que, para entendermos plenamente a colonialidade do ser, devemos refletir sobre como conceitos como tempo e espaço, que são construções culturais, foram moldados pela lógica colonial. Um exemplo disso é a ideia de que a história segue um progresso linear, no qual as sociedades colonizadas são vistas como “atrasadas” ou “em desenvolvimento”, enquanto as sociedades colonizadoras são consideradas mais avançadas — isso reflete a colonialidade do tempo (Maldonado-Torres, 2018). Quanto ao espaço, ele nos convida a perceber como os povos colonizados foram relegados a locais

considerados “inferiores” ou “marginais”, enquanto os espaços dominantes, frequentemente associados ao Ocidente, são tratados como mais legítimos e superiores.

Além disso, em relação à subjetividade, Maldonado-Torres (2018) aborda como os indivíduos internalizam as hierarquias e as normas estabelecidas pela colonização. A subjetividade refere-se à forma como as pessoas se percebem, se sentem e se entendem no mundo, e a colonialidade dessa subjetividade impõe visões limitadas e distorcidas. Isso leva os sujeitos a se verem como inferiores ou inadequados, com base nas estruturas de poder e racismo que foram instauradas pela colonização.

Sobre a questão da subjetividade, trago para reflexão a questão do etarismo como violência simbólica contra a pessoa idosa. Como pontua Laís Mariana do Nascimento (2023, p. 33) em sua dissertação de mestrado, “[...] é importante ressaltar que não há um grupo específico de pessoas que possuem como alvo ataques ao público da terceira idade, como acontece em casos de racismo, homofobia e machismo, por exemplo”. Destarte, a autora identifica uma rejeição velada atrelada a práticas discriminatórias contra o público de terceira idade.

Dito de outro modo, Nascimento (2023) propõe uma reflexão sobre o etarismo como uma forma de violência simbólica contra a pessoa idosa, destacando que, ao contrário de outras formas de discriminação como o racismo, a homofobia ou o machismo — que geralmente têm agentes identificáveis —, o preconceito contra idosos é mais sutil e difuso, sem um grupo específico que o pratique deliberadamente. Cabe ponderar que essa discriminação não é marcada por ataques diretos, mas sim por uma rejeição velada que se manifesta em práticas sociais cotidianas, como a desvalorização da opinião de idosos, a exclusão de espaços de decisão, ou a associação da velhice à incapacidade. Trata-se, portanto, de um preconceito naturalizado, que se infiltra na cultura e nas relações interpessoais de maneira quase invisível, mas com efeitos reais e prejudiciais à dignidade e à participação social das pessoas idosas.

Ao cunhar o termo etarismo (*age-ism*), Robert Neil Butler (1969, p. 243) pondera que se trata da “[...] experiência subjetiva inserida na noção popular de fosso entre gerações”, ou seja, uma propagação de estereótipos associados à idade, mesmo que de forma velada, como observamos nos dias atuais. Compreendo a questão do preconceito naturalizado como herança da colonialidade do ser, uma vez que, de acordo com o ideal neoliberal, a pessoa idosa não é tão produtiva quanto o jovem, não se encaixam nos padrões pré-estabelecidos de beleza e demandam atenção do poder público com relação a cuidados com saúde e bem-estar.

Nessa esteira, no caminho da colonialidade do ser, vidas são marginalizadas e tidas como inferiores ou menos importantes, o que o filósofo camaronês Achille Mbembe (2018[2023]) denomina de necropolítica. Ao conceituar necropolítica, o autor nos convida para refletir sobre as políticas soberanas de “[...] exercer controle sobre a mortalidade e definir a vida como a implantação e manifestação de poder” (Mbembe, 2023, p. 8) e no conceito de ocupação colonial (como o paradigma de necropoder na Palestina, segundo o autor) por meio do controle físico e geográfico.

Frantz Fanon (1991) pontua que esse espaço geográfico define uma divisão também geopolítica para controle de corpos, em sua maioria negros, o que explica a favelização e a negação de muitos dos seus direitos fundamentais. O autor argumenta que esses espaços marginalizados são lugares

[...] de má fama, povoado por homens de má reputação. Lá eles nascem, pouco importa onde ou como; morrem lá, não importa onde ou como. É um mundo sem espaço; os homens vivem uns sobre os outros. A cidade do colonizado é uma cidade com fome, fome de pão, de carne, de sapatos, de carvão, de luz. A cidade do colonizado é uma vila agachada, uma cidade ajoelhada (Fanon, 1991, p. 39).

Seguindo uma linha de pensamento semelhante, o autor quilombola Nêgo Bispo (2023, p. 50) pondera que “[...] temos o colonialismo universal, mas temos também o colonialismo de submissão. É aquele colonialismo que é dos submetidos, dos subservientes”. Refletindo sobre o posicionamento de Nêgo Bispo (2023), compreendo que uma das heranças do colonialismo foi o apagamento e/ou a inferiorização de modos de ser/viver/estar no mundo, o que justifica marginalização de vidas, fazendo com que elas sejam consideradas matáveis (Mbembe, 2018[2023], Goulart, 2021).

Na colonialidade do ser, também chamo atenção, mais uma vez, para o que Mbembe (2020) compreende por necroliberalismo (o que se alinha com a proposta adotada na tese), conceito esse que atrela às práticas do neoliberalismo (formação de capital humano) com a necropolítica, apontada pelo autor como o racismo estrutural opera em nossa sociedade. Ao ocasionar o apagamento de vidas e nos seus modos de existir, a colonialidade parte para a dominação de territórios, impondo seus modos de viver como padrão.

Neste sentido, ao compreender o processo das colonialidades do poder, do saber e do ser para além do colonialismo, eu, enquanto professor-pesquisador, dou início a um processo denominado pelo professor Lynn Mário Trindade Menezes de Souza e pela professora Ana



Paula Martinez Duboc (2021) de proposta decolonial que envolve três ações: **identificar, interrogar e interromper**<sup>20</sup>.

Ao refletirmos sobre as dinâmicas sociais e culturais nas quais estamos inseridos, torna-se evidente que as colonialidades do poder, do saber e do ser não atuam de forma isolada. Elas se entrecruzam e se reforçam mutuamente, moldando subjetividades, legitimando hierarquias e naturalizando desigualdades. A colonialidade do poder estrutura relações econômicas e sociais baseadas na exploração e na marginalização; a do saber desvaloriza conhecimentos locais em favor de epistemologias eurocentradas; e a do ser impõe uma forma única de existência, negando a pluralidade de modos de vida. Entender essas dimensões, e suas interseccionalidades, de forma articulada permite uma crítica mais profunda das condições que tornam práticas coloniais socialmente aceitáveis em certos contextos, ao mesmo tempo em que nos convida a imaginar outras formas de existência mais justas e emancipatórias.

Posto isso, no tocante à formação docente, defendo que há uma herança da colonialidade (principalmente do saber), sobretudo no que tange ao modo de avaliar ou no modo que nos posicionamos como detentores do conhecimento que iremos transmiti-los a nossas alunas e nossos alunos. Portanto, nem sempre o processo de identificação dessas colonialidades é simples. Na leitura de Luciana Ferrari (2023, p. 82), “[...] identificar a colonialidade não é tarefa fácil, uma vez que estamos todos imbricados e constituídos nela e, por isso, corremos o risco de não sabermos de que lado da colonialidade estamos: do opressor ou do oprimido”.

Todavia, sou otimista ao crer que, no processo de identificação, daremos (professor-pesquisador e alunas/os) um pontapé inicial para possibilitar transformações. A partir desse momento, interrogamos a colonialidade. Essa estratégia de interrogar, por certo, não pode estar desatrelada da proposta de Paulo Freire (2022a; 2022b), como observa Natália Luczkiewicz da Silva (2023) ao compreender um alinhamento entre a Pedagogia Crítica e a Decolonialidade. A autora pondera que,

[...] mesmo não utilizando o termo “decolonialidade” expressamente, ambos representavam manifestações que tinham como foco os grupos silenciados.

---

<sup>20</sup> O professor Lynn Mário Trindade Menezes de Souza cunhou a estratégia de identificar, interrogar e interromper baseado em sua leitura do livro “A Queda do Céu: palavras de um xamã yanomami”. Para Menezes de Souza (2019; 2021), o xamã Davi Kopenawa deu início a um processo de luta contra a destruição ambiental e o massacre da aldeia Yanomami a partir da identificação deste problema. Logo após, disseminou uma conscientização com a comunidade branca e, por fim, busca, através de seus conhecimentos sobre a Mãe Natureza, estratégias para proteção de sua comunidade.

[...] podemos entender o pensamento decolonial como um conjunto de práticas que visa reconhecer a opressão e, mais importante, representa um paradigma alternativo de compreensão do mundo (Silva, 2023, p. 61. Grifo da autora).

É preciso, portanto, repensar as práticas colonizadoras (partindo do próprio fazer docente) para possibilitar transformações significativas na vida de povos oprimidos. Assim, para Freire (2022b):

Nenhuma pedagogia realmente libertadora pode ficar distante dos oprimidos, quer dizer, pode fazer deles seres desditados, objetos de um “tratamento” humanitarista, para tentar, por meio de exemplos retirados de entre os opressores, modelos para a sua “promoção”. Os oprimidos não de ser o exemplo para si, na luta por sua redenção (Freire, 2022b, p. 56).

Trazendo o exposto para o bojo do debate do pensamento decolonial, Catherine Walsh (2013; 2018) denomina de pedagogia decolonial aquela que permite que as lutas sociais estejam imbricadas como política pedagógica que “[...] convoca os conhecimentos subordinados pela colonialidade do poder e do saber, [...] é enraizada nas lutas e práxis de povos colonizados e, é pensada com e a partir das condições dos colonizados pela modernidade ocidental” (Walsh, 2018, p. 5). A autora também defende que:

As lutas sociais também são cenários pedagógicos onde os participantes exercitam suas pedagogias de aprendizagem, desaprendizagem, reaprendizagem, reflexão e ação. Basta reconhecer que as ações que visam mudar a ordem do poder colonial muitas vezes partem da identificação e do reconhecimento de um problema, anunciando o desacordo e a oposição à condição de dominação e opressão, organizando-se para intervir; o propósito: destruir a situação atual e tornar outra coisa possível. [...] Pedagogias, neste sentido, são as práticas, estratégias e metodologias que se entrelaçam e se constroem tanto na resistência e oposição, como na insurgência, na marginalização, na afirmação, na reexistência e na reumanização. (Walsh, 2013, p. 29)<sup>21</sup>.

Finalmente, a terceira estratégia de Menezes de Souza (2019) e Menezes de Souza e Duboc (2021) é interromper, para isso, é necessário o alinhamento com as outras estratégias

---

<sup>21</sup> Tradução livre: “Las luchas sociales también son escenarios pedagógicos donde los participantes ejercen sus pedagogías de aprendizaje, desaprendizaje, reaprendizaje, reflexión y acción. Es sólo reconocer que las acciones dirigidas a cambiar el orden del poder colonial parten con frecuencia de la identificación y reconocimiento de un problema, anuncian la disconformidad con y la oposición a la condición de dominación y opresión, organizándose para intervenir; el propósito: derribar la situación actual y hacer posible otra cosa. [...] Las pedagogías, en este sentido, son las prácticas, estrategias y metodologías que se entrelazan con y se construyen tanto en la resistencia y la oposición, como en la insurgencia, el cimarronaje, la afirmación, la re-existencia y la re-humanización”

(identificar e interrogar), que podem ser denominadas decoloniais, descoloniais, contracoloniais e anti-colonialistas.

Dado o exposto, Antônio Bispo dos Santos (2023), ou Nêgo Bispo<sup>22</sup>, como preferia ser chamado e como assinava suas obras, foi um mestre quilombola do estado do Piauí e responsável por criar (em 2015) o conceito de contracolonialidade. Este conceito enfatiza os saberes locais, produzidos por quilombolas, povos indígenas, agricultores, vaqueiros e outros que foram silenciados pelo colonialismo e o capitalismo.

Em vida, apontava o apagamento desses saberes como “cosmofobia”, e acreditava na interação homem-natureza como “biointeração”, mostrando o modo de vida nos quilombos como alternativa à sociedade capitalista e neoliberal. Suas problematizações me instigaram a buscar um caminho contracolonial, tanto em minha pesquisa quanto em minha prática docente.

Para o autor, colonizar, adestrar e educar são termos muito parecidos, portanto, compreendi que, no processo ensino-aprendizagem, faz-se necessário o momento da reflexão sobre nossa prática, o que Paulo Freire (2022a) pontua ao refletir sobre o ato de ensinar vinculado à apreensão da realidade. Freire (2022a, p. 67) pondera que, “Como professor, preciso me mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho”.

Na tese adoto o conceito da contracolonialidade, tanto pela proximidade das vivências de Nêgo Bispo com o contexto no qual sou professor (cidade do interior, com alunas/os da zona rural, filhas/os de agricultores) quanto pela estratégia de valorização da cultura e dos saberes locais. Todavia, ao longo da seção, debruço-me nos conceitos e nas discussões sobre a decolonialidade.

Nesse processo de conhecer as diferentes dimensões de minha prática docente, busquei uma “desobediência epistêmica” (Mignolo, 2017, p. 23) ao aliar os estudos da linguagem e no campo da LA com os estudos tanto contracoloniais como os decoloniais. Desse modo, compreendo o fazer decolonial (Walsh, 2005, 2018; Grosfoguel, 2016; Mignolo, 2020) como “desobediência epistêmica” (Mignolo, 2017); como um movimento desobediente aos padrões

---

<sup>22</sup> Refiro-me a Antônio Bispo dos Santos pelo seu nome quilombola, pois, conforme pontua em sua última obra, intitulada *A Terra Dá a Terra Quer*, o ato de se referir ao autor pelo seu nome quilombola é um “enfrentamento à colonialidade”. Também referencio o autor de uma forma contracolonial, não me atendo apenas às suas produções escritas, mas também suas produções orais. *Colonização, Quilombos: modos e significados*. Brasília-DF, 2015.

hegemônicos, mas também compreendo que muitas/muitos pesquisadoras/res não se intitulam decoloniais, pois, como aponta Silvia Rivera Cusicanqui (2010):

Neologismos como “de-colonial”, “transmodernidad”, “eco-si-mía” proliferan y enredan el lenguaje, dejando paralogizados a sus objetos de estudio –los pueblos indígenas y afrodescendientes– con quienes creen dialogar. Pero además, crean un nuevo canon académico, utilizando un mundo de referencias y contrarreferencias que establece jerarquías y adopta nuevos gurus (Cusicanqui, 2010, p. 64-65).

No caminho ao encontro de práticas colonialistas, busquei também outras/outros pesquisadoras/es brasileiras/os e andinas/os que não se denominam decoloniais, nem se encaixam em grupos (em busca de reconhecimento acadêmico), mas que trazem, em suas práticas, atitudes que vão de encontro à colonialidade (Cusicanqui, 2010; Silva, 2021 [2017]; Cândia, 2020; Nêgo Bispo, 2023).

Nêgo Bispo (2023) se denomina contracolonial e, em sua última obra, antes de partir para a ancestralidade, mostra como a sociedade brasileira ainda carrega traços que são heranças da colonialidade e explica como sua comunidade quilombola resistia a elas. Para o quilombola, o debate decolonial é a depressão da colonialidade:

Compreendo o sufixo “de” como isso: depressão, deterioração, decomposição. Cabe às pessoas decoloniais, em qualquer lugar do mundo, educar sua geração neta para que não ataque a minha geração neta. Elas só são necessárias se fizerem isso, porque é isso o que é necessário fazer. E a nós, contracolonialistas, cabe inspirar a nossa geração neta para que ela se defenda da geração neta dos decoloniais e dos colonialistas. Porque sempre é importante se defender, mas não é necessário atacar agora. Não precisamos destruir os colonialistas. Deixemos que vivam, desde que vivam com o sol deles e não venham roubar o nosso sol ou o nosso vento (Nêgo Bispo, 2023, p. 33).

Para o líder quilombola, a teoria decolonial e a contracolonial coexistem e enfatiza que ambas têm importância no processo de desobediência epistêmica, todavia, como pontuou em palestra ministrada para o Observatório da Branquitude<sup>23</sup>, a contracolonialidade se apoia na oralidade, pois todo o conhecimento dos povos indígenas e quilombolas foram propagados através desta, não da escrita, e considera, também, que uma das formas de violência do Estado colonialista foi no apagamento e invalidação da oralidade. Para o autor,

A escrita queria, a qualquer custo, se instalar e passar a ser a linguagem predominante. Enfrentamos um grande desafio porque os nossos contratos,

<sup>23</sup> Disponível em [https://www.youtube.com/watch?v=wTdZl-B2v\\_Y&t=1537s](https://www.youtube.com/watch?v=wTdZl-B2v_Y&t=1537s). Último acesso em 30/11/2024.

que eram feitos pela oralidade, sofreram um ataque brusco para que fossem transformados em contratos escriturados. As nossas mestras e os nossos mestres da oralidade foram considerados desnecessários pelo sistema, e tentaram substituí-los pelos mestres da escrituração (Nêgo Bispo, 2023, p. 12-13).

Fui afetado positivamente por esta atitude de poder problematizar/questionar padrões hegemônicos e, principalmente, por pensar diferentes possibilidades de romper com paradigmas tradicionais<sup>24</sup>, tanto dentro quanto fora das pesquisas acadêmicas.

Debrucei-me também nos estudos da decolonialidade, a partir do pensamento de Bispo (2023), ao enfatizar que o caminho contra a hegemonia epistêmica é um movimento necessário, não podendo se prender a nomenclaturas. Muito do que a LA defende, inclusive, vai ao encontro das pautas levantadas por estudiosas/os da decolonialidade. Ser decolonial é romper com a submissão epistêmica eurocêntrica e considerar o contexto local e, no caso da tese, partir de grupos subalternizados (Almeida, 2010; Spivak, 2010 e outros), caminhando, assim, “[...] em direção a uma multiplicidade de sentidos até um mundo pluriversal” (Grosfoguel, 2016, p. 44).

Moreira Junior (2022) pontua que

[...] compreender que o projeto decolonial não busca estabelecer um novo paradigma dominante ou excludente é imperativo no entendimento de que deserdar as epistemologias dos seus corpos e silenciá-los ou invisibilizá-los não foi uma invenção dos intelectuais decoloniais ou pró-decoloniais (Moreira Junior, 2022, p. 38).

No excerto citado, o autor claramente afirma que o projeto decolonial não visa substituir um paradigma dominante, como o eurocêntrico, por outro igualmente impositivo ou excludente. Pelo contrário, o movimento decolonial procura questionar a lógica de hierarquização do conhecimento e das culturas, buscando desconstruir a ideia de uma verdade única e universal.

O autor também enfatiza que o processo de marginalização e silenciamento de determinados saberes, como os provenientes de povos indígenas, negros e outras culturas periféricas, não é uma invenção recente de intelectuais decoloniais ou pró-decoloniais. Ao contrário, essa exclusão tem raízes profundas, já existentes desde os tempos coloniais. O movimento decolonial, portanto, busca reverter essa dinâmica, ressuscitando essas

---

<sup>24</sup> Não criei filtros e hierarquias sobre conhecimentos porque também valorizo as conversas na sala das/dos professoras/professores, nos corredores do bloco de Letras e nas reuniões de planejamento pedagógico que acontecem no início de todo ano letivo. Tomo como desafio inicial a valorização das várias formas de conhecimento e tento colocar nas reflexões sobre os dados gerados nesta pesquisa.

epistemologias e reconhecendo os conhecimentos que foram sistematicamente desconsiderados ou apagados ao longo da história.

Em linha com a argumentação do autor, sustento que o projeto decolonial não almeja instaurar uma nova hierarquia ou poder sobre os saberes, mas sim promover uma maior inclusão, reconhecimento e valorização das diversas formas de conhecimento que existem em nosso mundo, desafiando as estruturas coloniais que ainda operam em muitos contextos sociais e intelectuais.

Dado o exposto na presente subseção, parto, enfim, rumo a um projeto decolonial de liberação, como anseia Ramón Grosfoguel (2016), para além das estruturas capitalistas, patriarcais, eurocêtricas, cristãs, modernas e coloniais.

### 2.3 A agenda neoliberal

Após acontecimentos históricos como a Guerra Fria e a crise do petróleo, houve uma desestabilização na economia global, fazendo o mundo vivenciar uma nova expansão do capitalismo, marcada pelo livre comércio, a defesa da propriedade privada, o princípio da liberdade, a expansão das tecnologias de informação, a volatilidade do capital e o monopólio industrial. Esta nova expansão foi o neoliberalismo.

O neoliberalismo é a versão dominante do capitalismo e tem forte presença na propagação e manutenção da agenda capitalista, marcada pela marginalização de multidões, exploração da natureza, e da força de trabalho<sup>25</sup>. Expandindo, nesta subseção, o foco investigativo sobre o agir do neoliberalismo nas escolas públicas do Brasil, a fim de compreender seus impactos, tanto na educação pública quanto no ensino de LI no Brasil, e quais os efeitos em minha vida docente e no processo de coleta de dados da tese. Logo após, na próxima subseção, questiono este agir neoliberal nas escolas públicas e no ensino de LI e proponho caminhos outros.

*A priori*, autores como Michael Apple (2006) e David Harvey (2007) apontam que, no neoliberalismo, há uma racionalidade voltada para os preceitos do mercado em todas as esferas da sociedade, destacando a influência de uma política educacional voltada para

---

<sup>25</sup> Em diversos portais de notícias sobre investimentos na bolsa de valores é utilizado a nomenclatura “capital humano” para se referir a trabalhadoras/es, termo esse cunhado pelo economista Theodore Schultz.

manutenção do neoliberalismo. Percebi o quanto discursos neoliberais e voltados para meritocracia (individualismo)<sup>26</sup> vêm sendo reproduzidos tanto dentro quanto fora das escolas.

A esse respeito, David Harvey (2007) aponta que:

Em suma, o neoliberalismo tornou-se hegemônico como modo de discurso e tem efeitos generalizados nas formas de pensamento e nas práticas político-econômicas, ao ponto de ser incorporado na forma de senso comum como interpretamos, vivemos e compreendemos o mundo<sup>27</sup> (Harvey, 2007, p. 23).

Harvey (2007), ao expor a hegemonia do neoliberalismo em todas as esferas sociais, aponta, ao mesmo tempo, que essas esferas devem atender às demandas neoliberais (atribuídas por grupos neoconservadores), tornando a produtividade, a competitividade e o individualismo como o caminho único para o desenvolvimento.

Considero as contribuições de Harvey importantes para compreender as características do neoliberalismo através do tempo, e na maneira como ele traz para o centro do debate a forma como a sociedade (educação, trabalho, políticas públicas) é moldada para atender às demandas do capitalismo, todavia apresento outras/os autoras/es que vão além de uma lógica mercadológica para todas as esferas da vida, sendo este conceito insuficiente<sup>28</sup> para dar conta do neoliberalismo presente nos dias atuais, que é marcado pela sua fluidez e adaptação a diferentes contextos e sociedades.

Rubens Casara (2021, p. 313) argumenta que “[...] a meritocracia, a crença de que qualquer pessoa pode enriquecer em razão de suas atitudes, é fundamental para o imaginário neoliberal”, e é neste imaginário que, segundo o pensamento do autor, se dá a ideia de justiça social e naturalizam/justificam as desigualdades, as injustiças e a marginalização de corpos que não se enquadram nos padrões impostos pelo capitalismo, pela colonialidade e pelo patriarcado.

---

<sup>26</sup> É compactuada a ideia de individualismo quando há o discurso de que todo crescimento é individual, no qual todas e todos têm as mesmas oportunidades e o mesmo ponto de partida, desconsiderando fatores como a necessidade de trabalhar, a falta de apoio financeiro por parte do governo dentre outros. Na lógica do individualismo da meritocracia, você é pobre por escolha. Além disso, há o que Conceição Evaristo chama de “excepcionalidade”. Para a autora, “[cria] esse imaginário de que, se a pessoa estudar, trabalhar, se esforçar, ela consegue. Isso é mentira [...] Esse discurso passa a impressão de que as pessoas que não conseguem são preguiçosas. Não é isso. É um esforço sobre-humano” (Evaristo, 2018).

<sup>27</sup> Minha tradução do original: *Neoliberalism has, in short, become hegemonic as a mode of discourse and has pervasive effects on ways of thought and political economic practices to the point where it has become incorporated into the commonsense way we interpret, live in, and understand the world.*

<sup>28</sup> Além de observar o neoliberalismo como um sistema que impõe a lógica do mercado em todas as esferas da vida, seu conceito foi atribuído antes da crise econômica de 2008, da bolha imobiliária, da pandemia da Covid-19 e do *lockdown* e dos *circuit breakers* durante este período.

Christian Laval (2021) problematiza o surgimento do neoliberalismo apontando como insuficiente a ideia de subserviência do Estado para os fins do capitalismo (como também apontou Harvey). Também não reduz seu conceito a um movimento antiestado; à ideologia do estado mínimo, idealizado pelo pai da economia Adam Smith (1723-1790) – ainda no período do liberalismo clássico – cuja função é deixar com o Estado apenas as funções essenciais e de primeira ordem, como a saúde, a educação e segurança.

Autores como Silva (2018), Laval (2019; 2021) e Casara (2021) destacam a fluidez do neoliberalismo do século XXI, que se tornou adaptável às diversas sociedades (sejam elas democráticas, totalitárias, conservadoras ou fundamentalistas religiosas) criando novas nomenclaturas para amenizar os impactos nocivos do capitalismo. Ou seja, o prefixo “neo” vai além de uma atualização do liberalismo clássico, pois agora vai ter uma “capacidade de adaptação aos mais variados contextos” (Laval, 2021, p. 10).

Silvio Almeida (2021, 9 min. 54s) dialoga com este pensamento e aponta que uma política neoliberal dá ênfase à essencialidade do livre mercado ao “[...] impor a forma de mercado em todos os âmbitos da vida social”, e mostra pontos que caracterizam o neoliberalismo, dentre esses, a) construção de uma sociedade a partir do mercado; com o modelo de mercado; b) mercantilização de vários setores da sociedade (educação, por exemplo) pautada nos ideais da meritocracia e; c) modelo do empreendedorismo pautado no individualismo da autogestão, ponto que justifica a uberização, a informalidade e a perda de direitos trabalhistas.

Assim, no ideal neoliberal, a não intervenção do Estado na esfera econômica objetiva liberar o mercado, incentivando a livre concorrência, o livre comércio, a desburocratização e a individualidade através da meritocracia. Gildete Cecília Neri Santos Teles (2023) pontua em sua tese que:

São características do neoliberalismo a proposta do fim de barreiras alfandegárias – os impostos – para os monopólios e oligopólios, o fim dos gastos públicos, privatização das estatais, proteção da propriedade privada e como responsabilidade do Estado apenas a saúde, o transporte e a educação (Teles, 2023, p. 55).

Neste viés neoliberal do século XXI, o conceito de liberdade é colocado em evidência, primeiro ao negar a tese do *laissez-faire*<sup>29</sup> (ideia do naturalismo liberal), que defendia a naturalidade da atividade econômica (lei da oferta e da demanda, por exemplo) e o anti-

---

<sup>29</sup> Deixar fazer, em Francês.



estado, segundo por conceber a economia como mutável, agora defendendo a ideia de que o Estado tem um papel na agenda neoliberal, o que faz com que Almeida (2021) levante a discussão do mercado resultado de uma cultura e de uma construção política. A definição de Almeida (2021) pode dialogar com o que Ana Karina de Oliveira Nascimento (2018, p. 43) afirma sobre o neoliberalismo, pontuando que nele “[...] tudo pode ser regido por leis de mercado; logo, a princípio, tudo pode ser tratado como produto a ser negociado (*commodity*)”.

Corroboro o pensamento de Nascimento (2018) e compreendo que as *commodities* vão desde o currículo escolar até o mundo do trabalho, com flexibilização de leis trabalhistas, com naturalização de informalidades e uma educação pública voltada para formação de mão de obra barata. Ou seja, o Estado deixa de ser negado para ter um papel na efetivação do neoliberalismo, pois “[...] atua fortemente por meio de aparatos políticos e jurídicos, de forma intervencionista, de maneira a manter o neoliberalismo em constante reinvenção” (Nascimento, 2018, p. 45).

No campo da educação, observei como Maria Cláudia Dal’Igna, Renata Scherer e Miriã Zimmermann da Silva (2020) voltam o olhar para a formação docente, e na forma como buscam compreender o *modus operandi* das forças neoliberais e neoconservadoras, assim, problematizando o currículo como agenda neoliberal. Para as autoras,

[...] a adoção dos sistemas de ensino de políticas que objetivam alcançar bom desempenho nas avaliações internacionais, além de produzir práticas de ensino e de aprendizagem empobrecidas, contribui para induzir escolas e docentes a desenvolverem modos cada vez mais extremados de exercer controle sobre suas próprias ações (Dal’Igna; Scherer; Silva, 2020, p. 3).

Ao observar o cenário educacional como um todo e, principalmente, o currículo, refleti sobre o forte interesse de grupos neoliberais e neoconservadores em padronizar a educação através de documentos como a BNCC e propagar um currículo semelhante ao projeto Escola sem Partido, como foi apresentado no fórum nacional da educação (e o Conselho Nacional de Educação - CONAE), realizado no início de 2024.

Esta padronização foi ampliada durante o período de 2016 a 2022, tempos de retrocesso na educação, principalmente após a homologação da BNCC e da discussão que grupos conservadores traziam em seus perfis nas redes sociais. Essas discussões saíam em defesa de um modelo de “educação bancária” (Freire, 2022b), modelo este que faz com que as escolas adotem um método conteudista, ou seja, aquele que só educa quando se transmite conteúdos; quando a escola forma o “cidadão dócil e o operário competente” (Cury, 1995, p. 62). Neste cenário, professoras e professores que abordam questões sobre gênero e

sexualidade, diversidade cultural e religiosa, lutas antirracistas, por exemplo, estariam fugindo de seu conteúdo para “doutrinar” crianças e adolescentes (o que grupos de extrema direita traziam em seus discursos).

Ao defender esta educação bancária, esses grupos escancaravam os baixos índices no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA)<sup>30</sup>, por exemplo, a falta de conhecimento do corpo docente sobre a temática da educação financeira e pressionavam o poder público para a aplicabilidade do Projeto de Vida, proposto pela BNCC.

Iana Lima e Álvaro Hypólito (2019), ao dirigirem atenção nessas políticas neoconservadoras, apontam que “[...] o campo do currículo é um campo em disputa. As disputas em torno da BNCC deixaram clara a importância e o interesse que os grupos conservadores e neoliberais manifestaram quanto às definições curriculares e da agenda educacional do país” (Lima e Hypólito, 2019, p. 13).

Neste sentido, o forte interesse pela padronização da educação por meio de políticas curriculares “[...] atendem a um conjunto de interesses econômicos e religiosos que contribuem para modificar profundamente a formação docente brasileira e para intensificar as formas de controle e de regulação da docência” (Dal’Igna, Scherer e Silva, 2020, p. 4).

Com vários números, linguagem rebuscada de economistas e estatísticas de alguns países hegemônicos, foi propagada nas redes sociais um movimento anti-Paulo Freire, que jogava a culpa do fracasso escolar brasileiro e dos baixos índices na denominada pedagogia da autonomia.

A culpabilização marcada no discurso de grupos neoliberais e neoconservadores é problematizada por Nascimento (2018), que define como individualismo, uma das características do neoliberalismo, que dá ênfase no individual, que implanta o pensamento da meritocracia como único modo de alcançar o sucesso financeiro/profissional. No campo da educação, “[R]ecai, portanto, ‘a culpa’ de uma ‘má’ educação sobre alunos, e, por conseguinte, professores, recorrendo à culpabilização do indivíduo pelo seu sucesso ou fracasso” (Nascimento, 2018, p. 44, grifos da autora).

Ao defender o ideal da meritocracia, grupos de extrema-direita acreditavam que a inclusão de disciplinas voltadas para o empreendedorismo e a educação financeira eram a saída da crise educacional, pois consideravam o contexto da crise no Brasil – o número de desempregadas/os, o número de endividadas/os e somente pouco mais de 1% da população

---

<sup>30</sup> Sigla do Inglês Programme for International Student Assessment.

que investe em ações da bolsa de valores (dados ofertados pela B3) – portanto, investidoras/es, economistas e influenciadoras/es digitais debatiam em seus perfis em redes sociais sobre a importância da educação financeira nas escolas, assim como meritocracia, competitividade e produtividade, e na maioria dos debates a LI assumia um papel fundamental para formação do tão almejado bom profissional.

Esta formação do trabalhador competente é o foco do currículo nas políticas educacionais (como é o caso da BNCC), que visa a formação do trabalhador competente e sua preparação para o contexto do trabalho. Há uma padronização do currículo educacional que é uma herança do colonialismo, como apontado por Clarice Jordão (2008), e intensificada pelas marcas deixadas por um governo de extrema-direita que escancarou o cenário da crise na economia e a culpabilização de alunas/os e professoras/es como combate à falaciosa “ideologia de gênero”. Neste viés, a formação cidadã/crítico-reflexiva (Nóvoa, 1992) vem sendo deixada de lado para preparar a/o aluna/o para ser produtivo no mercado de trabalho, visto que estes grupos neoconservadores propagam a ideia de que “[...] introduzir empreendedorismo no trabalho educativo é a solução para ensinar pela prática que é natural aderir à competitividade para poder sobreviver” (Catini, 2019, p. 37).

Este pensamento neoliberal organiza e comanda os contextos econômicos, políticos e educacionais. Michael Apple (2013, p. 24) debate sobre o papel da/do professora/or neste cenário e critica a noção de que a/o docente “[...] precisa ser disciplinado para competição de mercado para torná-los mais eficientes e eficazes”<sup>31</sup>. A educação, neste sentido, serve para se adequar às demandas capitalistas e patriarcais, preparando a/o aluna/o para o mercado de trabalho, incentivando “[...] o desenvolvimento de um espírito empreendedor, incluindo a ênfase na competição como caminho para melhores resultados”<sup>32</sup> (Bernstein *et al.*, 2015, p.5).

Os autores expõem a promoção do trabalho; a formação do profissional competente como foco de políticas educacionais, o que Carolina Catini (2019) denomina de profissional *uberizado*, aquele que aceita as condições precarizadas de trabalho, pois, a ideia passada pela frente neoconservadora/neoliberal é que é preferível não ter direitos trabalhistas a estar entre os mais de 13 milhões de desempregados<sup>33</sup>. Catini (2019) reflete sobre a lógica de uma educação com olhar voltado para o progresso do capital e do operário *uberizado*, e acrescenta

---

<sup>31</sup> Minha tradução do original “*need to be disciplined by market competition in order to make them more efficient and effective*”.

<sup>32</sup> Minha tradução do original “[...] *the development of an entrepreneurial spirit, including an emphasis on competition as the path to better outcomes*.”

<sup>33</sup> Apesar da propagação da ideia de que a perda de direitos trabalhistas vai liberar o mercado e diminuir o desemprego, o número de desempregadas/os no Brasil foi maior durante o governo de 2019 a 2022.

que “[...] a reificação dos objetivos da educação – que já se impunha nos tempos de ampliação dos direitos sociais – foi incrementada por novas tecnologias de gestão da educação, instaladas paulatinamente num contexto de crise econômica” (Catini, 2019, p. 33). O que está claro nas políticas educacionais e no pensamento de defensores da educação financeira.

Levando em consideração o contexto apresentado, insiro a disciplina de LI neste processo de reflexão, questionando-me sobre seu papel. Para tanto, faço uma análise de como o neoliberalismo tem se infiltrado no processo ensino-aprendizagem desta língua e a transformado em *commodity*, “[...] reforçando a ligação entre o inglês e o sucesso profissional” (Gray, 2012, p. 24).

Nessa esteira, Nascimento (2018) nos convida a problematizar as forças neoliberais, colocando no centro do debate o ensino de LI, historicamente marcado pela modernidade que colocou a língua como *commodity*. Para a autora, “[...] o neoliberalismo parece ser fortemente marcado pelo colonialismo, em várias esferas, inclusive na educação, em especial a linguística, marcada pelo predomínio da língua inglesa” (Nascimento, 2018, p. 42).

Em documentos oficiais como o ReCAL, por exemplo, a LI é enfatizada como muito importante para a formação de alunas e alunos da EB, pois abrirá novas possibilidades para o mercado de trabalho, dando, ainda, a oportunidade de estarem inseridas/os no mundo globalizado, sendo, portanto, uma “[...] possibilidade de ascensão no trabalho, valorização salarial e oportunidade de viagens para turismo ou a negócios” (Alagoas, 2019, p. 412).

Autores como David Block, John Gray e Marnie Holborow (2012), Vanderlei Zacchi (2016) e Selma Silva Bezerra (2019), por sua vez, observam o uso de conteúdos aspiracional através da imagem de celebridades ou de um padrão eurocêntrico. A autora e os autores trazem para discussão o neoliberalismo naturalizado, seja em livros didáticos, manuais de professor e até mesmo impregnado no discurso de alunas e alunos que colocam a cultura brasileira como inferior.

A naturalização desse viés neoliberal destaca estruturas de um conhecimento excludente e elitizado, pois são reproduções de metodologias dos países hegemônicos e o apagamento de conhecimentos e epistemologias locais, logo, não democráticas e autoritárias porque, como problematiza Ramón Grosfoguel (2016, p. 26), “[...] impõe-se à base da superioridade do conhecimento imposta pela dominação ocidental capitalista”. Os conhecimentos dos países dominantes são considerados válidos e, portanto, reproduzidos por universidades dos países do Sul geopolítico.

Ao conceber a LI como oportunidade de crescimento profissional, cursos de idiomas e institutos de línguas reivindicam para si os melhores métodos, melhores materiais, melhores

professores, melhor metodologia de ensino e fluência no menor tempo possível. É propagada a elitização da LI, e aprender inglês é visto como sinônimo de *status* social/intelectual.

Esta elitização da língua se deu devido ao seu prestígio, tudo por conta de seu poder hegemônico/capitalista, assim como aponta Harvey (2005) ao notar que o mercado tornou-se o princípio organizador dos domínios político, econômico e social. Refletindo sobre esta questão e sobre as limitações que a sociedade impôs sobre o acesso ao conhecimento – da língua estrangeira – para camadas pobres da sociedade, Vilson Leffa (2007, p. 8) aponta que a ideia excludente da minoria elitizada era que “[...] se todos os alunos saíssem da escola falando uma língua estrangeira, aqueles que hoje a falam perderiam muito de seu status social”.

Ou seja, nos padrões de uma colonialidade do saber, maior é o valor de algo se este é inacessível para a grande maioria, e isto vai do conhecimento, da aquisição de automóveis e roupas de grifes, vinhos raros e pratos *gourmet*. Na lógica desta elitização da LI, o ensino do Inglês (e de outras línguas) nas escolas regulares começam a sofrer estigmas, e o mais marcante deles é que não é possível aprender inglês na escola de EB, e a ideia é reforçada quando falamos de escola pública.

É alimentado o discurso de que é impossível aprender inglês nas escolas públicas e, imbuídos destes discursos, o ensino de LI é marcado por decoração de regras gramaticais, tradução, memorização de vocabulário e repetição de palavras na tentativa de uma maior proximidade ao sotaque estadunidense ou britânico, o que Daniel de Mello Ferraz (2012, p.55) “[...] a relação língua inglesa e sociedade se dá por meio dos discursos de ascensão profissional e garantia de emprego [...] focalizam, nas aulas de inglês, a aprendizagem instrumentalizada do idioma, ou seja, aprendem a língua inglesa com objetivos de aquisição”.

Arelado a esse discurso, há a ideia de que são necessários cursos livres de idiomas para um aprendizado realmente eficaz, porém estes cursos livres de idiomas (privados) mantinham (ou ainda mantém?) as alteridades apagadas – ou, nas palavras de Ponzio (2010), “alteridades fracas” – porque a/o aluna/o está em “[...] um ambiente de dominação contra o qual os participantes não se opõem e onde acontecem os processos de exclusão porque são ambientes em que os participantes enxergam-se iguais e, portanto, rechaçam o diferente” (Stella; Cruz, 2014, p. 153).

Esta ideia é o que Holiday (2005, *apud* Kumaravadivelu, 2016, p.71) chama de *Native Speakerism*, que “[...] tem privilegiado o falante nativo e marginaliza o não nativo, em

questões relacionadas ao uso da língua, aprendizagem de línguas e ensino de línguas”<sup>34</sup>. O método de submissão de nossa cultura a cultura norte-americana e eurocêntrica utilizado por professores/as vai ao encontro da ideia de dominação cultural por meio da língua, assim,

[...] professores de outros países e outras culturas têm a certeza de que este é o correto e que o papel deles é adaptá-lo aos seus alunos ou os alunos a ele [...] eles promovem a competência linguística presumida do falante nativo, estilos de aprendizagem, padrões de comunicação, máximas de conversação, crenças culturais e até sotaque como a norma a ser aprendida e ensinada. (Kumaravadivelu, 2016, p. 73)

Esta desvalorização abre “[...] um flanco atraente e lucrativo para os institutos de línguas e franquias levarem a cabo a tarefa de perpetuar tal discrepância, elitizando cada vez mais o ensino de línguas, certamente à custa da exclusão da maioria da população brasileira” (Siqueira; Anjos, 2011, p. 130).

Ademais, cabe frisar que a proposital desvalorização do ensino de LI na escola pública regular reflete-se tanto nos métodos de ensino quanto na própria visão que alunas e alunos têm sobre a língua. Em diferentes turmas, por exemplo, sempre me deparo com falas do tipo “meu inglês não é bom”, “professor, quero falar que nem americano” e/ou “professor, esse inglês é o americano ou o britânico?”.

A meu ver, tal fato reafirma uma armadilha colonialista e neoliberal, o que Vilson Leffa (2007) chama de autoexclusão, uma vez que utiliza do fato de que esses discursos “são construídos socialmente que conferem impossibilidade de aprendizagem em alguns espaços e incapacidade dos aprendizes” (Anjos, 2019, p. 92). Esses discursos têm uma carga ideológica ao colocar os EUA e a Inglaterra como países hegemônicos e inferiorizar a/o aluna/aluno, pois alimenta o senso de conformismo sobre suas próprias realidades.

Em seguida, os materiais didáticos contribuem para uma valorização eurocêntrica frente ao ensino de LI, promovendo uma linearidade através de políticas que engessam o ensino, tirando a autonomia de professoras/es e desmotivando alunas/os.

A seguir, volto o meu olhar de professor-pesquisador sobre o Livro Didático (LD) adotado no município, analisando de que maneira ele pode contribuir na manutenção do neoliberalismo e, ao mesmo tempo, pode servir de subsidio de base para professoras/es abordem temas de grande relevância social.

---

<sup>34</sup> Minha tradução do original: “[...] has been privileging native speakers and marginalizing nonnative speakers in matters related to language use, language learning, and language teaching”.

## 2.4 Um olhar ao livro didático de Língua Inglesa (LI)

O livro didático adotado pelo município de Craíbas é o *Peacemakers* (Amos; Condi, 2018), o qual passou a ser utilizado por nós professores/as no ano de 2019, quando aconteceu a escolha do livro didático do EF, sendo utilizado por nós nos anos de 2020, 2021, 2022 e 2023.

A obra da editora Richmond, aprovada no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), foi escolhida para ser o Livro Didático (LD) de todo o município, assim como obras das demais disciplinas. A prática de adotar um livro para todo o município se dá – segundo a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) – pelo fato de algumas/alguns alunas/os serem transferidas/os de escola, e a utilização de outro LD iria interferir no aprendizado das/dos alunas/os. Ademais, abro parêntesis para destacar a importância de se pensar na realidade da/do educanda/o no momento da escolha do livro, além da relevância de a seleção não ter sido feita de forma compulsória, mas sim respeitando a escolha das professoras e dos professores do município<sup>35</sup>.

De acordo com as informações apresentadas no manual do professor, o LD tem como principal proposta uma educação para a paz e a concepção de LI enquanto intercâmbio de aspectos identitários e culturais, além de proporcionar à/ao aluna/o o engajamento de seus papéis sociais a partir de textos e atividades.

Nesse manual, algumas vezes foi enfatizado que a obra está de acordo com as unidades temáticas propostas pela BNCC, unidades estas que podem

[...] possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos (Brasil, 2017, p. 239).

Percebi, tanto no manual do professor quanto no documento da BNCC, que há uma menção aos temas transversais, que podem ser abordados de uma maneira transdisciplinar, no entanto, os temas são: 1) Meio ambiente, 2) economia, 3) saúde, 4) cidadania e civismo, 5) multiculturalismo e 6) ciência e tecnologia, ou seja, nenhum faz menção a abordagens de

---

<sup>35</sup> No referido ano letivo, todas/os as/os professoras/es se reuniram em alguns encontros e, juntas/os, tomaram a decisão de qual LD adotaria.

gênero e sexualidade ou para uma educação antirracista<sup>36</sup>, adotando, supostamente, o caminho da “neutralidade político-ideológica”.

Duboc (2019) chama a falta de posicionamento da BNCC de conflito epistemológico e questiona:

Como pode um documento acolher os usos criativos, híbridos e locais do inglês em seu status de língua franca se o próprio documento organiza, linear e hierarquicamente, temas, objetos de conhecimento e habilidades, com exemplos de conteúdos linguísticos fixos e estáveis? (Duboc, 2019, p. 17).

A autora critica a forma linear que o documento traz as habilidades de leitura e escrita e os temas a serem abordados em cada seção, fazendo, assim, com que as unidades temáticas, objetos de conhecimentos e as habilidades estejam em conjuntos separados. Desse modo, a/o professora/or estaria presa/o a uma linearidade e teria que planejar suas atividades não com o intuito de engajar as turmas nas discussões de relevância social, mas de fazer seus planos de aula se encaixarem em padrões verticalizados e fixos, que normalmente, seguem métodos hegemônicos.

Apresento-me em consonância com o pensamento de Duboc (2019) com relação à linearidade da BNCC e a falta de uma concepção evidente do que seja crítico. Também adoto postura semelhante à autora ao considerar o letramento crítico como possibilidade de ampliar conceitos, sejam eles relacionados ao ensino-aprendizagem ou a práticas sociais.

Diante dessa problemática levantada, compreendi que foi necessário meu posicionamento frente aos documentos oficiais e aos conteúdos do LD. Esse posicionamento fez com que eu tivesse um planejamento reflexivo com relação aos conteúdos que foram abordados em sala de aula, sejam eles gramaticais, de vocabulário ou de leitura e escrita. Para Ifa (2023, p. 247), “[...] o professor reflexivo é aquele que consegue resolver as situações desafiadoras não para racionalidade técnica, mas pela epistemologia da prática: o conhecimento na ação e reflexão-na-ação”. O autor pontua que o conhecimento na ação é “espontâneo e implícito”, enquanto a reflexão-na-ação é revelada com a prática e diante de “momentos imprevisíveis na ação” (Ifa, 2023).

A imagem a seguir mostra o sumário do LD adotado em minha escola e, refletindo sobre o pensamento de Ifa (2023) no que tange ao papel do professor reflexivo, considere que

---

<sup>36</sup> É pertinente ponderar que a BNCC não lida com sexualidade, identidade de gêneros e/ou com temas ligados à religiosidade. São temas excluídos na atual versão BNCC, promulgada no governo Temer (2016-2018).



esse livro poderia ser um suporte para minhas aulas, principalmente com relação à conexão de saberes linguísticos com problematizações de questões socialmente relevantes.

**Figura 1** - Sumário do Livro Didático de LI<sup>37\*</sup>

Contents	
UNIT 1 The world of work	8
First interactions	9
Reading	10
Language in use 1	14
Types of graphs	16
Listening	18
Speaking	19
Writing	20
Self-check	21
UNIT 2 Tech in the world	22
First interactions	23
Reading	24
Language in use 1	29
Language in use 2	31
Listening	33
Speaking	35
Writing	36
Self-check	37
Be an agent of change	38
Promoting gender equality	
UNIT 3 Citizenship	39
First interactions	40
Reading	41
Language in use 1	45
Language in use 2	46
Listening	48
Speaking	49
Writing	50
Self-check	51
UNIT 4 Sustainability	52
First interactions	53
Reading	54
Language in use 1	58
Language in use 2	59
Listening	61
Speaking	62
Writing	63
Self-check	64
UNIT 5 Global and local	65
First interactions	66
Reading	67
Language in use 1	71
Language in use 2	72
Listening	74
Speaking	75
Writing	76
Self-check	77
UNIT 6 Consumer society	78
First interactions	79
Reading	80
Language in use 1	84
Language in use 2	85
Listening	87
Speaking	88
Writing	89
Self-check	90
UNIT 7 Fighting for our rights	91
First interactions	92
Reading	93
Language in use 1	97
Language in use 2	98
Listening	100
Speaking	101
Writing	102
Self-check	103
UNIT 8 Freedom of speech	104
First interactions	105
Reading	106
Language in use 1	110
Language in use 2	111
Listening	113
Speaking	114
Writing	115
Self-check	116
Be an agent of change	117
Agree to disagree	118
Learning more	119
Language reference in context	120
Interdisciplinary project	121
Appendix	122
Irregular verbs list	123

Fonte: Amos e Condi (2018).

\*Descrição da figura: Na **Figura 1**, há a imagem de um livro didático de Língua Inglesa aberto, contendo duas páginas e oito unidades. Cada uma dessas oito unidades é dividida em outras partes, sendo elas as primeiras interações (*first interactions*), na qual há um momento de debate em sala de aula para que as alunas e os alunos expressem seus conhecimentos prévios; também a parte de leitura (Reading), seguido do uso da linguagem (*language in use*), em seguida as habilidades de escuta (*listening*), de fala (*speaking*) e de escrita (*writing*). Por fim, cada unidade tem a auto avaliação (*self check*) onde as/os alunas/os avaliam seu próprio desempenho ao longo da unidade.

Durante toda a tese, logo após cada figura, há um quadro com uma descrição da imagem. Esta prática se deu para garantir a acessibilidade para as pessoas cegas ou de baixa visão que utilizam aplicativos de leitura ou que não conseguem enxergar imagens devido à baixa resolução, como foi o caso de algumas figuras da tese. As figuras também se encontram em fonte aumentada.

<sup>37</sup> Conforme exposto na Figura 1, as 8 oito unidades do LD do 9º têm as subseções *First interaction* (explora o conhecimento prévio das/dos alunas/os através da leitura de imagens, o que o manual denomina de *Pre-reading*); *Reading* (desenvolve a habilidade de leitura, e esta seção é dividida na leitura – *Reading* – e no *Post-reading*); *Language in use* (ocorre em dois momentos, fazendo o estudo do léxico e o estudo das estruturas gramaticais da norma padrão); *Listening*; *Speaking* (ambos contemplam o eixo oralidade); *writing* (contempla a escrita) e; *Self-check* (propicia à aluna e ao aluno uma autoavaliação sobre seu desempenho ao final de cada unidade).

Diante do sumário, é comum estarem expostos os conteúdos gramaticais e relacionados ao vocabulário, além de atividades para as habilidades de leitura e escrita. Portanto, retomando as considerações de Duboc (2019) e Ifa (2023), a falta de um posicionamento evidente do que seja “crítico” na BNCC, e pelo fato de o livro evidenciar quais habilidades cada conteúdo contempla, faz com que o posicionamento crítico seja uma prática individual da/do professora/or.

Cabe frisar ainda que, segundo Roxane Rojo (2003), o material didático muitas vezes é visto pelas/pelos professoras/professores como um recurso de autoridade, o qual não deve ser questionado. Dessa maneira, o trabalho da/do professora/or tende a seguir as diretrizes propostas pelo livro, fazendo com que o recurso, que deveria ser um simples apoio, acabe assumindo o papel do docente e, em certos casos, também da/do aluna/o.

Compreendo que, no contexto do ensino de LI, o LD ganhou um papel central tanto nas práticas da/do professora/or quanto na aprendizagem das/dos alunas/os. Dependendo do contexto educacional e da formação da/do docente, o LD pode servir como um apoio ao conteúdo, ou até como o principal instrumento pedagógico, orientando o currículo e guiando o trabalho da/do professora/or.

Rojo (2003) destaca que o livro didático é o principal recurso utilizado para trabalhar leitura e produção de texto nas escolas, e em alguns casos, até mesmo nas casas das/dos alunas/os. No entanto, a autora alerta que, embora os textos incluídos nesses livros possam ser de boa qualidade, o material não deve ser visto como a única fonte de aprendizado em sala de aula. Além disso, é importante destacar que os livros didáticos nem sempre estão alinhados com o contexto cultural e regional das/dos alunas/os.

Embora existam materiais didáticos que contemplam práticas sociais e consideram a noção de língua na perspectiva dialógica, o papel da/do professora/or permanece crucial, pois ela/ele deve ter a autonomia para adaptar o LD conforme o contexto da sala de aula. Nesse sentido, Santos, Albuquerque e Mendonça (2007) destacam a importância de a/o professora/or analisar e adaptar o uso do livro de acordo as necessidades da/do educanda/o, o que envolve uma abordagem pedagógica que leve em consideração as práticas sociais da língua.

Refletir sobre o material deve ser, portanto, uma atividade cotidiana, um exercício que pode contribuir para uma reflexão crítica sobre aquilo que pode ser útil para suas aulas e o que pode aprimorar a partir do que propõe o LD, sem perder de vista que o mesmo se apresenta como uma ferramenta que favorece uma praticidade ao professor, bem como um material agradável e atrativo aos sujeitos que dele fazem uso em sala de aula e fora dela (Ota, 2009), ou seja, a/o aluna/o.

Esse olhar crítico e cuidadoso acerca do LD é desenvolvido pelo professor a partir de sua própria experiência, pois, como nos afirma Egon de Oliveira Rangel (2006), é nossa experiência que

[...] nos permite constatar que há materiais mais ou menos elaborados com a intenção de participar ativamente das condições de ensino-aprendizagem, mais ou menos adequados a uma determinada situação, mais ou menos eficientes, de melhor ou pior qualidade [...] (Rangel, 2006, p. 10).

Compreendo que a análise do LD deve partir de um ponto de vista e de um conjunto de critérios, os quais precisam ser explicitamente formulados e facilmente explicitados pelos sujeitos envolvidos no processo. Em consonância com tais ideias, vale lembrar que o uso efetivo do material didático no tocante ao ensino-aprendizagem de LI requer da/do docente conhecimento, reflexão e empenho no exercício da transposição didática dos princípios que sustentam e fundamentam suas práticas na sala de aula, exigindo ainda esforços no planejamento e na utilização de materiais didáticos, nesse caso, o LD. Posto isto, fiz, portanto, um movimento que utilizasse algumas daquelas unidades do LD para iniciar diálogos com minhas turmas e poder trabalhar alguns gêneros textuais.

Um exemplo foi a da unidade 1 (*the world of work*), na qual tive minha prática docente alinhada ao LD, pois tal unidade contemplava uma noção de letramento crítico enquanto ação social, que permitiu que minhas alunas e meus alunos estivessem engajada/dos nos debates sobre profissões invisibilizadas (ver subseção 4.3.1). O LD, nessa unidade, me serviu como apoio para levar para sala de aula a compreensão de que estereótipos acerca de profissões como padrões de gênero ou hierarquização devem ser desconstruídos.

Na unidade 3 (*Citizenship*), por sua vez, tive o apoio do LD na materialidade com a LI, uma vez que, ao compreender a noção de direitos (*rights*) e obrigações (*obligations*), as alunas e os alunos compreenderam seus papéis enquanto cidadãs e cidadãos ativos. Na seção de leitura (*Reading*), o texto em questão abordava a temática do respeito ao idoso e, apesar de as atividades focarem apenas na localização de informações no texto e explorar ambientes virtuais de informação e socialização (habilidades destacadas no manual do professor), pude atrelar a proposta do texto e levar para sala de aula um debate mais próximo de suas realidades.

A abordagem de questões relacionadas ao racismo, gênero e sexualidade, trabalho e cidadania é fundamental para a construção de uma educação verdadeiramente cidadã. Todavia, entendo que essas temáticas não devem ser tratadas de forma dissociada do processo de ensino da Língua Inglesa (LI). Ao reconhecê-la como uma língua adicional, é possível

vislumbrar no livro didático (LD) um importante recurso para explorar a materialidade da língua, especialmente por meio de textos que reflitam práticas sociais de letramento.

Nesse sentido, o LD adotado no município destaca-se por fundamentar-se no conceito de *educação para a paz*, o que aponta para uma intenção pedagógica alinhada a valores humanistas e inclusivos. Outrossim, na seção “Manual do Professor”, presente no material, são oferecidas orientações sobre como docentes podem abordar temas sociais em sala de aula, pensando ainda o ensino da LI. Contudo, faz-se necessário um olhar mais crítico sobre como tais diretrizes são efetivamente incorporadas às práticas pedagógicas, bem como sobre a profundidade com que esses temas são tratados nos próprios textos e atividades propostos.

Dado o exposto, na seção a seguir apresento o percurso metodológico adotado ao longo da pesquisa.

### 3 METODOLOGIA

Em síntese, toda investigação se inicia por uma questão, por um problema, por uma pergunta, por uma dúvida. A resposta a esse movimento do pensamento geralmente se vincula a conhecimentos anteriores ou demanda a criação de novos referenciais (Minayo, 2016, p. 16)

Na epígrafe trago uma problematização de Maria Cecília de Souza Minayo (2016) sobre os desafios da pesquisa social, marcada pelas produções de sentido que são construídas a partir das subjetividades, levando em consideração todas/todos as/os participantes de pesquisa. Nesta seção, portanto, discorro sobre a minha metodologia de pesquisa, de modo que eu possa não apenas contextualizar meu *lócus* e/ou encaixar minha tese em um rigor metodológico exigido por este gênero textual, mas explicar os parâmetros que adotei para humanizar meu texto e me incluir, deixando marcas que me identificam.

Nesse processo de humanização, compreendi que, em um processo dialógico, o eu-pesquisador muda à medida que eu me envolvo com a pesquisa, ou seja, o percurso metodológico vai se moldando conforme minhas inquietações e perguntas de pesquisa vão se alinhando ao longo do processo investigativo.

Assim, a metodologia adotada na tese não foi apenas uma escolha, mas um processo que levou em consideração as minhas inquietações, os meus objetivos de pesquisa, os questionamentos e problematizações, a fundamentação teórica e, principalmente, o relacionamento entre mim (professor-pesquisador) e minhas/meus alunas/alunos (participantes da pesquisa). Joseph A. Maxwell (2008) compreende que uma pesquisa qualitativa permite a construção de sentidos entre pesquisadora/or e participantes da pesquisa, e que cada modo, seja pesquisa narrativa, etnográfica, autoetnográfica, demanda um olhar diferenciado sobre como conduzir a pesquisa. O autor compreende que “cada um desses modos de pesquisa envolve diferentes tipos de relacionamento entre pesquisador e os participantes na pesquisa e tem diferentes implicações para o resto do desenho de pesquisa” (Maxwell, 2008, p. 234)<sup>38</sup>.

---

<sup>38</sup> Minha tradução do original: Each of these modes of research involves different sorts of relationships between the researcher and the participants in the research and has different implications for the rest of the research design.

Com esse entendimento, a escolha pela autoetnografia não se deu de forma aleatória, mas como sendo resultado das minhas interações e das subjetividades que surgem e que vão sendo construídas no processo de pesquisa para responder ao objetivo estabelecido.

### 3.1 O percurso metodológico

Nesta subseção de metodologia, apresento inquietações que são corriqueiras no chão da escola pública. Optei por falar em “chão da escola pública” (Barros, 2003; Rivera, 2016) em vez de “muros da escola pública”, pois creio que esta nomenclatura limita os espaços da escola, enquanto aquela abraça o contexto escolar como um todo, transgredindo, inclusive, os muros desse recinto educacional.

No chão da escola pública, não há apenas os espaços físicos das salas de aula e da sala das/dos professoras/es. Há também um conjunto complexo em que circulam diferentes modos de ser/viver/estar/sentir no mundo, o que Vigotsky (1991) define como ambiente. Ao transgredir os muros da escola, busco desenvolver um senso mais acolhedor das experiências que acontecem no chão das escolas corriqueiramente.

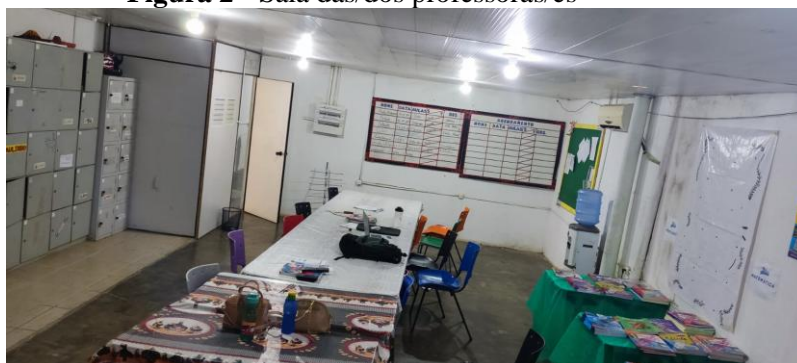
Assim, no ambiente da escola pública da EB, pude notar situações em que

- a) as alunas e os alunos se posicionam diante das questões de gênero e sexualidades, pois, segundo Foucault (1988, p. 46), a escola é um ambiente sexualizado: “um lugar incitador e multiplicador de situações que envolvem a sexualidade [...], propício para a emergência de práticas sexuais consideradas subversivas”;
- b) o racismo estrutural/recreativo/afetivo se reflete na vida de alunas e alunos, fazendo com que discursos preconceituosos também circulem no ambiente escolar (“brincadeiras”, *bullying*, padrões de beleza);
- c) as professoras e os professores enfrentam as opressões advindas das políticas neoliberais e, ao mesmo tempo, se posicionam diante das questões sociais que envolvem a linguagem e o ambiente escolar.

Ao fazer algumas reflexões/interpretações nesse ambiente, pude estar mais atento à instituição escola pública de EB, bem como às inquietações de minhas/meus colegas. Portanto, enfatizo que a sala das/dos professoras/es pode ser de suma importância para a construção de uma educação mais crítica-reflexiva-ativa, pois há troca de experiências, compartilhamento de vivências que podem balizar o trabalho docente, para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

A **Figura 2** mostra a sala das/dos professoras/es da escola do agreste alagoano onde vivencio o meu trabalho docente.

**Figura 2** - Sala das/dos professoras/es\*



Fonte: arquivo do pesquisador.

---

\*Descrição da figura: Na **Figura 2**, há uma sala ampla onde professoras e professores se reúnem. Na figura, é possível encontrar uma mesa ao centro, com cadeiras. À esquerda da imagem, há armários na cor cinza e à direita um bebedouro e um quadro de avisos. O piso é de cimento queimado e o forro é de PVC.

---

Foi nesse espaço que percebi que a sala das/dos professoras/es pode ser também um espaço onde a/o professora/or pode desenvolver um papel transformador sobre sua prática. Nesse espaço, circulam diversos sentimentos, como esperança, inquietação, raiva, alegria, entre outros, que comumente são negligenciados.

Entre os sentimentos apresentados no parágrafo anterior, começo pela raiva. Para o professor Ratier (2019, p. 156), raiva não é algo negativo ou que incite o ódio (não pode ser confundida com a raivosidade, como propagada por grupos de extrema-direita nos últimos anos no Brasil), mas um “processo para a formação de indivíduos autônomos, capazes de crítica e reflexão”. Para mim, essa visão se assemelha ao que Freire (2022a) aponta como o “momento de despertar”.

Arelado ao sentimento da raiva está o da indignação. Repetidas vezes, presenciei, em salas de professoras/es, irritação acerca da qualidade da merenda, da segurança no transporte escolar, das situações nas quais alunas/alunos vivem e das políticas públicas que querem qualificar a mão de obra barata e uberizar profissões com o discurso do empreendedorismo.

Sobre o trabalho docente, há também a revolta contra o que Biesta (2017) denomina de “política de desprofissionalização”.<sup>39</sup>

São compreensíveis os sentimentos de raiva e de indignação, afinal, tratam-se de emoções humanas e que devem ser problematizadas quando se referem ao trabalho docente. E na relação professora/or-aluna/o, entendo que esses sentimentos por parte das/dos professoras/professores podem instigar a busca por mudanças. A esse respeito, Paulo Freire afirma que:

[...]está errada a educação que não reconhece na justa raiva, na raiva que protesta contra as injustiças, contra a deslealdade, contra o desamor, contra a exploração e a violência um papel altamente formador. O que a raiva não pode é, perdendo os limites que a confirmam, perder-se em raivosidade que corre sempre o risco de se alongar em odiosidade (Freire, 2022a, p. 22).

Sobre o papel altamente transformador da raiva a que se refere Freire (2022a), apresento a **Figura 3**, a qual elenca a sequência do processo para provocar transformações:

**Figura 3** - Da indignação à busca por mudanças\*



Fonte: elaborada pelo autor (2024).

\*Descrição da figura: Na **Figura 3** há, no centro, “relação professora/professor-Aluna/aluno”. Na posição superior tem o sentimento da indignação, escrita dentro de um círculo na cor azul. Em sentido horário, uma seta aponta para o próximo sentimento que é o

<sup>39</sup> Para o autor, “[A]a desprofissionalização manifesta-se de maneiras muito distintas, incluindo níveis salariais baixos e difíceis condições nas escolas, bem como processos de intensificação do trabalho docente por via de lógicas de burocratização e de controlo [...] O regresso de ideologias que afirmam a possibilidade de atribuir funções docentes a pessoas que tenham “notório saber” de uma dada matéria, como se isso bastasse, também contribui para o desprestígio da profissão (Biesta, 2017, p. 1109).



---

da impotência, escrito em um círculo roxo. Depois vem a frustração, em um círculo na cor de areia; em seguida a tristeza, no círculo na cor salmão. Por fim são apresentadas duas ações: “pensa em soluções e estratégias”, no círculo verde, e “provoca mudanças”, no círculo de cor laranja.

---

Criei a imagem anterior no momento em que escolhi a autoetnografia como metodologia de pesquisa. Na **Figura 3**, há quatro sentimentos e duas ações que estão dentro de mim corriqueiramente e me fazem refletir sobre meu lugar de fala (Ribeiro, 2019), de homem, heterossexual, concursado, mestre/doutorando, com casa própria e carro popular. Desenvolver a sensibilidade crítica para refletir sobre situações corriqueiras, como os sentimentos apresentados por aqueles que estão no chão da escola EB, é de suma importância para ser uma professora ou um professor que provoque mudanças. E essa prática se inicia com a observação não somente do espaço físico da sala de aula, mas de todo o entorno.

Na subseção 3.2 discorro sobre a autoetnografia, mostrando como o ato de voltar o olhar para mim mesmo pode contribuir para melhoria de minha prática docente, consequentemente para enxergar melhor os diferentes modos de ser/viver e me permitir exercer um papel transformador em sala de aula (e/ou fora dela).

### 3.2 Autoetnografia

Diante de tantos tipos de pesquisas (pesquisa-ação, narrativas, autoetnográficas, entre outras), afirmar qual delas eu adotaria na tese não foi uma tarefa fácil, afinal, considerei uma conexão entre pesquisador-participantes-mundo produzindo sentidos, logo, o movimento se deu observando qual tipo respondia às minhas perguntas de pesquisa.

Criei meus objetivos, elaborei meus planos e justifiquei minha pesquisa, dando, segundo Santos ([1987]2018), espaço para possibilitar a construção de um conhecimento plural e transgressor. Nas palavras de Minayo (2016),

[...] o labor científico caminha sempre em duas direções: numa, elabora suas teorias, seus métodos, seus princípios e estabelece seus resultados; noutra, inventa, ratifica seu caminho, abandona certas vias e encaminha-se para certas direções privilegiadas. E, ao fazer tal percurso, os investigadores aceitam os critérios da historicidade, da colaboração e, sobretudo, revestem-se de humildade de quem sabe que qualquer conhecimento é aproximado e construído, portanto passível de mudanças (Minayo, 2016, p. 12).

E este foi o percurso que fiz quando escolhi as turmas em que iria coletar os dados. Considerei a afinidade que tinha com elas, bem como idade, número de alunas/os e os seus interesses pessoais.

Já com relação à escrita das reflexões dos dados e a metodologia adotada na tese, apresento a ideia de Ellis, Adams e Bochner (2011), quando defendem que a autoetnografia é uma metodologia de pesquisa que valoriza o processo da pesquisa quanto ao produto textual. Adams *et al.* (2017) apontam algumas características das/dos pesquisadoras/es autoetnográficos que:

1. falam contra, ou fornecem alternativas para, roteiros, histórias e estereótipos culturais dominantes, tomados como certos e nocivos;
2. articulam o conhecimento interno da experiência cultural;
3. também descrevem momentos da experiência cotidiana que não podem ser capturados por métodos de pesquisa mais tradicionais, e;
4. criam textos acessíveis a públicos maiores, principalmente públicos fora dos ambientes acadêmicos (Adams *et al.*, 2017, p. 3-4).<sup>40</sup>

Assim, diversas experiências que acontecem no chão da escola pública, muitas vezes despercebidas, podem ser interpretadas. Foi através dessas experiências que compreendi que a autoetnografia é uma pesquisa qualitativa que lida com seres humanos e busca “conectar nosso conhecimento sobre línguas com o entendimento de como elas são usadas no mundo real” (Crocker, 2009, p. 4). Destarte, compreendo a pesquisa qualitativa como uma relação direta com as/os participantes da pesquisa em seu cotidiano.

Dialogando com este pensamento, Joyce Rodrigues da Silva Magalhães (2023) aponta a autoetnografia enquanto uma abordagem de pesquisa que permite um movimento de “[...] trazer à luz elementos que muitas vezes são suprimidos para cumprir algum rigor acadêmico estrutural e positivista” (p. 57), ou seja, ao focar em experiências pessoais, ou permitindo um movimento que parte do indivíduo para o coletivo, a autoetnografia desafia métodos tradicionais de se fazer pesquisa, inclusive passeando por outras áreas, interpretando as vivências que acontecem no dia a dia de sala de aula, por exemplo.

Ao passear por outras áreas (movimento este que foi permitido pela autoetnografia), deparei-me com a tese de doutorado de Luciana de Oliveira Nunes (2024), professora de Educação Física que associa a autoetnografia com o pensamento de Paulo Freire ao entender

---

<sup>40</sup> Minha tradução do original: autoethnographers speak against, or provide alternatives to, dominant, taken-for-granted, and harmful cultural scripts, stories, and stereotypes; articulate insider knowledge of cultural experience; autoethnographers also describe moments of everyday experience that cannot be captured through more traditional research methods; create texts that are accessible to larger audiences, primarily audiences outside of academic settings.

esta abordagem de pesquisa como “autoacolhimento”, “autoconhecimento” e “posicionamento político”. Para a autora, a autoetnografia significa

[...] refletir/dialogar COM os estudantes sobre como se posicionam (professora e estudantes) nestes momentos, sobre o que fazem e por que fazem [...]. Nossos esforços, portanto, caminham na direção de uma autoetnografia dialógica, construída a partir das leituras de mundo de ambos na condição de oprimidos. Dialógica, também, porque parte da noção de práxis, de ação e reflexão sobre o vivido, construída pela professora e estudantes, conjuntamente (Nunes, 2024, p. 26-27).

Magalhães (2023) e Nunes (2024) expõem, em suas pesquisas, suas vivências, experiências, frustrações, emoções e desconfortos, dialogando com as/os participantes e se posicionando criticamente, pois as mesmas se sentiram intimamente relacionadas com o contexto no qual estavam inseridas. Ao refletirem sobre os diversos sentimentos ao longo de suas pesquisas, as autoras se entregaram ao que Fabrício Tetsuya Parreira Ono (2017) entende enquanto vulnerabilidade. Para o autor,

[...] a escolha da autoetnografia como viés metodológico implica entregar-me à vulnerabilidade criada pelo próprio trabalho. – Criatura causando efeito no criador, atribuindo significado e significância às minhas ações e experiências, por meio da escrita autoetnográfica (Ono, 2017, p. 40).

Contudo, os estudos autoetnográficos não se reduzem à escrita em primeira pessoa nem colocam o meu eu-pesquisador enquanto o centro da pesquisa, mas, ao permitir que as reflexões partam a partir das minhas experiências enquanto professor-pesquisador, a autoetnografia se torna um viés metodológico no qual possui natureza relacional, ou seja, pode permitir que a/o pesquisadora/or enxergue as diferentes nuances em seu processo de pesquisa. Sobre o fazer pesquisa, trago a compreensão de Sue Starfield (2019) quando afirma que, para os autoetnógrafos,

[...] seus “dados primários” são suas próprias experiências pessoais, mas espera-se que eles tratem esses “dados autobiográficos com olhos críticos, analíticos e interpretativos para detectar subtons culturais do que é lembrado [...] Autorreflexão e auto-observação são duas importantes estratégias no campo da autoetnografia (Starfield, 2019, p. 169, grifos da autora).<sup>41</sup>

---

<sup>41</sup> Minha tradução do original “their ‘primary data’ is their own personal experience, but they are expected to treat this ‘autobiographical data with critical, analytical, and interpretive eyes to detect cultural undertones of what is recalled [...] Self-observation and self-reflection are two important strategies in autobiographical fieldwork.

Assim, tinha (e ainda tenho) a inquietação docente de (re)pensar como posso ensinar a LI à medida que luto por justiça social e instigo minhas alunas e meus alunos a terem engajamento e saberem identificar traços de preconceitos em nossa sociedade. Compreendi que a autoetnografia respondia às minhas inquietações e que ela: **a)** desafia métodos dominantes de se fazer pesquisa qualitativa; **b)** não encara a/o pesquisadora/or ou o ambiente escolar como corpos/espacos neutros; **c)** valoriza os múltiplos conhecimentos e traz para o centro da pesquisa o que padrões positivistas descartaram (Cavalcanti, 2006); **d)** não *dá voz* à multidões marginalizadas, mas *fala com* essas, uma vez que (graças a não-neutralidade) a/o pesquisadora/or também é participante da pesquisa e; **e)** não foca somente no *por quê?*, mas também no *como?* e no *por que não?*.

Jones (2005, p. 763), defende a autoetnografia como sendo uma “política democrática radical”, fazendo com que o espaço onde a pesquisa é realizada (no caso da tese, na escola pública de EB) seja também um espaço político e palco de lutas sociais, e isso pude observar no engajamento das turmas e nos interesses das/dos alunas/os.

Para definir melhor a autoetnografia, li pesquisas feitas no campo da LA, que é a minha área de atuação, mas, por adotar uma perspectiva de LA transgressiva (Pennycook, 2006), tive a oportunidade de visitar outras áreas além dos estudos da Linguística. Foi através do evento Etnografia Brasil, realizada em 2021, que pude visitar outros campos e compreender como a autoetnografia é realizada na área da Medicina, da Geografia, da Enfermagem, da Educação Física e outras, desafiando, inclusive, os padrões de escrita acadêmica por recorrer, por exemplo, à linguagem poética (Anzaldúa, 2005) e a histórias de vida.

Escolhi a autoetnografia (Denzin; Lincoln, 2000; Kumar, 2011) porque vi nela a oportunidade de valorizar os múltiplos conhecimentos presentes no chão da escola pública e valorizá-los na pesquisa, além de enfatizar que a minha prática docente tem influência na promoção de uma educação voltada para as questões de cidadania e justiça social. Eu (professor da EB e pesquisador) também sou participante da pesquisa, logo, são construídos sentidos das experiências observadas (sejam em sala de aula, em grupos sociais e outros) e a noção de subjetividade aqui é construída junto e em um *continuum*. Assim, trago a afirmação de Pardo (2019, p. 17) ao ponderar que “[...] não se trata de adentrar o universo do outro, daquele que é diferente ou estranho para nós, mas de observar como nós mesmos e nossas práticas emergem a partir de determinado grupo ou contexto”.

A esse respeito, trago Ono (2021) quando destaca que:

[...] a opção por uma pesquisa autoetnográfica [...] pode garantir uma expansão e amplificação de interpretações culturais e identitárias sob um outro viés, menos rígido, menos binário, menos engessado, trazendo à tona o pensamento rizomático – não linear – e a hibridização cultural (Ono, 2017, p. 46).

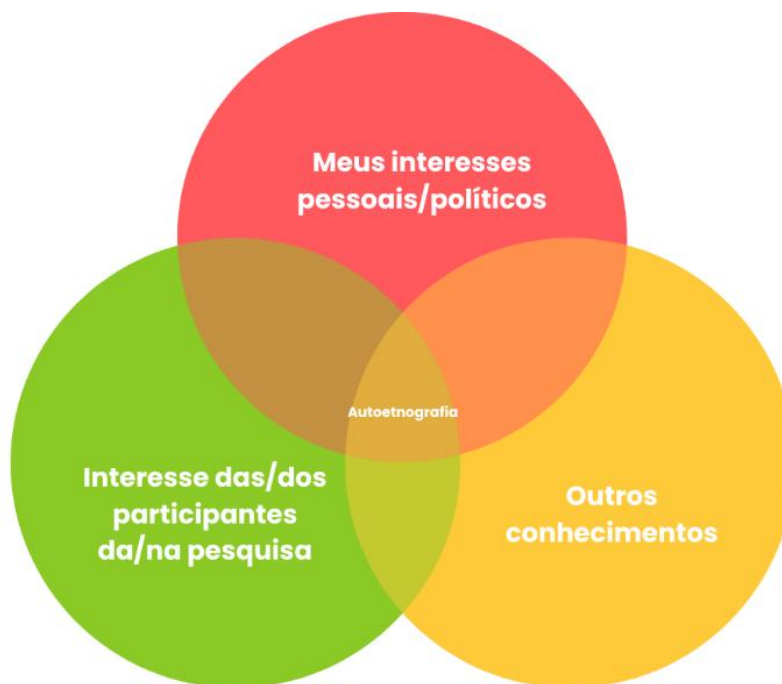
O que o autor nos sugere é que a escolha por uma pesquisa autoetnográfica permite uma abordagem mais flexível e dinâmica das questões culturais e identitárias, permitindo que o pesquisador explore essas temáticas a partir de uma perspectiva mais fluida, sem se limitar a categorias rígidas ou dicotômicas. Ao adotar esse modelo de pesquisa, a análise se afasta de uma visão linear e simplificada, e se aproxima de um pensamento rizomático, no qual as conexões e as interações são complexas e múltiplas. Isso favorece a hibridização cultural, reconhecendo a coexistência e a fusão de diferentes influências e práticas culturais, em vez de tratá-las como entidades isoladas ou opostas. Dessa forma, a pesquisa autoetnográfica oferece uma oportunidade de aprofundar as discussões culturais e identitárias de maneira mais rica e aberta.

Em minha jornada como autoetnógrafo, compreendi que a linguagem é constitutiva da identidade, logo – em um processo de troca de identidades entre aquela/aquele que pesquisa e aquela/aquele que (também) é participante da pesquisa – a autoetnografia é entendida como uma relação íntima entre a pesquisa e o meio social (Bochner, 2013; Ellis, Adams e Bochner, 2011). Bezerra (2019, p. 35) vai ao encontro dessa perspectiva ao compreender que “[...] a autoetnografia contempla os saberes populares, das práticas pessoais, os quais, por um tempo, foram excluídos das pesquisas sociais”. Portanto, a autoetnografia dá ênfase na pluralidade de pensamentos, levando em consideração, inclusive, fatores pessoais, econômicos, sociais e políticos.

Na **Figura 4**, representei nas cores vermelha, verde e amarela, respectivamente, os meus interesses pessoais/político; os interesses das/dos participantes da pesquisa e; conhecimentos outros. Logo no centro (ponto de intersecção, na linguagem matemática) posicionei a pesquisa autoetnográfica por ela abarcar estes três aspectos. Além disso, consigo estabelecer uma relação próxima:

1. entre os interesses das/dos participantes (neste caso, minhas alunas e meus alunos);
2. entre meus interesses e os múltiplos conhecimentos, que muitas vezes não são valorizados devido a padrões hegemônicos de se fazer pesquisa;
3. entre o interesse das/dos participantes com as várias formas de conhecimento.

**Figura 4** - Processo de pesquisa na autoetnografia\*



Fonte: autor, baseado nos apontamentos de Ellis, Adams e Bochner (2011).

---

\*Descrição da figura: Na **Figura 4**, há três círculos que se entrecruzam. O primeiro, no canto superior e na cor vermelha, há a frase “meus interesses pessoais e políticos”. À esquerda, na cor verde, há os “interesses das/dos participantes da pesquisa e, à direita, na cor amarela, há “outros conhecimentos”. Os três círculos se entrecruzam e formam um ponto de intersecção, ao centro, onde há a palavra autoetnografia.

---

Defendo que na autoetnografia não há espaço para a ideia falaciosa da neutralidade político-ideológica. Bezerra (2019) afirma que

[...] quando eu me envolvo por completo com o que eu estudo, eu posso contemplar esse conhecimento, teorizá-lo, revê-lo, investigá-lo, repensá-lo, como posso também reconstruí-lo na certeza de que eu e os conhecimentos provenientes das minhas práticas são mutáveis e estão em processo de construção e transformação (Bezerra, 2019, p. 34).

A citação enfatiza que o conhecimento não é algo fixo ou imutável. Em vez disso, ele está em processo de construção e transformação, o que significa que, à medida que você estuda e reflete, pode mudar sua forma, à medida que novas descobertas ou ideias surgem. Além disso, a ideia de que “eu e os conhecimentos provenientes das minhas práticas são mutáveis”, nos sugere que o aprendizado é algo contínuo e pessoal, sendo influenciado por suas próprias experiências e práticas. Assim, ao se envolver ativamente no processo de

aprendizagem, você participa da construção do conhecimento, de uma forma dinâmica e em constante evolução.

A autoetnografia me deu a oportunidade de me conectar com todo o contexto da pesquisa, fazendo com que meus interesses pessoais, minha história de vida, minhas inquietações e minha luta por uma escola pública de qualidade estejam interligadas com interesses de minhas alunas e meus alunos e também com conhecimentos plurais.

Busquei respeitar, tanto as/os participantes da pesquisa, quanto adotando uma linguagem mais acessível, tanto na escrita da tese quanto, principalmente, na forma como conduzi/conduzo as minhas aulas, recorrendo a usos de gírias, expressões utilizadas pelas alunas e pelos alunos e de utilizar diferentes linguagens e gêneros textuais na hora de abordar temas de grande relevância como o racismo, por exemplo.

Esta preocupação com a ética é uma das características da pesquisa autoetnográfica, o que Bezerra (2019, p.27) defende que “[E]sses princípios intensificam a relação mútua de respeito entre professora/pesquisadora e os participantes”, portanto, não só estudei sobre o conceito de ética, mas mantive a preocupação em utilizar nomes fictícios para me referir às/aos participantes, preservar o uso das imagens, ter o cuidado no armazenamento dos dados coletados, guardar os trabalhos produzidos pelas/pelos estudantes, além de submeter minha tese ao Comitê de Ética e Pesquisa da UFAL<sup>42</sup> e ter a assinatura do TCLE dos pais ou responsáveis pelas/pelos menores de idade.

Exposta a afinidade teórica, parto agora para apresentação do contexto no qual se deu a pesquisa.

### **3.3 O contexto: a cidade, a mineradora e a escola**

A pesquisa aconteceu em uma escola pública localizada na cidade de Craíbas, agreste alagoano. Escolhi-a por ser onde sou professor desde o ano de 2016, quando passei no concurso, o que vai ao encontro do pensamento de Deslandes (2016), quando descrevo o ambiente de minha pesquisa, pois,

[...]se a pesquisa for realizada em serviços públicos ou qualquer outra instituição, é preciso descrever o motivo de ter sido feita esta opção e por que foi incluída a unidade deste ou daquele bairro, deste ou daquele nível de

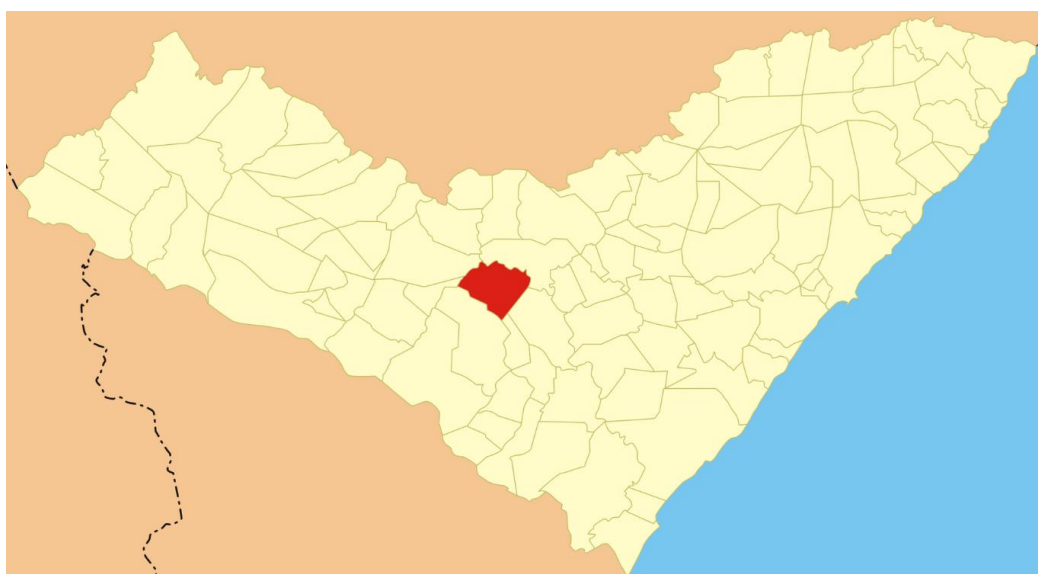
---

<sup>42</sup> Submeti meu projeto e somente iniciei o processo de coleta de dados quando tive a aprovação. O projeto foi aprovado com o parecer 58105522.2.0000.5013

complexidade. Estes motivos devem ser condizentes aos propósitos do estudo (Deslandes, 2016, p. 43).

A escola na qual trabalho é uma escola de interior. Segundo dados do IBGE (2022), a cidade possui 25.397 habitantes e uma área de 278,879 km². Sua principal fonte de renda é a agricultura<sup>43</sup> e esse fato influencia o cotidiano da escola, pois nos meses de plantio do fumo – principal cultura do município – muitas/os alunas/os deixam de frequentar as aulas para ajudar seus pais na lida da roça. A cidade está localizada no Agreste alagoano, à aproximadamente 160km da capital Maceió, como exposto no mapa a seguir:

**Figura 5** - Localização da cidade no mapa de Alagoas\*



Fonte: IBGE

---

\*Descrição da figura: Na **Figura 5**, há o mapa do estado de Alagoas. A cidade de Craíbas, na qual se deu o *lôcus* de pesquisa, está marcada na cor vermelha, quase ao centro do mapa, na região do agreste.

---

As/os habitantes têm forte ligação com o município de Arapiraca, onde elas/eles frequentam a feira livre às segundas-feiras e o comércio. Além da agricultura, nos últimos anos a cidade vem tendo influência da mineradora Vale Verde<sup>44</sup>, que vem gerando empregos (diretos e indiretos) e renda para o município.

---

<sup>43</sup> A principal cultura é o plantio de fumo, mas as/os habitantes também cultivam feijão, mandioca, milho e algodão, além da criação de galinhas, bode, ovelhas, gado e porcos. A feira livre acontece aos sábados e movimentam o município, além de ter forte influência no cotidiano escolar, pois os pais das alunas e dos alunos frequentam a feira tanto para comprar quanto para vender seus produtos.

<sup>44</sup> A Mineradora é administrada por duas empresas europeias (Espanha e Suíça) e explora, principalmente, minérios de cobre.



Todavia, alguns impactos negativos surgiram com a chegada da mineração na cidade, modificando a paisagem do local e a vida de cidadãos e cidadãs do entorno, que sofrem diariamente com o barulho das explosões. Muitas vezes ouvia de minhas/meus alunas/os relatos sobre o impacto na mineração no cotidiano de suas famílias, que relataram que as explosões para a extração de minérios vêm causando rachaduras nas casas e a morte de animais. Não pude deixar de problematizar com minhas turmas sobre o impacto da mineração em suas vidas e tive um debate aprofundado, no ano letivo de 2023, e que trago na seção sobre trabalhos e nos questionamentos das/dos alunas/os ao visitarem a mineradora.

Inquietei-me quando ouvi o grande interesse de algumas/alguns alunas/os em trabalhar na mineradora quando finalizarem seus estudos, enxergando-a como única alternativa de crescimento pessoal/profissional e como forma de sair da vida na roça. Este interesse é reforçado com cursos profissionalizantes que a mineradora (em parceria com o Sesi e a prefeitura) promove para alunas e alunos.

Questionava-me sobre o real interesse em promover tais cursos. Já para nós, professores e professoras, participávamos de algumas formações promovidas pela SEMED em parceria com a Mineradora, e, nesses encontros, discutíamos sobre a cultura *maker* e em como envolver nossas/nossos alunas/os nas aulas voltadas para o ensino técnico, realizada em uma escola técnica mantida pelo Serviço Social da Indústria – SESI.

Muitos encontros foram realizados no período de aulas, que precisavam ser suspensas e, em alguns momentos de discussão, questionei a equipe gestora sobre o objetivo e interesse da mineradora estar ofertando aquelas formações.

Esta situação me fez refletir sobre os motivos de se implementar uma escola que fosse voltada para formação de mão de obra, uma “racionalidade mercadológica” (Laval, 2019), ou seja, por que promover cursos no qual o principal objetivo é formar mão de obra para mineradora? Por que, para as/os alunas/os, trabalhar na mineradora é a única alternativa à vida na roça?

O ato de refletir, naquela escola pública da rede municipal, no interior de Alagoas, me fez enxergar como o meu papel de professor-pesquisador pôde/pode ter impacto na vida das/dos jovens, despertando nelas/neles, o que Monte-Mór (2015, p. 7) denomina de “consciência sobre a luta por uma sociedade menos desigual”. Apresento, a seguir, a escola onde trabalho e onde foi desenvolvida a pesquisa.

A escola é pequena, com apenas quinze salas de aula, um mini auditório, uma sala das/dos professoras/es, uma biblioteca, uma secretaria, uma sala de coordenação, uma sala de direção, uma cozinha, dois banheiros para as/os alunas/as, sendo um masculino e um

feminino, uma sala de reforço e acompanhamento de alunas/alunos com deficiência, um banheiro para uso das/dos professoras/es e um pequeno pátio. Pelo fato de o pátio ser pequeno e não haver um refeitório, há poucos espaços para as/os alunas/os socializarem, fazendo-as/os optarem por ficar, durante o intervalo, além do pátio, nas salas de aula e corredores.

As salas de aula não são climatizadas e algumas delas têm apenas dois ventiladores, o que impacta negativamente nas aulas durante o período de calor intenso. Nessas salas de aula também há um quadro branco, carteiras, um birô e janelas. Cabe destacar que o auditório (local onde ministrei boa parte das aulas) era uma sala improvisada onde também funcionava uma sala de aula, sem isolamento acústico, com dois ar-condicionados velhos, um quadro branco, uma televisão de 50 polegadas, uma caixa de som (que em muitos momentos não funcionava) e carteiras para comportar aproximadamente 60 alunas/os.

Nesta escola, existem alguns empecilhos, os quais nós, professores e professoras, contornamos de forma corriqueira. A exemplo, todas as salas de aula estavam ocupadas e, para não haver uma superlotação, o auditório era utilizado também como uma sala de aula. Quando precisávamos do auditório, agendávamos com antecedência e, no dia, trocávamos as turmas.

Como no auditório tem uma televisão de 50 polegadas, geralmente entramos em um acordo antes do início das aulas e uma/um professora/or fica no auditório enquanto outra/o utiliza o projetor<sup>45</sup> na sua sala de aula. Em alguns momentos, a caixa de som estava quebrada ou não tinha um cabo de áudio, então saía até a escola vizinha para pedir emprestado alguns aparelhos e, em outros momentos, o diretor me auxiliava indo buscar esses aparelhos de moto.

No auditório o ar-condicionado não funcionava bem e a sala como um todo não tinha a estrutura de um auditório, pois precisava fazer uso de extensão, conectores e cabos para montar o equipamento e projetar as imagens na parede, o que me tomava algum tempo da aula e, quando havia algum empecilho, o tempo perdido era maior.

No início, tive a permissão da coordenação e o apoio das/dos demais professoras/es para utilizar o auditório em todas as minhas aulas, pois todas/todos sabiam que se tratava de minha pesquisa de doutorado e se dispuseram a ajudar (o que eu sou eternamente grato). Porém não queria interferir tanto no trabalho de minhas/meus colegas e em algumas aulas migrei para a biblioteca/sala de leitura para deixar o auditório à disposição.

Ainda que o apoio dos colegas, coordenação e professores — ao cederem o auditório ou o projetor, por exemplo — tenha criado um contexto favorável à realização da pesquisa, é

---

<sup>45</sup> A escola dispõe de um notebook, mas é prática comum cada professora/or levar o seu.

importante reconhecer que tal disposição pode ter sido influenciada pelo fato de se tratar de uma investigação de doutorado. Esse tipo de envolvimento, embora possa parecer artificial ou idealizado, não invalida os dados obtidos. Pelo contrário, evidencia o caráter relacional e situado da pesquisa em ciências humanas, na qual o/a pesquisador/a não é um agente neutro, mas parte do campo. Assumir essa dimensão performática e produtora de contextos é também uma forma de reconhecer as condições sob as quais os dados são coletados. Assim, ao invés de comprometer a validade, tal postura fortalece a ética e a consistência da análise, pois explicita as mediações e os acordos que tornam a pesquisa possível.

Como a biblioteca dispõe de algumas mesas circulares, percebi que o engajamento das turmas foi um pouco melhor, pois elas/eles estavam próximas/os, formando grupos com colegas que tinham mais afinidade. Em cada mesa sentavam alunas/alunos com mais proximidades e, naqueles momentos refleti como a geografia/estrutura da sala influencia no processo ensino-aprendizagem<sup>46</sup>.

Ministrar aula em diferentes espaços da escola, lidar com imprevistos técnicos (e, às vezes, improvisar), planejar uma aula com os recursos didáticos-pedagógicos disponíveis e buscar engajar as turmas a debates de relevância social é o que eu acredito ser um ato de resistência, assim como proposto por Krenak (2019), ao nos mostrar caminhos alternativos ao fim do mundo, consequência do neoliberalismo, do colonialismo e do patriarcado.

Com essa reflexão, não venho trazer um discurso de conformismo, e sim de esperança. Defendo a ideia de que tanto pesquisadoras/res no campo da LA quanto pesquisadoras/res do campo da decolonialidade têm a esperança como força motriz. Aliado a este sentimento de resistência está o sentimento do que Paulo Freire. (1982) chamam de “sonho viável”:

O sonho viável exige de mim pensar diariamente a minha prática; exige de mim a descoberta, a descoberta constante dos limites da minha própria prática, que significa perceber e demarcar a existência do que eu chamo de espaços livres a serem preenchidos. O sonho possível tem a ver com os limites destes espaços e estes limites são históricos. Por exemplo, os limites de espaços que a minha geração teve não são os limites que a geração de agora está tendo [...] como são outros os sonhos e alguns deles são os mesmos, na medida que alguns problemas de ontem são os mesmos de hoje, no Brasil (Freire, 1982, p. 100).

---

<sup>46</sup> Na biblioteca havia o problema de montar o projetor, pois precisava utilizar uma das mesas e as/os alunas/os ficavam próximos à extensão e os fios, o que era arriscado, por isso sempre alertava àquelas/àqueles que estavam sentados próximos aos cabos, sem contar que, em alguns momentos, compartilhávamos a sala com algumas pilhas de livros empoeirados. Mas apesar de a biblioteca não ser um espaço próprio para uma aula, havia um pouco mais de conforto, pois a sala era mais climatizada e estava sempre limpa. Nos dias que eu ficava todas as aulas neste ambiente, era responsável por manter a sala limpa ao final da aula.

Neste processo de ter a esperança como força motriz do meu trabalho enquanto professor-pesquisador, busquei nas reflexões de Nêgo Bispo (2023) um diálogo entre os desafios que diferentes povos enfrentam (seja nos quilombos, nas aldeias, nas favelas) e a realidade que professoras e professores de EB de todo Brasil vêm enfrentando. Busquei neste diálogo não apenas aportes teóricos-conceituais, nem comparei diferentes povos marginalizados para quantificar suas dores (ocasionadas pelo preconceito, pela LGBTQIA+fobia, pelo racismo), mas pude compreender que, ao enxergar as diferentes vidas, aprendemos estratégias de resistência ao neoliberalismo.

Exposto o *locus* da pesquisa, sigo agora para os instrumentos de pesquisa e os procedimentos para interpretação dos dados coletados.

### 3.4 Os instrumentos e minha relação com os dados

Tendo o olhar para o ensino de LI nas escolas públicas, tomei como *corpus* desta pesquisa falas de minhas/meus alunas/alunos na minha sala de aula, e outros instrumentos de pesquisa como um questionário inicial, questionário sobre os temas abordados nas aulas, meus planos de aulas, meus diários reflexivos, registros em dois grupos na plataforma *Whatsapp*, avaliações somativas e os trabalhos produzidos pelas turmas.

O processo de coleta de dados começa pelas produções com as/os alunas/os. Abordei nas aulas de Inglês temas sociais como Racismo, LGBTQIA+fobia, Sexismo, Xenofobia e outros temas, buscando uma atmosfera mais justa e acolhedora na nossa comunidade escolar, ou seja, trabalhando uma relação entre pesquisa e o meio social. Pude observar, através dos instrumentos de pesquisa, como alunas e alunos se posicionam diante da abordagem desses temas de relevância social atrelada ao processo de aprendizado de LI.

Optei por descrever em meus diários um pouco mais do processo das minhas aulas para poder revisitar aqueles momentos. Muitas vezes parafraseei falas das/dos alunas/os, tomando notas importantes em meu caderno. Prefiro esta forma de registro de minhas aulas porque a presença de um gravador ou de uma câmera em sala de aula iria interferir no processo de coleta dos dados, visto que

1. criaria um ambiente que não é a sala de aula, pois estes recursos não fazem parte da realidade de uma sala de aula de uma escola pública de EF;
2. teria problemas com a qualidade de áudio, uma vez que, corriqueiramente, há barulhos nos corredores, as salas de aula não têm acústica boa, além da quantidade de alunas/os por turma, e;

3. poderia transformar a coleta de dados em minha sala de aula em um método rígido/fechado de se fazer pesquisa, as/os alunas/alunos estariam falando as coisas que iriam me agradar.

No meu processo de descrição sobre a coleta de dados, escolhi os instrumentos que melhor dialogassem com meus objetivos, bom como com meu arcabouço teórico e a elaboração dos planos de aula, conforme apresento no quadro abaixo.

**Quadro 1** - Informação sobre a coleta dos dados.

Objetivos Específicos	Instrumento de coleta de dados
Avaliar as características das aulas de Inglês ministradas;	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Questionários;</li> <li>• Confecção de cartazes e <i>posts</i>;</li> <li>• Relatos autobiográficos das/dos alunas/os;</li> <li>• História de vida dos avós das/dos alunas/os.</li> <li>• Diários reflexivos do professor-pesquisador.</li> </ul>
Identificar, interrogar e combater manifestações de preconceitos e injustiça social com vistas à promoção de uma formação crítica-reflexiva e cidadã por alunas, alunos e professor.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produções escolares de autonomia das alunas e dos alunos;</li> <li>• Coleta de narrativas, entrevistas, debates em sala de aula e relatos (auto)biográficos;</li> <li>• Apresentações de trabalhos sobre o tema escolhido pela equipe;</li> <li>• Diálogos via redes sociais;</li> <li>• Ensaio fotográfico;</li> <li>• Reflexões do professor-pesquisador.</li> </ul>

Fonte: Elaboração própria.

Dentre os instrumentos apresentados no Quadro 1, alguns tiveram maior destaque na coleta dos dados, o que descrevo a seguir.

Um instrumento que teve grande importância na pesquisa foi o ensaio fotográfico. Ressalto que os instrumentos não foram adotados de forma isolada, mas em uma relação de diálogo em que dois ou mais se completavam. Pensando nisso, a intenção de fazer o ensaio fotográfico era que houvesse comunicação/interação com o registro de história de vida dos avós das/dos alunas/os e seus respectivos relatos autobiográficos.

Outro instrumento com forte relevância foram as produções das/dos alunas/os, pois elas/eles mostravam o que compreenderam com as aulas, expunham suas opiniões acerca do tema abordado, e algumas/alguns ainda tiveram a oportunidade de expressar seus sentimentos, angústias, sexualidade e lutas por meio da apresentação dos trabalhos.

As conversas privadas (tanto presenciais, durante o intervalo, quanto no *Whatsapp*) também tiveram grande impacto na execução dos trabalhos das/dos alunas/os, pois serviram como espaço para tirar dúvidas, dar sugestões e alguns relatos sobre os temas abordados em

sala de aula. Nessa esteira, Moreira Júnior (2022, p. 114) aponta que as conversas privadas servem “como um espaço de confiança e liberdade para a interação professor-aluna/o”.

No quadro a seguir apresento as temáticas das aulas. Os tópicos foram levantados em conjunto entre mim e as turmas, que votaram nos temas de seus interesses.

**Quadro 2** - Temas abordados nas aulas.

Tema
Celebrations all over the world
Stereotypes and prejudice
Curiosities about culture
Stop racism
The world of work
Jobs and Occupations
Jobs and Occupations (aula 2)
Jobs and Occupations (aula 3)
Visita à Mineradora
Citizenship
Citizenship (aula 2)
Fighting for your rights
Social Moviments (manifestation)
Feminism and LGBTQIA+
Anti racism moviment
Apartheid
Xenophobia and Colonialism
Línguas indígenas e miscigenação
Ciclo de debates + Apresentações

Fonte: Elaboração própria

A abordagem desses temas me fez atrelar o conhecimento linguístico com o conhecimento da realidade sócio-político-cultural em que minhas alunas e meus alunos estão inseridas/os. Por esta ser uma pesquisa autoetnográfica, preciso de pessoas, neste caso, as gentes da pesquisa sou eu, professor-pesquisador, e adolescentes da educação básica. Portanto, na próxima subseção me dediquei a falar sobre as/os alunas/os como participantes da pesquisa, enfatizando suas características que as/os tornam únicas/os.

### 3.5 As alunas e os alunos<sup>47</sup>

Detalhado o ambiente onde a pesquisa foi feita, descrevo as/os participantes, que são alunas e alunos do EF, com idade entre 12 e 14 anos sendo duas turmas de 8º ano (8º ano A e

<sup>47</sup> Destaco que, buscando seguir as diretrizes ética das pesquisas com seres humanos, os nomes das/dos alunas/alunos foram substituídos por nomes fictícios, escolhidos por elas/eles.

8º ano C) no ano letivo de 2022, ano que iniciei a coleta de dados. Pensando na questão ética, antes do início da coleta de dados, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética e os nomes das alunas e dos alunos foram substituídos por pseudônimos escolhidos por elas/eles mesmas/os.

Primeiramente, cabe frisar que o principal critério de seleção dos colaboradores da pesquisa se deu por se tratarem de alunos matriculados nas turmas em que lecionava a disciplina de língua inglesa. À época, possuía, na instituição de ensino, três oitavos anos (A, B e C), dos quais opto pelos A e C, uma vez que se tratavam, segundo todo corpo de profissionais da escola, de turmas destoantes, isto é, a famosa turma com alunos assíduos, engajados, proativos e participativos (Turma A) frente a uma turma mais “agitada” (Turma C), como nomeavam meus colegas de profissão.

Continuei a coleta no ano de 2023, dessa vez com três turmas de 9º ano (A, B e C). As três turmas tinham alunas/os do 8º ano A e 8º ano C, e alunas/nos novas/os, os quais se interessaram pela pesquisa e aceitaram fazer parte. A maioria das alunas e dos alunos que estavam matriculadas/dos nas duas turmas de 8º ano (A e C), no ano letivo de 2022, ficou nos 9º anos A e B, em 2023. De ambas as turmas, as/os alunas/os interessadas/os em fazer a pesquisa levaram o TCLE para que seus pais pudessem assinar. No 9º ano C, por exemplo, apenas um pequeno grupo era do 8º ano C (no ano de 2022), alguns eram repetentes e vindos do turno vespertino. Nessa turma, alguns garotos relataram trabalhar no turno da tarde a fim de ajudar nas finanças de casa.

Na seção de interpretação dos dados, me refiro a turmas de 8º ano (A e C) quando os dados foram coletados em 2022 e a turma de 9º ano (A, B e C) quando analiso dados coletados no ano letivo de 2023.

Dentre as particularidades de cada turma de uma escola pública, tradicionalmente as turmas A e B são as mais comportadas, com um melhor rendimento e na faixa etária esperada, e na escola onde leciono não foi diferente. O 8º ano A, e depois o 9º A e 9º B em 2023, eram turmas com bom desempenho, quase todas/todos alunas/os eram interessadas/os em tirar boas notas, com faixa etária entre 11 e 13 anos de idade e a maioria residente da zona rural do município.

Ainda no que tange às/aos alunas/os, observei algumas dificuldades nas habilidades de leitura e escrita, e tal dificuldade se deu por conta de as/os alunas/os iniciarem o 6º ano e concluíram apenas o primeiro bimestre, logo estourando a pandemia e ficando o restante do ano quase todo sem aulas. O 7º ano foi cursado em 2021 no modelo *online/remoto* e somente o último bimestre no modelo presencial. Ou seja, alunas e alunos das turmas nas quais coletei os dados para esta pesquisa ainda não havia passado pelo processo de transição do 5º ano para

o 6º ano. Corriqueiramente, escolas que ofertam os anos finais do EF lidam com os desafios dessa transição, pois as/os alunos são pequenos, com idades média de 11 anos e que estavam acostumadas/dos – no 5º ano – com apenas uma/um professora/professor (geralmente professora) – para os anos finais, com professoras/professores diferentes para cada disciplina, além de ser uma escola distante de suas casas.

Ainda em 2022, para sair de uma possível zona de conforto, escolhi o 8º ano C por ser uma turma mais ativa e aberta aos diálogos. Pedia um pouco de silêncio e repreendia algumas/alguns alunas/alunos por usarem o celular na sala de aula ou por gazearem<sup>48</sup> aula. Certa indisciplina acontecia porque as duas aulas, às quartas-feiras, eram após o intervalo, logo, elas/eles estavam bem ativas/os.

Este 8º ano C também foi o primeiro ano letivo com aulas totalmente presenciais, e alguns problemas de aprendizado também foram identificados nesta turma. A faixa etária era um pouco maior, com alunas/alunos entre 12 e 14 anos de idade, mas que também não passaram pelo 6º e 7º ano, logo, aquele ano foi, na prática, o primeiro ano com uma realidade diferente da do 5º ano (com mais disciplinas e mais professoras/professores).

Nas discussões temáticas, a referida turma foi muito participativa, pois tinha um conhecimento prévio sobre racismo, homofobia, *bullying*, intolerância religiosa e outras situações, inclusive comentários e/ou piadas com racismo velado, como foi o fato de uma aluna ter me perguntado se era um comentário racista uma pessoa dizer que ela era bonita, mas que seria bem mais se o cabelo estivesse liso; ou um grupo de meninos que se inquietou e comentou que “brancos e ricos podem usar roupas da Cyclone e seria estilo, mas que em um preto e pobre já seria coisa de bandido”<sup>49</sup>.

Na subseção a seguir discorro sobre o meu papel de professor-pesquisador e as dificuldades em realizar pesquisas acadêmicas.

### 3.6 Eu, o professor-pesquisador

Na introdução da tese narrei minha trajetória até o meu doutorado, destacando pontos que considerei importantes para a minha formação. Mia Couto (2022, 12 min 16s)<sup>50</sup> defende

<sup>48</sup> Expressão muito utilizada por professoras/es e alunas/os no estado de Alagoas para se referirem ao ato de matar aula.

<sup>49</sup> Ver reflexões das aulas sobre racismo.

<sup>50</sup> Entrevista disponível em <https://www.rfi.fr/br/podcasts/rfi-convida/20221007-o-problema-n%C3%A3o-%C3%A9-bolsonaro-%C3%A9-esse-brasil-por-tr%C3%AAs-dele-que-n%C3%A3o-sabia-existir-diz-mia-couto>. Último acesso em 07/08/2023.



que a “[...] contação da sua própria história tem um efeito terapêutico enorme sobre nós próprios e sobre os outros, porque se eu escutar a sua história, eu fico melhor também, é uma espécie de abraço que a gente dá”.

Discorro aqui os desafios de se fazer uma tese. Não pretendo, com isso, trazer um discurso vitimizador, mas expor as dificuldades de um professor-pesquisador da EB que cursa um doutorado. Também, ao contar minha história, posso estar colocando em prática o abraço que Couto (2022) defende ao abraçar várias/vários professoras e professores da EB que lutam para ter uma titulação acadêmica.

Ao narrar minha história de vida docente, estou narrando também a história de muitas/os professoras/es que têm a mesma jornada que eu, portanto, nesta subseção volto o olhar para as situações precarizadas da profissão de docente da EB, como baixa remuneração, jornadas altas de trabalho, conciliação com duas ou três escolas para poder driblar os efeitos do capitalismo. A **figura 6** mostra o quadro de vencimentos de um professor efetivo com uma carga horária de 20 horas, das quais 12 para aulas síncronas e quatro para Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC ou Horário de Trabalho Pedagógico Individual – HTPI, ambos momentos realizados nas instalações da escola.

**Figura 6 - Tabela de vencimentos professor 20h\***

20 HORAS SEMANAIS		PROFESSOR (PEDAGOGO E PSICOPEDAGOGO - CARGO EM EXTINÇÃO)							TABELA Nº 04	
Nível		Classes								3%
		A (0 a 3)	B (3 a 6)	C (6 a 9)	D (9 a 12)	E (12 a 15)	F (15 a 18)	G (18 a 21)	H (21 a 24)	I (+24)
I - LICENCIATURA PLENA		R\$2.285,86	R\$2.354,44	R\$2.425,07	R\$2.497,82	R\$2.572,76	R\$2.649,94	R\$2.729,44	R\$2.811,32	R\$2.895,66
II - ESPECIALIZAÇÃO	10%	R\$2.514,45	R\$2.589,88	R\$2.667,58	R\$2.747,60	R\$2.830,03	R\$2.914,93	R\$3.002,38	R\$3.092,45	R\$3.185,22
III - MESTRADO	15%	R\$2.891,61	R\$2.978,36	R\$3.067,71	R\$3.159,74	R\$3.254,54	R\$3.352,17	R\$3.452,74	R\$3.556,32	R\$3.663,01
IV - DOUTORADO	20%	R\$3.469,94	R\$3.574,03	R\$3.681,25	R\$3.791,69	R\$3.905,44	R\$4.022,61	R\$4.143,28	R\$4.267,58	R\$4.395,61

PERCENTUAL ENTRE AS CLASSES 3%  
 PERCENTUAL ENTRE OS NÍVEIS I E II 10%  
 PERCENTUAL ENTRE OS NÍVEIS II E III 15%  
 PERCENTUAL ENTRE OS NÍVEIS III E IV 20%

Fonte: Sintéal.

\*Descrição da figura: Na **Figura 6** há a tabela de vencimentos de uma/um professora/professor de vinte horas semanais. Nesta tabela de vencimentos tem a progressão em níveis (sendo: I – licenciatura plena, II – Especialização, III – Mestrado e IV – Doutorado) e em classes, que vão de A até a letra I. A remuneração se inicia em R\$2.285,86 brutos, tendo progressão de 3% em cada classe e de um percentual de 10% para Especialização, 15% para Mestrado e 20% para Doutorado.

A **Figura 6** é um recorte da tabela de vencimentos brutos do cargo de professora/or da prefeitura onde trabalho para o ano letivo de 2023, e eu me enquadro na classe C e no nível III. Ao término do meu doutorado, serei enquadrado no último nível, com um reajuste de R\$613,54. Todavia, se considerarmos os descontos, o valor líquido é bem menor.

Para cursar o doutorado, tive de abrir mão de outros trabalhos como a monitoria do estado ou um aumento de carga horária no município, ficando apenas com as 20 (vinte) horas semanais no município no qual sou professor efetivo. Compreendo que a busca por uma remuneração melhor é também a busca por uma condição de vida mais digna. E nessa busca, resolvi cursar a minha pós-graduação.

O ganho financeiro ao concluir o Mestrado foi importante para me estabilizar financeiramente, e, ao concluir o Doutorado, terei uma condição melhor de vida. Todavia não foco meu olhar apenas na parte econômica/monetária, apesar de considerá-la importante. Cursar a pós-graduação no PPGLL/UFAL foi um ganho imensurável para minha formação docente, pois aprendi não só a fazer pesquisa, mas mudar minha prática, ser um professor mais reflexivo e levar para minha sala de aula uma abordagem mais humanizadora, ética e voltada para as questões sociais, atrelando, assim, a educação com as práticas sociais.

Ao estar em contato com outras/os pesquisadoras/es do grupo LET, convivi com outras pesquisas; outras problematizações que me fizeram enxergar situações que eram/são corriqueiras no chão da escola pública, mas que eu ainda não havia despertado um olhar mais sensível/crítico, como foi o caso da afetividade, das experiências decoloniais vivenciadas por colegas do grupo, da promoção da justiça social, do conceito de Língua Adicional e dos estudos do feminismo negro.

Levar o conhecimento construído no PPGLL e no grupo LET para a escola pública de EB foi e é, para mim, uma forma de reciprocidade, uma vez que vim da educação pública do EF até o doutorado. Também é uma forma de mostrar que a escola pública de EB é fluida e que deve estar aberta a novas abordagens.

Enfrentei diversos desafios no meu processo de doutoramento. Destaco como desafio maior o fato de eu não conseguir tirar licença remunerada, pois no município onde trabalho havia apenas 6 (seis) professoras/es efetivas/os e uma havia solicitado licença. Portanto, tive que trabalhar 20 horas semanais, sendo 12 (doze) aulas semanais e mais 4 (quatro) horas de HTPI ou HTPC. Além de dar conta das obrigações acadêmicas do doutorado como eventos, publicações, reuniões de orientação, disciplinas, trabalhos acadêmicos, leituras, coleta de dados, interpretação/reflexão dos dados, escrita da tese, ainda precisava dar conta de minhas questões pessoais como convívio com minha família, cuidar na manutenção da minha casa e organizar as finanças.

Ao longo desse processo, muitas vezes, me vi diante de um turbilhão de sentimentos, pois queria entregar bons resultados na minha tese, com interpretações claras e bem alinhadas com os aspectos teóricos, mas quando me via no momento de uma boa reflexão ao ler um

artigo, um livro, ou algum trabalho acadêmico, chegava minha hora de dormir, uma vez que precisava trabalhar pela manhã do outro dia. Muitas vezes tive apenas duas horas de sono e em outros momentos trocava o dia pela noite. Isto me gerou crises de ansiedade e, para equilibrar tudo, fazia seções de terapia e praticava exercícios físicos.

Sobre a vivência na escola onde trabalho, precisava planejar aulas, corrigir provas, atividades, trabalhos produzidos pelas turmas, além das demais obrigações como preenchimento do diário, atualização de notas, frequência, planejamento bimestral, entrega das avaliações dentro do prazo, participação em reuniões e outras tantas atribuições que uma/um professora/professor faz.

Sobre meu trabalho como professor de EB de rede municipal de uma cidade do interior de Alagoas, enxergo as experiências que acontecem no chão da escola. Percebo que muitas/os das/dos alunas/os vivenciam situações duras de vida como o trabalho infantil, abuso sexual, gravidez na adolescência, violência doméstica, fome e abandono.

Estas situações sempre me inquietaram e, ao mesmo tempo, me revoltavam por aquelas/es jovens sofrerem desde cedo os impactos do capitalismo. Em alguns momentos o sentimento era apenas de impotência, em outros a solidariedade era a solução. Joyce Rodrigues da Silva Magalhães (2023, p. 147) acredita na “solidariedade como prática decolonial no combate às desigualdades sociais”, e observando suas reflexões em sua tese, consegui enxergar que a escola também é um espaço para esta prática, e percebi isso nos momentos que nós, professores/as, fazíamos chá de fraldas para ajudar uma aluna grávida e que não tinha condições de ter seu próprio enxoval. Em outras vezes, tive que comprar cadernos para dar para alunas/os que não tinham material, na arrecadação de alimentos para doação à família de um aluno que perdeu a casa devido às fortes chuvas que ocorreram no ano de 2022.

Apreendi, nesse processo, que a/o professora/or da escola pública de EB deve ter o dever ético de enxergar as condições de vida que as alunas e os alunos passam frequentemente e, a partir deste momento, criar estratégias para resistir a estas situações.

Na próxima seção parto para as reflexões, descrevendo como se deram as aulas durante o processo de coleta de dados e faço a reflexão dos dados dialogando-os com meu arcabouço teórico. Apresento de forma detalhada as minhas experiências como professor-pesquisador de uma escola pública de EB e os desdobramentos de minha prática, seguida de minhas reflexões e problematizações.

#### 4 INTERPRETAÇÕES E REFLEXÕES

Às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. (Freire, 2022a, p.18)

Abro esta seção com o pensamento de Paulo Freire, pois, em diversos momentos da análise dos dados coletados na pesquisa, precisei de um olhar mais acolhedor para com minhas alunas e meus alunos. Também, ao apresentar a tríade respeito, confiança e reciprocidade, compreendi como pude/posso afetar a vida daquelas/les jovens.

Trago dois termos importantes do meu cotidiano de professor-pesquisador: Ensinar e aprender. Ao refletir sobre o conceito, notei que o processo de ensinar era definido como dominante, exercido por aquela/aquele que detém o saber e transmite, portanto, aquela/aquele que ensina assume um papel hierárquico com relação à sua superioridade acerca do conhecimento. Etimologicamente, tanto o verbo ensinar quanto seus derivados compartilham da mesma definição de oferecer algo a alguém, o que Castello e Mársico (2007) definem:

O grupo de sinônimos que utilizamos em português para ‘educar’, a saber, ‘ensinar’, ‘instruir’, ‘formar’, todos originários do latim, guardam uma ideia análoga: a de oferecer algo a alguém que não o possui, isto é, a ação de um polo ativo da relação que vem suprir uma carência do outro polo, geralmente pensado como passivo. ‘Ensinar’ vem de *insignare*, literalmente ‘colocar um signo’, ‘colocar um exemplo’. A base do termo é a raiz indo-europeia *sekw*, cujo significado é ‘seguir’, de modo que *signum*, o principal formador de *insignare*, remete ao sentido de ‘sinal’, ‘signo’, ‘marca’ que é preciso seguir para alcançar algo. O ‘signo’ é, então, ‘o que se segue’, e ‘ensinar’ é colocar sinais para que outros possam orientar-se (Castello; Mársico, 2007, p. 37).

Sobre o exposto, o processo de ensinar e de aprender, Gallo (2017, p. 108) classifica essa definição etimológica como “pedagogia ocidental”, considerando-a hegemônica e com ênfase na hierarquização do conhecimento, e assemelha essa pedagogia com a *alegoria da caverna*, de Platão<sup>51</sup>.

Compreender o processo de aprender como dependente do ato de ensinar é (além de hierarquização do conhecimento) isolar o processo de ensino-aprendizagem das práticas sociais, o que Biesta (2018) define como mera aquisição de algo (seja habilidade para o

<sup>51</sup> Livro VII de *A República*, de Platão. Para Silvio Gallo (2017, p. 108), “[A] aqui a imagem pedagógica da ‘caverna platônica’ já não faz sentido; é melhor estar dentro da caverna, vivendo suas experiências e aprendendo, do que ser conduzido para fora dela por alguém que ‘sabe mais’ porque já fez o percurso antes”

trabalho, seja habilidade técnica). A compreensão de que ensinar se trata de mostrar caminhos já percorridos e preparar crianças e jovens apenas para o mundo do trabalho é uma visão da Modernidade. De acordo com Biesta (2018),

[...] trata-se de dar-lhes acesso ao conhecimento, habilidades e caráter que lhes permitam fazer alguma coisa, seja no sentido estrito de se tornar qualificado para o mundo do trabalho ou para uma atividade ou profissão específica, seja no sentido muito mais amplo de se tornar qualificado para a vida nas complexas sociedades modernas. Alguns argumentariam que isso é tudo o que há sobre educação e que isso é tudo no que a educação deveria estar concentrada – que deveria se restringir ao “básico”, aos “fatos” e deixar questões difíceis que têm a ver com valores a cargo da família ou da comunidade (Biesta, 2018, p. 23, grifos do autor).

Todavia, o processo de aprender se faz no sentido de compreender melhor pelo uso da *vivência* e da *experiência*. Ao refletir sobre as definições dessas duas palavras, observei que o processo de ensinar pode se dar de uma forma mais harmoniosa e que o aprender pode vir, segundo Gallo (2017), em múltiplas dimensões, entre elas, no próprio processo de ensinar. Gallo (2017) compreende que, se o processo de ensino-aprendizagem é centrado no vínculo de que só se aprende o que é ensinado ou que não se aprende sem que ninguém ensine, logo, há uma posição hierárquica daquele que ensina sobre aquele que aprende. Assim,

[...] este controle sobre o aprendizado, através do ensino, leva a uma homogeneização: o objetivo é que todos aprendam as mesmas coisas, da mesma maneira. [...] Assim, está na própria raiz etimológica do ensinar a necessidade de alguém ser guiado para poder aprender (Gallo, 2017, p. 105).

Contudo, o processo de ensino-aprendizagem na perspectiva das múltiplas dimensões traz uma harmonia entre essas, valorizando as experiências. Nessa esteira, destaco aqui a ideia de Deleuze (2006), que coloca ênfase no próprio processo de aprender:

Aprender diz respeito essencialmente aos signos. Os signos são objeto de um aprendizado temporal, não de um saber abstrato. Aprender é, de início, considerar uma matéria, um objeto, um ser, como se emitissem signos a serem decifrados, interpretados. Não existe aprendiz que não seja “egiptólogo” de alguma coisa. Alguém só se torna marceneiro tornando-se sensível aos signos da madeira, e médico tornando-se sensível aos signos da doença. A vocação é sempre uma predestinação com relação a signos. Tudo que nos ensina alguma coisa emite signos, todo ato de aprender é uma interpretação de signos ou de hieróglifos. (Deleuze, 2003, p. 4).

Sustento na citação anterior a ideia da não neutralidade político-ideológica na sala de aula, pois se o processo de aprender é decifrar/interpretar<sup>52</sup> signos, logo, traços da identidade da/do professora/professor são interpretados e seguidos por alunas e alunos. Compreensão não é um ato passivo, “[...] mas uma réplica ativa, uma resposta, uma tomada de posição diante do texto (Faraco, 2009, p. 42). A própria noção de compreensão está aliada às ideias do círculo bakhtiniano, pois

[...] a compreensão de um signo ocorre na relação deste com outros signos já conhecidos; em outras palavras, a compreensão responde ao signo e o faz também com signos. Essa cadeia da criação ideológica, que vai de um signo a outro e depois para um novo signo, é única e ininterrupta: sempre passamos de um elo sógnico, e portanto material, a outro elo também sógnico. Essa cadeia nunca se rompe [...] pois o signo surge apenas no processo de interação entre consciências individuais (Volóchinov, 2017, p. 95, grifo do autor).

Com o conceito de compreensão (tanto na prática docente quanto na concepção de língua[gem]), entendo que não há docência sem discência, e que o processo de ensino-aprendizagem deve se fazer na interação. A professora ou o professor não pode exercer, portanto, um papel neutro e indiferente às diversas situações de desigualdade que há no mundo, nem às singularidades de cada aluna/aluno. É uma profissão que exige sempre reflexão sobre sua própria prática e sobre o quão comprometida ela está com as práticas sociais. Freire (2022a) defende que

ensinar não é transferir conteúdo a ninguém, assim como aprender não é memorizar o perfil do conteúdo transferido no discurso vertical do professor. Ensinar e aprender têm que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar. Isso não tem nada que ver com a transferência de conteúdo e fala da dificuldade, mas, ao mesmo tempo, da boniteza da docência e da discência (Freire, 2022a, p. 116).

Realizado esse breve preambulo e embasado no pensamento de Freire (2022a), de que o papel docente se faz compreendendo as reais necessidades da/do aluna/o, parto para as reflexões dos dados da tese.

---

<sup>52</sup> Adotei a noção de interpretação no relacionamento com os dados da tese pela proximidade da noção de compreensão, adotada pelo círculo bakhtiniano.

Mas antes, é importante mencionar que o início da coleta de dados foi no período pós-pandemia, e a escola pública de EB sofreu com as consequências de dois anos de ensino remoto e da ausência de um ensino realmente eficaz. Os impactos da pandemia na escola pública de EB vão além dos baixos índices nas avaliações externas ou na dificuldade de aprendizagem de conteúdos, mas escancara uma desigualdade gerada pela política neoliberal que guia a nossa educação. Voltando o olhar para minhas turmas, observei um baixo rendimento nos níveis de proficiência, além de uma grande dificuldade nas habilidades básicas de leitura.

Como pontua Mignolo (2020), a pandemia tem deixado fraturas subjetivas enormes em multidões e em contextos que foram, historicamente, vistas pelo neoliberalismo como secundárias. Portanto, aponto que tanto a pandemia quanto o sucateamento da educação influenciaram no processo de coleta de dados desta pesquisa, pois os níveis de proficiência na LI não condiziam com as turmas nas quais aquelas/les adolescentes estavam, o que limitou o meu trabalho com o uso efetivo da língua nas aulas ministradas.

Para driblar essa problemática, me utilizei de um trabalho com a língua voltada para atividades de leitura e interpretação textuais. Nessas atividades, desempenhei um papel de leitor mediador, não para induzir e dizer quais leituras devem ser feitas para que sejam consideradas corretas, mas para aguçar a capacidade crítica e reflexiva da/do aluna/o para fazer uma leitura além de uma simples forma mecânica, pois, como afirmam Graça Paulino e Rildo Cosson (2009, p. 76), “[...] na escola, a interferência crítica do professor é fundamental para que os alunos ampliem sua competência de leitura, lendo textos culturalmente significativos e entendendo o que os faz significativos”.

#### **4.1 Momentos importantes na construção de cidadania**

Pensar em justiça social remete à esperança por uma sociedade, efetivamente, justa e igualitária, e, para alcançá-la, algumas ações são fundamentais desde a sala de aula. Foi a partir dessa perspectiva que vivenciei momentos importantes durante as aulas – como a boa relação entre professor e aluno, o respeito aos posicionamentos distintos e a compreensão das diferentes realidades presentes no chão da escola pública –, os quais me provocaram (e ainda provocam) reflexões sobre o meu papel docente, momentos esses que vivenciei e que tiveram um efeito significativo na construção de uma educação crítico-reflexiva.

Das ações por mim vivenciadas, dou ênfase ao que Weffort (1996) chama de “aprendizagem do olhar”. Com base no que dispõe a autora, a aprendizagem do olhar

corresponde à ação de, a partir da observação atenta, pensar e refletir acerca dos contextos vividos, em meu caso, aqueles que foram construídos a partir das minhas experiências enquanto professor-pesquisador em inter-relação com minhas/meus alunas/os. Nessa esteira,

[...] a ação de olhar é um ato de estudar a si próprio, a realidade, o grupo à luz da teoria que nos inspira [...] [O ato de observar envolve] o movimento de trazer para dentro de si a realidade observada, registrada, para assim poder pensá-la, interpretá-la (Weffort, 1996, p.11).

Portanto, nesta subseção, volto meu olhar a momentos que me permitiram ter uma aproximação melhor com minhas/meus alunas/os, relatando e analisando criticamente situações corriqueiras em uma sala de aula de EF<sup>53</sup>, o que engloba, ainda, minhas falhas e acertos enquanto professor-pesquisador. Nessa aprendizagem do olhar, pude enxergar que, à medida que ensino, também aprendo, e que posso problematizar, em um movimento de olhar para mim mesmo, aquelas cenas corriqueiras que outrora passaram despercebidas, sempre baseado na tríade **respeito, confiança e reciprocidade**<sup>54</sup> (Fernández, 1991).

No que tange à tríade, faz-se pertinente ponderar que o respeito ocorre ao perceber que cada aluna/o tem sua singularidade, seu modo de ser, suas limitações e seus medos. É importante compreendermos, portanto, com base em Paulo Freire (2022a), que, enquanto professores, necessitamos nos mover com clareza em nossas práticas, sendo necessário conhecer e respeitar as diferentes camadas que caracterizam a essência da práxis, o que engloba apreender e abraçar as singularidades de nossos educandos.

Dado o exposto, no fragmento a seguir, relato uma situação na qual é possível verificar a presença do respeito no meu fazer docente. Na ocasião, que aconteceu na turma do 8º ano A, uma garota me questionou se costuma ouvir Pop e K-Pop. De início estranhei a pergunta, mas respondi negativamente. Uma melhor descrição da situação, retirada de meu diário de campo, é apresentada a seguir:

#### **Fragmento 1 - K-pop: o que as músicas ensinam?**

Após perguntar sobre o que era K-pop, a aluna me informou que se tratava de um estilo de pop coreano, e enfatizou que **gostava que só da cultura coreana**. Naquele momento, questionei a aluna se as músicas eram cantadas em LI ou em Coreano, e ela me informou que **em ambos os idiomas**. Instiguei a aluna naquele momento de conversa e, então, ela explica o porquê de ter me perguntado o que seria o k-pop, pois as músicas ouvidas por aquela aluna abordavam **uns temas bacanas**, temas esses que eu, enquanto professor, estava abordando, como **empoderamento feminino**, questão da

<sup>53</sup> Cabe frisar que as situações narradas nesta subseção ocorreram no período entre 2022 e 2023, quando se deu a coleta dos dados.



**homofobia, racismo...** Ao compartilhar essa informação, o aluno Sunshine complementa se ela se referia a banda Black Pink, o que ela responde afirmativamente e sugere que eu ouça. Naquele momento, **demonstrei interesse na banda e no estilo musical sugeridos dizendo que ouviria ao chegar em casa.** Nesse momento, Sunshine comenta sobre uma cantora, Diarra Sylla, que é africana, do Senegal, e que **ela tem uma música intitulada Set Free (o aluno faz questão de traduzir o título da música) que escrevera após sair do grupo Now United após sofrer racismo dos produtores.** Perguntei se o estilo da cantora era o K-pop, mas Sunshine e Mirelle responderam negativamente, afirmando ser do estilo Pop, e **ênfatizando, novamente, o fato de ela ser senegalesa. sim. [...]** (Diário reflexivo nº 8. 8º ano A)

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

O respeito à identidade e à autonomia do educando me aproximou daquelas/les adolescentes, fazendo com que ficassem confortáveis em dar suas opiniões e de se expressarem por intermédio da língua/linguagem, muito embora caiba frisar, como evidenciado no fragmento, que suas colocações se deram em língua materna. Do mesmo modo, a relação professor-pesquisador e aluna/o pautada no respeito fez com que o ambiente da sala de aula fosse confortável ao ponto de me mostrarem, sem receio, o que sabiam sobre os temas abordados e seus gostos pessoais, como o gênero musical K-pop. A meu ver, nesse momento, coloquei em prática o diálogo, a possibilidade de que cada sujeito ali presente pudesse compartilhar seus saberes.

Quando essa postura é adotada no contexto docente, pode-se contribuir para o combate à colonialidade do saber, uma vez que a/o aluna/o é convidada/o a se posicionar como protagonista do seu próprio aprendizado, com suas vivências sendo, ao menos em princípio, respeitadas e consideradas<sup>55</sup>.

O movimento do respeito, da confiança e da reciprocidade é de suma importância no fazer pesquisa autoetnográfica, pois é refletindo sobre nossa prática docente e respeitando a singularidade das/dos alunas/os, o que inclui seus saberes, que podemos propor uma educação crítico-reflexiva. Sustento meu posicionamento no pensamento de Pardo (2019) quando acredita que ao invés de simplesmente tentar entender ou explorar o “outro” (quem é diferente ou estranho para nós), o foco deve estar em refletir sobre como nossa própria identidade, práticas e visões de mundo se formam a partir de um grupo ou contexto específico ao qual

<sup>55</sup> Destaco a noção de que ser protagonista pode ser uma característica importante, mas só ela não resolve ou combate a colonialidade do saber, uma vez que o combate à colonialidade do saber exige mais do que apenas protagonismo do aluno, isto é, faz-se necessária uma transformação mais profunda nas práticas pedagógicas, na valorização das diversas formas de saber e na desconstrução das hierarquias de conhecimento que ainda são vigentes. Movimentos esses que busco adotar na pesquisa.

pertencemos. Ou seja, o que ela propõe é uma análise de nós mesmos e de nossas práticas, em vez de uma tentativa de “entrar” ou “invadir” a realidade do outro.

As experiências narradas nos fragmentos que serão apresentados logo abaixo me permitiram avaliar minha postura, refletir sobre meus acertos, validar as atitudes tomadas por mim, interrogar minhas falhas/erros para poder planejar ações futuras que serão necessárias no meu dia a dia enquanto professor-pesquisador.

Louro (2003 [1997]) argumenta que:

[...] a voz do/a professor/a, fonte da autoridade e transmissora única do conhecimento legítimo, é substituída por múltiplas vozes, ou melhor, é substituída pelo diálogo, no qual todos/as são igualmente falantes e ouvintes, todos/as são capazes de expressar (distintos) saberes (Louro (2003 [1997], p. 113).

Possibilitar um ambiente no qual os alunos pudessem expor suas vozes e expressar seus saberes me pareceu de suma importância, em especial por inferir que eles, por intermédio de seus estilos musicais, aprendem não só a língua, a exemplo dos títulos das músicas em Língua Inglesa (*Black Pink; Set Free*), mas também passam a ter contato e construir conhecimento acerca de temas relevantes e necessários à formação cidadã (racismo; empoderamento feminino; homofobia).

Sobre essa construção de conhecimentos, Louro (2003) defende que elas estão presentes na escola. Nessa esteira, dialogando com a tríade identificar, interrogar e interromper de Menezes de Souza (2019) e Menezes de Souza e Duboc (2021), trago o posicionamento de Louro (2003, p. 121) ao afirmar que “As desigualdades só poderão ser percebidas – e desestabilizadas e subvertidas – na medida em que estivermos atentas/os para suas formas de produção e reprodução”.

Identificar padrões hegemônicos, marcados pela colonialidade do ser, interrogá-los através de nosso dia a dia escolar e considerar as contribuições de nossas alunas e nossos alunos, permitindo que suas vozes sejam ouvidas, é um pontapé inicial para interromper as mazelas do neoliberalismo. Realizar tais abordagens em uma escola pública de uma cidade no interior de Alagoas, mesmo que de forma tímida, se apresenta enquanto um movimento que vai de encontro aos ideais de extrema-direita, a exemplo, a defesa da neutralidade político-ideológica.

Destarte, mais uma vez a partir do movimento de aprendizagem do olhar (Weffort, 1996), reconheço que percebi a necessidade de não apenas ouvi-los, mas também de trazer para dentro de mim a realidade observada e reconhecer o quanto posso aprender com

elas/eles. Logo, me vi na necessidade de “fazer o dever de casa”, ouvindo as canções indicadas e, em um segundo momento, analisar como as letras das canções poderiam contribuir ainda mais para as discussões outrora elencadas acerca dos referidos temas.

Refletir e analisar sobre tais experiências se faz necessário não apenas para publicizá-las na tese, uma vez que foi por meio desse movimento de troca dialógica com minhas/meus alunas/os que apreendi e assumi, na sala e fora dela, a aprendizagem do meu olhar. Assim, defendo que, ao ouvir de forma atenta e respeitosa seus dizeres, passei a conhecê-los melhor; suas angústias, suas histórias de vida e seus conhecimentos.

Destarte, a seguir, apresento outros dois dados relevantes para esta seção, a saber: a transcrição de um áudio gravado por um aluno em diálogo com o professor-pesquisador e uma conversa com uma das alunas, ambos via aplicativo *Whatsapp*, e os quais analiso na perspectiva da confiança.

#### Fragmento 2 - Conversa com Luke.

Luke: É, professor, mas eu num pretendo seguir na área da agropecuária não **porque é muito complicado** [...] Professor, pretendo não, seguir na área da agropecuária **porque é muito sofrida essa vida, tá ligado?** Aí eu gosto muito de eletrônica, **mas esse negócio aí de faculdade eu acho que num vou fazer não, viu?** [berro de bode ao fundo] **Posso até fazer, mas eu acho que não.** Eu gosto de eletrônica, pow. [...] Eu já fiz alguns cursos aí de... de conserto de celular [...] de conserto de celular eu não terminei [...] [berro de bode ao fundo] mas o de computador eu terminei [...] conserto de computador (Mensagem de áudio do aluno Luke).

Fonte: Arquivo do pesquisador.

No relato de Luke, os trechos em negrito destacados por mim mostram como o educando compreende a atividade rural, sendo, para ele, sofrida e árdua. Tal pensamento também é compartilhado por parte de seus colegas de classe, visto que, em alguns momentos de interação em sala, argumentaram que preferem estar estudando a ter que ir à roça<sup>56</sup>.

Com estas falas, pude refletir sobre as suas realidades, que envolvem pobreza, trabalho infantil e desigualdade, aspectos do neoliberalismo marcados em suas vidas. Posto isso, compreendo que muitas crianças e adolescentes de todo Brasil são forçadas a abandonarem os estudos para poder trabalhar ajudando a família. Muitas vezes, essa prática reforça uma visão colonialista e patriarcal sobre papéis de gênero desempenhados no trabalho, além de romantizar o trabalho infantil através de discursos como “é melhor trabalhar do que roubar” ou “meu filho está aprendendo a ser homem”.

<sup>56</sup> Nos casos de indisciplina da escola, muitas vezes a coordenação comenta que alunas/alunos indisciplinados/dos estão na escola, mesmo sem interesse, como estratégia para fugir do trabalho na roça.

Destarte, interpreto o fragmento 2 sob duas perspectivas: a primeira tem a ver com a romantização do trabalho infantil como herança do neoliberalismo, a segunda, por sua vez, está ligada à relação de confiança construída na interrelação professor-aluno, que irei me aprofundar nesta seção.

Ademais, o uso de termos como “tá ligado” e “pow” mostram que, naquele momento, o aluno estava confortável e confiante, visto que fez uso de expressões que não costuma utilizar comigo ou com outros professores. Ainda no que tange à referida comunicação, o aluno, por se encontrar “à vontade” para conversar com o professor, se expressa a partir de normas e formas discursivas que o constituem enquanto sujeito (Volóchinov (2017). Essa constituição do sujeito também pode ser observada no último excerto em destaque, o qual, por sua vez, reflete as duas perspectivas por mim interpretadas no parágrafo anterior; primeiro, a falta de interesse em cursar uma faculdade, optando, em contrapartida, por algo prático e rápido; segundo, o anseio de entrar no mercado de trabalho, mesmo sendo através da informalidade.

Pela idade de Luke, talvez não tenha sido despertado o interesse em cursar o ensino superior, pois, no ano de 2023, o mesmo ainda se encontrava no 9º ano. Todavia, trago aqui o pensamento de Conceição Evaristo (2018) quando reflete sobre o perigo do discurso da meritocracia, pois reforça as mazelas neoliberais.

Identifiquei na mensagem de áudio de Luke que o mesmo estava trabalhando naquele momento, pois era no horário da tarde, e ao fundo pude ouvir barulhos comuns da vida na roça. Em sua fala, ficou notável o interesse por algo prático e imediato, mesmo sendo através da informalidade; que desse dinheiro de forma rápida. Isso também fica perceptível quando ele cita seu curso de eletrônica e manutenção de celulares, visto que o curso de uma faculdade demandaria tempo. A falta de proximidade sobre o nível superior se destaca quando fala “*esse negócio de faculdade*”.

Tal atitude negativa sobre o ensino superior e a desmotivação são reforçados por fatores externos, como o discurso de influenciadores que propagam o imediatismo, argumentando que a escola deveria ensinar a empreender e a ganhar dinheiro<sup>57</sup>. Como aponta Laval (2019, p. 30), a educação, sob um viés neoliberal, “[...] é entendida como fator cujas condições de produção devem se submeter plenamente à lógica econômica. Por essa razão, é considerada uma atividade com custo e retorno, cujo produto se assemelha a uma mercadoria”

---

<sup>57</sup> Esta é a principal pauta daquelas/les que defendem o ensino da educação financeira nas escolas. Contudo, apesar de identificar no discurso de Luke a propagação de um ideal neoliberal, não o culpo, dadas as circunstâncias tanto de sua vida familiar quanto o contexto sócio-político.

Pennycook (1998, p. 2) também compactua desse pensamento ao considerar que “[...] o colonialismo produziu formas de pensar, dizer e fazer que se instalaram inclusive nas culturas e nos discursos das nações colonizadas, [e] esses construtos culturais do colonialismo possuem efeitos duradouros até os dias de hoje”. Aliado à concepção de agenda neoliberal, apresentada na seção teórica, compreendo como armadilha do capitalismo a reprodução de discursos como não querer cursar uma faculdade ou da falta de interesse em aprender a LI devido suas condições de vida.

Logo, é a partir dessas experiências, que passo a compreender que é necessário permitir que a reflexão faça parte de meu fazer docente, de modo que eu possa contextualizar o ensino de LI com questões sociais nas quais a linguagem desempenha papel constituinte.

Posto isso, abro espaço para uma crítica: a força do neoliberalismo em moldar os discursos e as formas de pensar dos sujeitos contribui para que muitas/os alunas/os (o que inclui as/os alunas/alunos participantes desta pesquisa) não vislumbrem futuros alternativos, como cursar o ensino superior, e aceitem, sem questionar, condições precarizadas de trabalho. Logo, vi e vejo que meu papel durante minhas aulas de Língua Inglesa se volta ao fomento de uma educação linguística e cidadã que busque contribuir com a formação de sujeitos que questionem as influências dessa doutrina econômica, as demandas capitalistas e os padrões hegemônicos de vida.

Todavia, naqueles movimentos de tentativas contracoloniais em sala de aula, seguindo a tríade respeito, confiança e reciprocidade, acabo eu mesmo caindo nas armadilhas neoliberais. Na figura a seguir, apresento parte de uma conversa com uma das minhas alunas, na qual, mesmo com boa intenção, reproduzi um discurso que me colocava em uma posição superior à aluna.

**Figura 7** - Conversa com Aurora\*

Fonte: arquivo do pesquisador.

---

\*Descrição da figura: Na **Figura 7** há um recorte de uma conversa que tive com a aluna Aurora por meio do aplicativo de mensagens Whatsapp. Na **figura 7** tem a seguinte conversa: Professor: Boa tarde, Aurora. Pode sim, use a sua imaginação e sentimento. Ah, vi as fotos. Muito boas. Curti bastante a sensibilidade nelas. Uma boa sugestão para seu futuro seria continuar fotografando. É uma boa profissão. E a Aluna Aurora responde: Certo, obrigada. Ah (em tom de lisonjeio), tenho essa opção em mente.

---

Na conversa que tive com Aurora, além de permitir, a partir de seu pedido, a construção de um trabalho em formato distinto daquele solicitado por mim inicialmente, comentei acerca de sua sensibilidade com a fotografia e que ela poderia usá-la como uma possível profissão.

Ao permitir que essa relação acontecesse, não reproduzi o que Silva (2018) chama de “pedagogia da resposta”, que se trata de trazer à tona padrões, teorias, paradigmas e metodologias capitalistas, fazendo a educação servir aos interesses do mercado e balizando um “[...] caminho único ao progresso – colonização imperial – e um caminho único ao desenvolvimento – globalização neoliberal –, ou seja, o caminho único ao capitalismo” (p. 2). Embora, caiba destacar que, quando argumentei ser “uma boa profissão” (a de fotógrafa),

mesmo sem a intenção de criar hierarquias em relação a outras profissões, perpetuei um pensamento colonialista.

Na tentativa de validar as contribuições de Aurora, comentei ser “uma boa profissão”, porém, nem mesmo ela havia comentado sobre profissões, sonhos futuros ou havia, sequer, comentado que já tinha um trabalho remunerado além de seus afazeres domésticos para ajudar a mãe.

Nesse sentido, refletindo sobre minha ação, considerei uma armadilha neoliberal quando vislumbrei o futuro da aluna com uma profissão que iria monetizar algo que ela gostava muito de fazer<sup>58</sup>, fotografar. Com essa atitude, fui de encontro aos ideais do Letramento Crítico, que tem como ponto de partida o caráter emancipatório e crítico ao se tomar decisões, colocando a/o aluna/o no centro do aprendizado e, principalmente, questionando as relações de poder.

Outro momento que me peguei, mesmo que de forma inconsciente, perpetuando um pensamento colonial e neoliberal se deu em uma das conversas com Luke, momento em que, ao discutir sobre possíveis profissões, argumento acerca da necessidade de seguir com seus estudos e fazer “a melhor escolha” ao escolher uma profissão, como podemos observar na figura que segue.

---

<sup>58</sup> Quando solicitei as fotografias e mostrei como elas/eles podiam expressar seus sentimentos através da fotografia, Aurora me encaminha mais de 100 fotografias de registros de seu dia a dia, como brincadeiras com os primos, natureza, trabalho do avô, feira livre ou algum animal nativo da caatinga.

**Figura 8** - Uma vida sofrida\*

Fonte: Arquivo do pesquisador.

\*Descrição da figura: Na **Figura 8**, há um recorte de uma conversa que tive com o aluno Luke na plataforma Whatsapp. A conversa se deu em texto, em vídeo e em áudio. Descrevo a seguir: Professor: você aprendeu mesmo a pilotar o bichão? Luke responde: Esse foi o primeiro dia. Professor: Que massa. Tenha cuidado. Trator é meio perigoso. Luke responde com três mensagens de áudio (transcritos no Fragmento 2). Em seguida eu falo: “Seja qual for a carreira que você queira seguir, desejo muito sucesso. Mas continue estudando e faça a melhor escolha. Tem faculdades que você pode fazer que tem muito a ver com essa área que você se interessa, como agronomia, zootecnia e outros cursos”.

Tanto na situação com Aurora quanto com Luke, reproduzi discursos neoliberais ao mostrar o caminho, a mostrar possibilidades àqueles jovens. Tive a intenção de impactar a vida deles, mas acabei por reproduzir o discurso do imediatismo, da monetização dos interesses particulares, logo, reforcei, sem mesmo perceber, o senso da meritocracia, uma vez que, em alguns momentos em sala de aula, nos debates sobre profissões, Luke e seus amigos se posicionaram a favor da informalidade devido ao não pagamento de impostos.

O pensamento de Luke e dos garotos de seu grupo foi moldado porque, tanto naqueles momentos em sala de aula quanto nas conversas via *Whatsapp*, não desempenhei um papel reflexivo sobre os perigos desses discursos neoliberais. Cabe ressaltar, inclusive, que minha



própria formação docente não contemplava ideais e atitudes que iam de encontro aos ideais neoliberais, tendo esse olhar apenas no curso de meu doutorado. Ao defender a contracolonialidade, não posso afirmar que não continuarei caindo nas armadilhas do capitalismo, pois o processo de ir de encontro às colonialidades é um fazer contínuo e demanda muita reflexão.

Todavia, ao apontar aqui meus deslizes, demonstro maior amadurecimento e compreensão da realidade, durante as interpretações e a apresentação de parte da análise nas reuniões com as/os orientandas/os e nas interlocuções com colegas do grupo Letramentos, Educação e Transculturalidade (LET). Por certo, nesse processo, faz-se presente o momento da reflexão e, nesse exercício, pude identificar minhas falhas, meus acertos e, assim, foi possível interrogar, junto a minhas alunas e meus alunos, as consequências desses discursos que desmotivavam e que propagam um ideal de meritocracia.

Retomo aqui o pensamento de Casara (2021) ao enfatizar a importância do ato de identificar, pois, segundo o autor, é na percepção do absurdo que podemos propor mudanças. O autor acredita em “[...] compreender o modo de pensar e agir que nos levou até aqui [...] A angústia e o caos são, em grande medida, o resultado da ausência de reflexão” (Casara, 2021, p. 24).

Com este pensamento, admito minhas falhas enquanto professor-pesquisador e valido meus momentos de reflexão sobre minhas práticas, uma vez que, a partir delas, balizo meu fazer docente. Ainda me sustentando em Casara (2021, p. 317), vou ao encontro do pensamento de que:

As relações de força não são apenas materiais, mas sobretudo ideológicas, ou seja, não é necessário recorrer à violência contra o corpo de uma pessoa para poder exercer dominação sobre ela [...] Se uma pessoa acredita na ideia neoliberal de que “não há alternativa” ou de que “um outro mundo não é possível, resta a ela a inércia (Grifos do autor).

Alicia Fernández (1991) considera importante a relação de confiança no processo de ensino-aprendizagem e argumenta que o vínculo professor-aluna/o se desenvolve de modo contínuo. Portanto, o ato de permitir essa proximidade foi relevante para a construção de um bom relacionamento com minhas/meus alunas/os.

Ademais, concordando com o pensamento de Gomes (2008), defendo que a “[...] relação que se estabelece no encontro do *Eu* com o *outro* se dá na linguagem. Nela, o *outro* não apenas se expressa como também se faz presente como absolutamente *outro*, como exterioridade” (Gomes, 2008, p. 55). Assim, as conversas que mantinha fora do ambiente

escolar não eram limitadas apenas à troca de informações sobre atividades escolares ou vistas como um momento de tirar dúvidas sobre algum assunto.

Dado o exposto, faz-se pertinente ponderar que além do respeito e da confiança, deve estar presente no processo de ensino-aprendizagem a reciprocidade, sentimento que traz uma resposta às atitudes tomadas por mim; um movimento de vai-e-vem no qual sou afetado à medida que afeto a vida das/dos alunas/os. O termo afetividade deriva do verbo afetar, e Spinoza (2013) pontua que o corpo humano pode ser afetado de muitas maneiras. Para o autor, “O corpo humano é afetado pelos corpos exteriores de muitas maneiras. Dois homens podem, portanto, ser afetados, no mesmo momento, de maneiras diferentes” (Spinoza, 2013, p. 221).

Foi nesse processo de afetividade que, no fragmento a seguir, pude observar uma aproximação com minhas turmas:

### **Fragmento 3 – O que você quer ser quando crescer?**

Havia comentado com a turma sobre seus sonhos e perspectivas de vida. Pontuei que, quando elas/eles estavam no seu primeiro ano, ainda aprendendo a ler e a escrever, quando a tia perguntava o que elas/eles queriam ser quando crescer, as respostas mais comuns eram astronauta (para conhecer a lua), médica/o (para curar as pessoas), veterinária/o (porque amavam animais) e cantora/or (para terem fama). À medida que o tempo foi passando, já não queriam ser astronautas, mas uma/um médica/o. O tempo continuou passando e já não queriam ser mais médicas/os, mas motorista de caminhão ou tratorista, e, ao final do ensino médio, diziam não ter ideia do que fazer da vida – o que, diante da falta de perspectivas, seria bom – ou que iriam trabalhar no comércio, na roça ou em mineradora [...]. O que acontece para elas/eles pararem de sonhar?

Fonte: Arquivo do pesquisador.

São essas provocações que despertam a vontade de buscar por melhores condições de vida, não apenas financeiras, mas por uma sociedade justa e menos desigual, na qual elas/eles possam sonhar com um futuro melhor e negar situações como precarização do trabalho, desigualdades e preconceitos.

O fragmento 3 despertou interesse nas/nos alunas/alunos, que refletiram junto comigo sobre seus planos para o futuro e não se conformaram com a realidade que eles tinham naquele momento. Esse movimento de refletir junto com minhas turmas alinha-se ao pensamento de Freire (2022a) sobre o respeito à/ao educanda/o:

O meu respeito de professor à pessoa do educando, à sua curiosidade, à sua timidez, que não devo agravar com procedimentos inibidores exige de mim o cultivo da humildade e da tolerância. Como posso respeitar a curiosidade do educando se, carente de humildade e da real compreensão do papel da ignorância na busca do saber, temo revelar o meu desconhecimento? Como ser educador, sobretudo numa perspectiva progressista, sem aprender, com

maior ou menor esforço, a conviver com os diferentes? Como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte? (Freire, 2022a, p. 65-66).

Os questionamentos do autor nos guiam para a compreensão de que a educação crítico-reflexiva exige respeito e confiança como troca contínua, e que uma abordagem mais humanizadora, que enxergue cada aluna e cada aluno como singular é que mantém viva a beleza da fluidez do ser docente. Tanto no excerto 3 quanto no excerto 4, marco discursivamente minhas histórias de vida para minhas alunas e meus alunos, a fim de ter uma proximidade maior com elas/eles, permitindo que despertem suas memórias e tragam suas contribuições para sala de aula.

Sobre estas experiências, Magalhães (2023, p. 114) reflete que “Através de experiências pessoais comprovadas, é possível demonstrar o impacto positivo que um docente dedicado e inspirador pode ter na vida de seus alunos, promovendo, além do desenvolvimento acadêmico, o crescimento pessoal e social”. Este fazer docente vai contribuir para o ideal de uma educação que valoriza o processo ao invés do imediatismo e do resultado, que escuta ao invés de ditar regras e que reflete sobre suas falhas ao invés de justificá-las.

Ainda refletindo sobre o excerto 3 à luz da contracolonialidade, reflito como nós fomos conduzidos a termos certos pensamentos, hierarquizando (no caso do fragmento 3) profissões e posicionando-as de acordo com seu *status* e prestígio social. Ao fazer o questionamento no último período do fragmento 3, valido que despertei um senso crítico naquelas turmas, todavia, assim como nos fragmentos 1 e 2 e nas conversas, destacadas nas figuras 7 e 8, cai em uma armadilha neoliberal. Historicamente falando, durante toda minha formação educacional, fui conduzido pelo sistema capitalista de que existem profissões com mais prestígio do que outras, muitas (senão todas) tendo o lado financeiro como padrão dominante, e a educação era vista como o caminho para alcançar este sucesso.

Para contribuir com meu pensamento, trago o pensamento de Laval (2019) quando o autor reflete sobre a educação através do tempo:

[...] podemos distinguir três períodos históricos: um período em que a principal função da escola era integrar o indivíduo moral, política e linguisticamente à Nação; um período em que o imperativo industrial nacional ditou as finalidades da instituição; e o período atual, em que a sociedade de mercado determina mais diretamente as transformações da escola (Laval, 2019, p. 32).

Este último período apontado pelo autor é reforçado através de uma legislação (BNCC, Projeto de Vida, no Ensino Médio) que molda o pensamento das/dos jovens e

mantém-as/os conformados com suas realidades. Com base nesta reflexão, dou destaque ao verbo **sonhar**, apresentado no excerto 3, e me questiono: por que atrelei o sonhar às profissões elitizadas?

Ao cair nesta armadilha, desconsidereei o fato de que muitos de meus alunos amam aquela vida na roça. Que estudam e acreditam realmente que a educação pode mudar suas vidas, mas que sonham com alguma profissão que o aproxime de sua vida cotidiana. Assim, frente ao relato de Luke sobre a vida sofrida na roça, pautado ainda por minhas crenças pessoais, não voltei uma real atenção às falas de Aurora ao me mostrar as fotografias de seu avô cortando palma para o gado; na alegria de Sunshine ao me falar do dinheiro que ganha da “soca” e que pode comprar o que ele gosta; ou das fotografias de Paola, Eduarda e Cauane, que mostram com orgulho a profissão de seus avós, agricultor.

No processo de identificar, interrogar e combater o apagamento que o neoliberalismo causou a esses agricultores, após meu processo de reflexão sobre minhas atitudes tomadas em sala de aula, reparei minha falha ao permitir, durante o ensaio fotográfico, que essas/esses jovens relatassem como veem a vida no campo e expressarem seu orgulho do local de onde vinham (ver seção 4.5.1).

Mais uma vez, dou ênfase na importância da tríade respeito, confiança e reciprocidade, pois foi graças a ela que pude observar as vivências das minhas turmas, refletir sobre meu papel docente e me permitir a humildade de analisar meus próprios erros e, consequentemente, trazer à baila do debate maneiras para repará-las.

Posto isso, é válido afirmar que, embora naquelas salas opiniões divergentes sobre a vida na roça surgissem, reafirmo que o respeito se deu através do diálogo com o outro. Durante os debates, consegui ouvir as histórias de vida das/dos alunas/os, mas também procurei ser ouvido; também compartilhei minhas vivências, o que fez com que elas/eles refletissem sobre o que buscam profissionalmente. Narro, no fragmento a seguir, um desses momentos:

#### Fragmento 4 - Quantas opções de emprego?

Falei de onde eu vim (bairro Cacimbas, em Arapiraca-AL) e enfatizei que ali era um bairro pobre e que eu era filho de uma professora e de um aposentado por invalidez. Então disse que, no ano de 2006, eu tinha 15 anos de idade e que o sonho de todo garotão da quebrada era ter uma moto (uma Honda CB 300cc) e que, em um certo dia, estava sentado na calçada com um grupo de amigos quando um dos colegas olha para a moto de um vizinho que estava estacionada e fala: “bichona bonita, né? Oxe, o caba trabalhando na Coca é dois palito<sup>59</sup> pra comprar uma dessas”. contei a minha história de vida porque o colega que falou tal frase estava à procura de emprego naquela época. Ao terminar meu relato de vida, indaguei-as/os: Por que para nós (moradores daquele bairro) o significado de sucesso era trabalhar naquela empresa? Aquela era a nossa única opção?

Fonte: Arquivo do pesquisador.

Como exposto anteriormente nesta seção, no fragmento 4 identifiquei e interroguei, junto com as turmas, as forças neoliberais no que se referem a trabalho. Ao mostrar o meu questionamento pessoal, instiguei aquelas/les alunas/os a também questionarem suas realidades (por que para mim só tem a opção da roça, do comercio ou da mineradora?).

A partir dessas reflexões, compreendi que é meu papel orientar aqueles jovens sobre o mundo do trabalho e mostrar que a educação, como um todo, tem o poder de transformar suas vidas. Contudo, não cabe a mim mostrar um caminho já percorrido, ou ainda mostrar as profissões de maneira verticalizada.

Atrelando essas reflexões ao olhar de Nêgo Bispo (2023), compreendi que meus deslizes enquanto professor-pesquisador se deram pela minha formação enquanto sujeito, pois fui educado, do Ensino Fundamental até o ensino superior, com as colonialidades presentes em minha rotina, inclusive de professor. Nessa esteira, como já mencionado por mim, somente após o curso do doutorado e das problematizações acerca dos estudos da linguagem durante os encontros de orientação e os encontros do grupo LET que passei a aprender a identificar, a interrogar e (se possível) a interromper (Kopenawa e Albert, 2015; Menezes de Souza, 2019; Menezes de Souza e Duboc, 2021) esses padrões hegemônicos, apontados por mim como armadilhas.

Ainda me apoiando no saber do mestre Nêgo Bispo (2023), colonizar, adestrar e ensinar são verbos muito parecidos, logo, interrogar o papel docente se faz necessário, uma vez que é nessa proximidade de sentidos que o neoliberalismo opera suas armadilhas.

Quando completei dez anos, comecei a adestrar bois. Foi assim que aprendi que adestrar e colonizar são a mesma coisa. Tanto o adestrador quanto o colonizador começam por desterritorializar o ente atacado quebrando-lhe a identidade, tirando-o de sua cosmologia, distanciando-o de seus sagrados,

<sup>59</sup> Expressão comumente usada no interior para expressar algo muito fácil. Em outras regiões também é usada para expressar algo que pode ser feito de maneira rápida. Aplicada ao caso da frase do colega, significa que, com o trabalho na Coca, a compra da moto logo seria possível.

impondo-lhe novos modos de vida e colocando-lhe outro nome. O processo de denominação é uma tentativa de apagamento de uma memória para que outra possa ser composta (Nêgo Bispo, 2023, p. 2).

Na perspectiva do neoliberalismo, esse processo de denominação apresentado por Nêgo Bispo (2023) se dá, por exemplo, no próprio conceito de educação crítica. Como argumentado por grupos neoliberais de extrema-direita, se a pedagogia crítica de Paulo Freire defende que a educação deve estar em diálogo com as práticas sociais, logo um ensino voltado para uberização, para a romantização da informalidade enquanto empreendedorismo e o ensino tradicional com base na memorização e no imediatismo para alcançar um fim, estaria em sintonia com as demandas capitalistas, por exemplo.

Contudo, apoio-me no pensamento de Bispo (2023) sobre a “guerra das denominações”, na qual eu, enquanto professor-pesquisador, tenho o dever de enfraquecer estas concepções equivocadas do que seja a educação crítico-reflexiva.

Graças a essas minhas interações apresentadas nos excertos desta seção, que tornei a busca pelo reconhecimento do respeito, da confiança e da reciprocidade no fazer docente algo essencial para promoção da justiça social através da educação. A partir da análise e reflexão dos dados coletados ao longo da pesquisa, foi possível identificar, interrogar e interromper (este último, confesso, de forma mais tímida) uma visão neoliberal presente na educação, inclusive no meu próprio fazer docente.

Em uma pesquisa autoetnográfica se faz necessário o uso da 1ª pessoa do singular, a contação de nossa própria história e um olhar mais sensível para nossas próprias emoções, afinal, como nos propõe Ono (2021):

[...] a escolha da autoetnografia como viés metodológico implica entregar-me à vulnerabilidade criada pelo próprio trabalho. Criatura causando efeito no criador, atribuindo significado e significância às minhas ações e experiências, por meio da escrita autoetnográfica (Ono, 2021, p. 40).

Confesso ser doloroso o fato de, aqui, apresentar as minhas falhas, apresentar onde eu deixei de refletir e agir. A pesquisa autoetnográfica, como argumentado na seção teórica e embasado no pensamento de Pardo (2019, p. 26), possibilita uma maior exposição do professor-pesquisador, pois “[...] ela desnuda os medos, inseguranças, incertezas e deflagra mais diretamente a relação, nem sempre harmoniosa, em que o pesquisador também se torna o pesquisado, podendo revelar até mesmo experiências traumáticas e de foro íntimo”.

Todavia, considero libertador. Libertador porque me permiti enxergar outras realidades, porque compreendi que somente com esta atitude, posso promover uma estratégia

contracolonial que realmente faça sentido e que interrompa as mazelas causadas pelas colonialidades.

Findada esta subseção, a seguir reflito sobre os momentos em que permiti que as alunas e os alunos participantes da pesquisa trouxessem para sala de aula os seus interesses, permitindo que a sala de aula fosse um espaço para o diálogo sobre diferentes concepções de gênero e sexualidade e de lutas antirracistas.

#### 4.1.1 Relatos, reflexões e produções: momentos significativos para um professor-pesquisador

No processo de coleta de dados, um dos momentos mais marcantes foi quando a turma do 8º ano A começou a falar de músicas que falam “dessas coisas”. Foi a primeira vez que transgredi, de fato, os muros da escola e observei como elas/eles identificam, se posicionam e interpretam questões como racismo, sexismo, homofobia e outros temas em um contexto diferente da sala de aula, em ambientes nos quais elas/eles interagem, como nos jogos *online*, nas músicas, séries, entre outros.

Esse momento de transgressão se deu, principalmente, quando não levei em consideração apenas o produto; o resultado de um ciclo de debate que era a confecção dos cartazes, mas quando considerei relevantes as falas que as alunas e os alunos trouxeram e no compartilhamento de suas vivências. Fui além da sala de aula, pois enxerguei as produções como consequência daqueles debates, que só foram possíveis com uma boa relação aluna/aluno-professor.

O momento de transgressão apresentado no parágrafo anterior se deu quando interroguei o imediatismo (Laval, 2019). Este pensamento tem foco no resultado e se assemelha à colonialidade do poder, pois, ao categorizar padrões a serem alcançados, resultados quantitativos em avaliações externas e um ensino tradicional com foco na aprendizagem de conteúdos e normas linguísticas, reforça “[...] uma lógica neoliberal que se caracteriza principalmente pelo individualismo” (Nascimento, 2018, p. 48).

Ao interrogar o imediatismo, retomei a teoria da educação como *commodity* (Leffa, 2011; Nascimento, 2018; Laval, 2019) e a LI como símbolo de *status*. Nascimento (2018) problematiza o individualismo como uma das principais pautas do neoliberalismo, pois este pensamento

[...] busca nos convencer de que a responsabilidade é individual, a concorrência é inevitável e o inglês deve ser a mercadoria, ou melhor, a língua ensinada obrigatoriamente, sem a qual diminuem as chances do estudante de ser bem-sucedido no mercado de trabalho. [...] tende-se a privilegiar a linha de chegada até aquele momento, desconsiderando os obstáculos [...] (Nascimento, 2018, p. 50-51).

Ou seja, com base no pensamento dos autores e da autora, o imediatismo culpabiliza alunas/os e professoras/res no que tange aos baixos índices, ou ao fracasso na aprendizagem (Leffa, 2011), e exime o Estado da culpa desse mesmo fracasso, consequência de políticas neoliberais e a elitização do conhecimento, que compromete o acesso à educação e escancara as desigualdades sociais.

Em um dos momentos em sala de aula, enquanto o restante da turma fazia uma atividade que eu havia passado, dois alunos e duas alunas sentaram próximos ao birô e começaram a me dar indicações de músicas que elas/eles ouviam. Peguei meu caderno e comecei a anotar, tanto as músicas quanto os comentários que eles faziam a respeito.

Nesse momento percebi que poderiam revelar falas que elas/eles têm em seu cotidiano, logo, tentei deixar esse grupo à vontade quando mostrei algumas músicas que eu ouvia e fiz comentários sobre a formação do *Now United*<sup>60</sup>, o estilo da Diarra<sup>61</sup> e das músicas do BTS<sup>62</sup>, achando curioso o fato de eles também cantarem em Inglês. Destaco aqui um diálogo que aconteceu naquele momento:

#### Fragmento 5 - Fanfics e shippings.

Na conversa com Sunshine, ele cita também **um musical** produzido pelo grupo *Now United* que se chama ‘love, love, love’, e nesse documentário apareceu grupos de fãs ‘**shippando**’ os integrantes, como ‘Nosh’, ‘Krisley’. Perguntei a Sunshine o que seria shippar e, de imediato, Jordan, que fazia dupla com ele, diz se tratar de uma **gíria gay** (risos). Após os risos, Sunshine explica que o termo se dá quando os fãs querem que eles se relacionem porque combinam. “A gente fala ‘**shippar**’. Aí meu preferido é ‘**Siyoom**’, que é a **Sina** com a **Heyoon**. Comentei com os dois alunos que nunca tinha ouvido tal gíria (Diário do dia 18/11/2022).

Fonte: Arquivo do pesquisador.

<sup>60</sup> Grupo musical misto formado por jovens de várias partes do mundo. O estilo é o Pop e, de tempos em tempos, há seleção ao redor do mundo para entrada de novos cantores.

<sup>61</sup> Diarra Sylla foi membro do grupo Now United. Cantora senegalesa do estilo Pop, segue carreira solo. De acordo com as/os alunas/os, Diarra saiu do grupo por, supostamente, ter sofrido racismo dos produtores da banda.

<sup>62</sup> BTS (Bangtan Boys) é uma banda de K-pop (pop coreano) muito ouvida pelas/pelos alunas/os. Cantam tanto em Inglês quanto em Coreano. As/os alunas/os me informaram que um dos membros da banda precisou sair para servir ao Exército da Coreia do Sul. O serviço militar obrigatório leva um ano, portanto, os jovens do grupo se afastam da banda durante o tempo de serviço.



Friso a pergunta que fiz ao grupo e confesso que não sabia o que era *shippar* alguém e nem como se escrevia essa palavra. Foi somente depois de conversar com minhas/meus colegas do grupo LET e de fazer algumas buscas na *internet* que descobri que *shippar* vem da palavra inglesa *relationship* (relacionamento, em Português) e que tal ato consiste em torcer para que duas pessoas tenham um relacionamento amoroso.

Atualmente, com celebridades compartilhando seu dia a dia nas redes sociais, ficou mais fácil para os fãs acompanharem seus ídolos. Ao postarem uma foto, inicia-se o comportamento de *shippar* – ou seja, criar e apoiar casais fictícios. Vale ressaltar que, durante minhas pesquisas sobre *shipps*, observei um comportamento distinto ao que normalmente é retratado na internet. A maioria dos participantes era heterossexual, e, apesar disso, na turma foram mencionados *shipps* envolvendo casais homoafetivos, o que não causou estranhamento nem piadas de teor homofóbico.

No fragmento anterior, destaquei a fala de um dos alunos quando disse que *shippar* era uma gíria gay (não usando termos como viado ou outro termo pejorativo, por exemplo) e a naturalidade com que as/os demais encararam esse comentário. Esta fala me fez refletir sobre o conceito de translinguagem, que “[...] em vez de um agrupamento de conceitos e de modelos fixos, constitui uma abordagem ou orientação que busca abraçar a multiplicidade semiótica e sociocultural das práticas de linguagem contemporâneas” (Zolin-Vesz, 2022, p. 378).

Dito de outro modo, uma abordagem flexível e aberta ao estudo da linguagem, que reconhece a diversidade e a complexidade das formas de comunicação na sociedade atual, ao invés de tentar encaixar tudo em modelos rígidos ou preconcebidos. Ela valoriza a adaptação às diferentes realidades culturais e sociais que influenciam as práticas linguísticas.

Deste modo, e buscando suporte na teoria translingue, notei que o tom usado pelo aluno Jordan foi no sentido de explicar que há uma diferença linguística que envolve questões de gênero e sex(o)ualidades. West e Zimmerman (1987) apontam que gênero não é algo com que nascemos, e não é algo que temos, mas algo que fazemos, considerando fatores linguísticos. Com isso, compreendi a necessidade de as questões de gênero e sexualidade estarem presentes no chão da escola pública, pois a turma tinha conhecimento sobre essas discussões fora da escola.

Dado o exposto, as inquietações sobre este diálogo entre os processos de pesquisa em Linguística e o contexto social que estamos inseridos/as reforçaram a importância de colocar a Linguística como uma ciência humana, procurando questionar práticas tradicionais cristalizadas e reinventar o seu papel, que dialogue com a vida. Ao denominar os *shipps* como

“uma gíria gay”, o aluno Jordan demonstra que aquele ato não era muito comum entre homens heterossexuais e que esta gíria fugia de um padrão cis-héteronormativo, não apenas gramatical, mas de cunho social/sexual.

Ao longo do primeiro semestre de 2023, abordei os temas com as/os alunas/os e refleti em meu diário sobre as suas contribuições. Cabe ressaltar, inclusive, que algumas atividades em sala de aula foram adaptadas do LD, pois, como discutido em minha seção teórica, o LD pode servir como um apoio ao conteúdo, ou até como o principal instrumento pedagógico, orientando o currículo e guiando meu trabalho enquanto professor-pesquisador.

No ciclo de debates, entre os dias 2 e 4 de agosto de 2023, as/os alunas/os escolheram temas de seus interesses para discutir. Neste mesmo dia, as equipes das três turmas de 9º ano apresentaram seus trabalhos sobre os temas que cada grupo escolhera. Tendo em vista os temas selecionados pelas/pelos alunas/os, para esta subseção, selecionei 3 produções que versam sobre as seguintes temáticas: etarismo; direitos femininos; LGBTQIA+fobia.

Após as apresentações, reservei um tempo para conversar com um grupo de alunas/os para discutirmos sobre as produções, instigando o debate ao final de cada apresentação. Além disso, pedi para que as/os alunas/alunos dessem suas contribuições. Todos esses momentos ocorreram em sala de aula, exceto a confecção dos cartazes.

### ***Tema 1 – Etarismo***

Nessa seara, a equipe de Hanny optou por falar sobre o etarismo, enfatizando o papel da pessoa idosa, os tipos de violência sofrida e, principalmente, a questão do afeto e admiração por seus avós. Sobre o referido trabalho e apresentação, apresento parte de um dos meus diários.

#### **Fragmento 6 - Produção sobre etarismo.**

[...] Seus colegas ajudaram na produção do trabalho, mas somente ela apresentou na frente da sala. Me surpreendeu o fato de que Hanny preferiu falar sobre o etarismo, deixando o tema da homofobia ou do racismo para outras equipes. Em meu caderno, fiz anotações dos principais pontos levantados por ela e a equipe, como a criminalização da violência contra o idoso, apresentação de dados da OMS<sup>63</sup> e ações para combater o etarismo. Ela deu ênfase no papel da educação em fazer um trabalho de conscientização sobre a violência contra o idoso (Diário do dia 02/08/2023).

Fonte: Arquivo do pesquisador.

<sup>63</sup> Link compartilhado pela aluna: <https://news.un.org/pt/story/2017/06/1588511>. Último acesso em 12/02/2025.

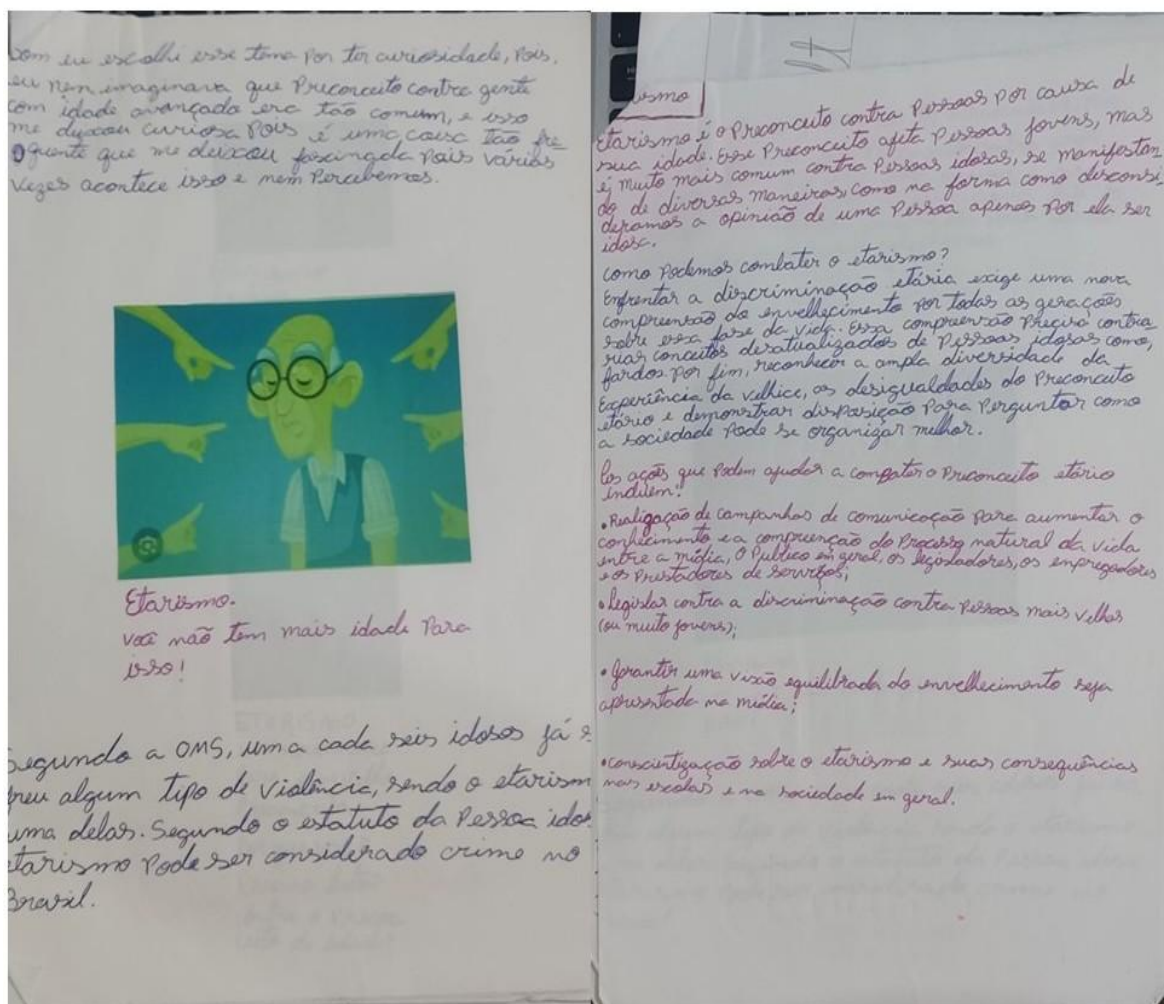
O fragmento me remete à forma como Roseane Rocha Pessoa (2019) define sala de aula, sendo espaço para lutas sociais e reflexões sobre problemas que existem tanto dentro quanto fora do ambiente escolar, portanto, ao abraçar este pensamento, dou ênfase de que a escola contempla as práticas sociais de letramento como ação social.

Este posicionamento de Pessoa (2019) sobre o papel da escola frente às lutas sociais dialoga com o pensamento de Sérgio Haddad (2019, p. 142) ao considerar que o papel fundamental da educação é o de “formar cidadãos mais conscientes dos seus direitos e dispostos a participar democraticamente para defendê-los”. Com esses apontamentos, me inquietou o fato de Hanny preferir falar sobre o etarismo ao invés da homofobia, pois ela sempre demonstrou bastante conhecimento sobre a luta, se identifica como bissexual e, junto com suas colegas, levantam bandeiras como o direito das mulheres.

Ao refletir sobre esse sentimento de inquietação, compreendi que a postura centralizadora (Bezerra, 2019) mais uma vez se fez presente, uma vez que ignorei a relevância social do tema e os sentimentos de Hanny ao escolher seu trabalho. Desse modo, dou ênfase no ideal de Freire (2022a) quando fala de o trabalho docente ser alinhado aos interesses das/dos alunas/os, e, ao considerá-las/los como participantes de minha pesquisa, concordo com o pensamento do autor ao pontuar que a leitura de mundo de minha/meu aluna/o é “[...] a maneira correta que tem o educador de, *com* o educando e não *sobre* ele, tentar a superação de uma maneira mais ingênua por outra mais crítica de inteligir o mundo” (Freire, 2022a, p. 120. Itálicos do autor).

Abaixo, apresento o cartaz produzido pela aluna Hanna e sua equipe.

**Figura 9** - Etarismo - Trabalho produzido pela equipe de Hanny\*



Fonte: Arquivo do pesquisador.

\*Descrição da figura: Na **Figura 9**, há uma foto do trabalho produzido por Hanny. Apesar de o trabalho ser em equipe, percebi o uso da primeira pessoa do singular na escrita. No cartaz há, ao centro, a imagem de um idoso de óculos, com rosto triste e com seis mãos apontando para ele. Abaixo da imagem tem o texto “Etarismo. Você não tem mais idade para isso!”. A transcrição e interpretação do que está escrito no cartaz se encontra no Fragmento 7 da página a seguir.

Ao analisar o cartaz, identifiquei a sensibilidade de Hanny ao conceituar o etarismo, e sua fala sustenta esse sentimento. Também pude observar o quão importante foi (e é) essa temática, o que me fez (re)pensar a necessidade ser um professor que busque sempre ampliar e fomentar um olhar para as distintas problemáticas que permeiam o meio social, estejam elas em voga no debate midiático ou não.

Ademais, ao analisar a escrita dos alunos no trabalho, pude perceber marcas da colonialidade do ser, que invisibiliza e descarta corpos vistos pelo neoliberalismo como improdutíveis, ou seja, pessoas que se encontram na dita “terceira idade”. Nessa esteira,

reflito sobre o que Guerra (2024, p. 27) pontua: “O tratamento do ser humano como mero objeto de valor econômico, valendo apenas pelo que produz, deve ser eliminado em nossa sociedade”.

Com essa citação, passei a reafirmar o quão importante foi a escolha da equipe, pois, mesmo que de forma tímida e sem uma noção ampla daquilo que estavam fazendo, os alunos conseguiram dialogar com tríade *identificar*, *interrogar* e, de certo modo, *combater* (Menezes de Souza, 2019; Menezes de Souza; Duboc, 2021). As transcrições do cartaz de Hanny estão apresentadas a seguir:

**Fragmento 7** - Transcrição do trabalho de Hanny.

Bom, eu escolhi esse tema por ter curiosidade, pois **eu nem imaginava que preconceito contra gente com idade avançada era tão comum**, e isso **me deixou curiosa**, pois é coisa tão frequente que me deixou fascinada [sic], pois várias vezes acontece isso e nem percebemos.  
[...]  
Como podemos combater o etarismo? **Enfrentar** a discriminação etária **exige uma nova compreensão** do envelhecimento por todas as gerações sobre essa fase da vida. **Essa compreensão precisa contrariar conceitos desatualizados de pessoas idosas como fardos**. Por fim, reconhecer a ampla diversidade da experiência da velhice, as desigualdades do preconceito etário e demonstrar disposição para perguntar como a sociedade pode se organizar melhor.  
[...]  
As ações que podem ajudar a combater o preconceito etário incluem:  
[...] **conscientização sobre etarismo e suas consequências nas escolas e na sociedade em geral.**

Fonte: Arquivo do pesquisador.

Ao refletir sobre a produção de Hanny, identifiquei a presença das três estratégias de Menezes de Souza (2019), especialmente nos fragmentos destacados em negrito por mim. A aluna, ao discutir o etarismo em sala de aula, não apenas argumentou, mas também defendeu com firmeza seus pontos de vista frente a colegas que discordavam de suas opiniões. Embora o movimento de “combate” não tenha se dado de forma explícita, a maneira como ela se posicionou diante do preconceito etário se configurou, de certa forma, como um enfrentamento indireto. A partir dessa sua análise, pude compreender que a educação desempenha um papel crucial no enfrentamento desse tipo de discriminação, ao promover uma reflexão crítica sobre os estereótipos associados ao envelhecimento.

Outrossim, ainda ao analisar o trabalho produzido, também foi possível, como já supramencionado, identificar a presença da colonialidade do ser e as marcas do neoliberalismo, conceitos amplamente discutidos por Casara (2021). Das marcas mencionadas, destaco o excerto “essa compreensão precisa contrariar conceitos

desatualizados de pessoas idosas como fardos”, pois é propagada a ideia de que pessoas idosas dão gastos ao governo, sendo elas descartáveis.

A partir da visão de Hanny, percebe-se como a sociedade contemporânea tende a enxergar a pessoa idosa: como um fardo. No contexto neoliberal, essa percepção é reforçada pela ideia de que os indivíduos devem ser produtivos para o mercado, e, uma vez que a pessoa idosa já não se encaixa nesse padrão de “utilidade”, ela é considerada descartável, sem valor.

Essa visão, que marginaliza a pessoa idosa, está profundamente enraizada nas dinâmicas sociais contemporâneas, em que vidas que não atendem aos critérios de beleza e produtividade são, muitas vezes, desvalorizadas, como se fossem menos importantes ou mesmo irrelevantes para a sociedade.

Como observa Robert Neil Butler (1969, p. 243), “[...] o etarismo reflete na profunda inquietação por parte dos jovens e dos adultos, repulsa e aversão ao envelhecimento, doenças, deficiências, medo de impotência, inutilidade e morte”, ou seja, a partir desta observação, reflito que, ao longo dos anos, o envelhecimento foi tratado como um processo no qual o ser humano tem que passar e, para tanto, precisa, enquanto jovem, ser produtivo, ter independência financeira, praticar exercícios e realizar vários procedimentos estéticos para não sofrerem tanto com essa fase da vida.

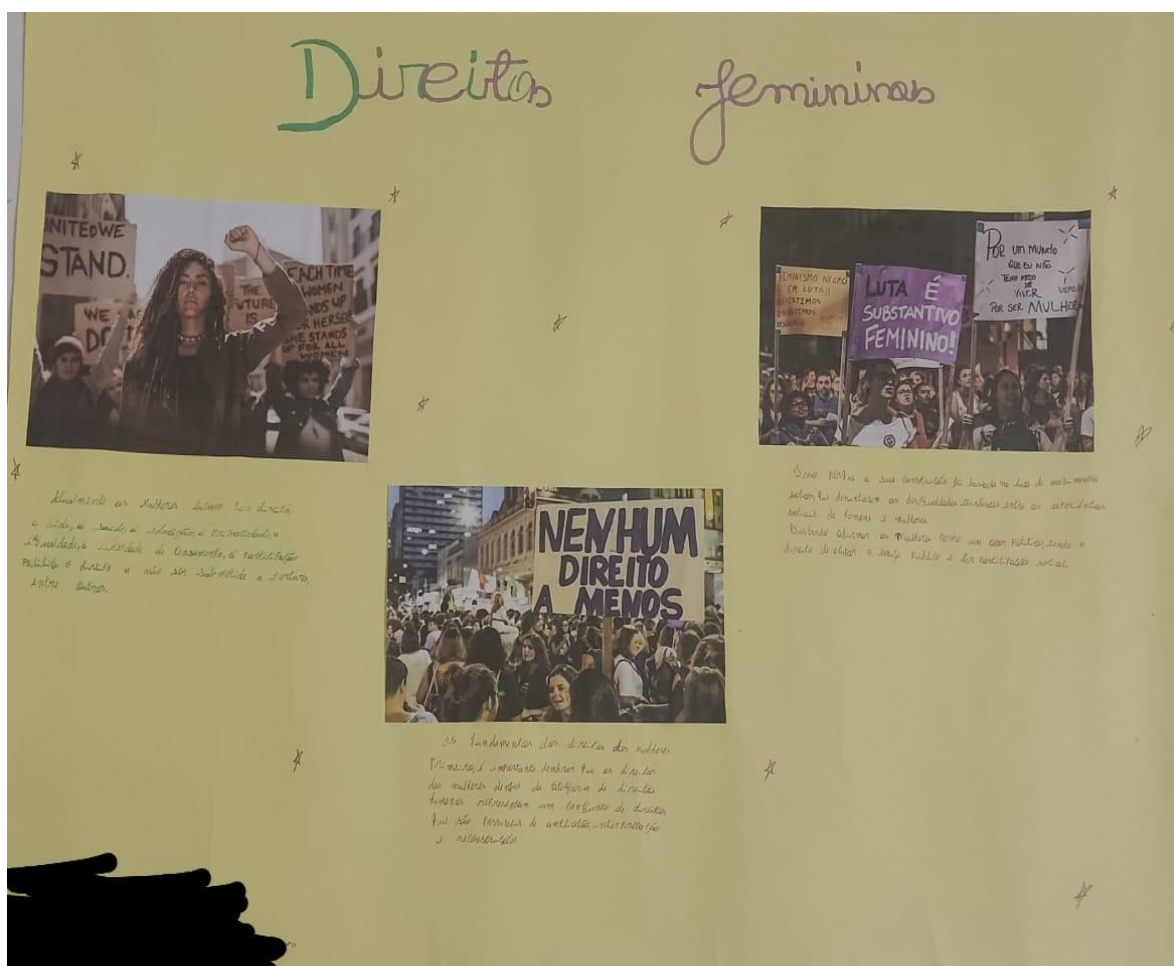
Essa reflexão crítica não só a desumanização do envelhecimento, mas também denuncia como o neoliberalismo contribui para a exclusão dos indivíduos que não se conformam aos padrões de consumo e eficiência. Nesse sentido, a aluna, ao levantar questões sobre o etarismo, não apenas evidenciou essas problemáticas, mas também abriu espaço para que outras vozes, em sala de aula, pudessem se posicionar e questionar essa realidade. Esse movimento de debate e confronto de ideias foi uma maneira eficaz de desafiar as normas impostas pela sociedade, ainda que de forma sutil, contribuindo para a construção de um pensamento inclusivo e crítico.

O próximo trabalho trata dos direitos femininos. Sobre tal temática, nos ciclos de debates e nas apresentações foram apresentadas questões como feminismo, violência contra a mulher e o sexismo.

## Tema 2 – Direitos femininos

No cartaz abaixo, o grupo de Carolyn apresentou sobre direitos femininos. A escolha pela temática se justifica, pois, aquele grupo, composto por ela, Paolla, Bracho<sup>64</sup> e Cauane, tinha afinidade sobre o tema. Após a imagem do cartaz, apresento a transcrição de seu conteúdo.

**Figura 10** - Cartaz: Direitos femininos\*



Fonte: Arquivo do pesquisador.

\*Descrição da figura: Na **Figura 10**, há uma foto do trabalho produzido pela equipe de Carolyn. O cartaz é amarelo escuro e tem três imagens de manifestações em prol do direito das mulheres. Ao centro do cartaz, a imagem tem um cartaz escrito “nenhum direito a menos”. A transcrição do cartaz seguido da interpretação encontra-se no **Fragmento 8**, a seguir.

<sup>64</sup> O pseudônimo da aluna foi escolhido ao fazer referência à uma vilã de novela mexicana. Bracho e Paola são melhores amigas e elas, no momento da escolha dos seus pseudônimos, relataram: “Professor, eu sou Paola e ela é a Bracho, porque somos más” (risos).

**Fragmento 8** - Transcrição do trabalho da equipe de Carolyn.

- Atualmente as mulheres lutam pelo direito à vida, à saúde, à educação, à privacidade, à igualdade, à liberdade de pensamento, à participação política, o direito a não ser submetido a tortura, entre outros;
- Os fundamentos dos direitos das mulheres;
- Primeiro, é importante lembrar que os direitos das mulheres dentro da categoria de direitos humanos representam um conjunto de direitos que são possíveis de ampliação, interpretação e reconstrução;
- Isso porque a sua construção foi baseada na luta de movimentos sociais, que denunciaram as desigualdades existentes entre as experiências sociais de homens e mulheres;
- Buscando afirmar as mulheres como um fator político, tendo o direito de ocupar o espaço público e ter participação social.

Fonte: Arquivo do pesquisador.

Conforme o grupo explicita no cartaz, foi discutido sobre o papel da educação em promover mudanças. No início da apresentação, me chamou atenção a fala de Paola quando diz *“escolhemos este tema porque somos meninas”*. De início, me animei pelo fato de elas terem despertado esse interesse e, principalmente, ter despertado o senso de luta pelos direitos das mulheres.

Nessa seara, já naquele momento, comecei a refletir sobre a necessidade de se fazer abordagens que envolvem questões de gênero e sexualidades nas escolas, afinal, como aponta Louro (2003), os estudos de gênero ainda são vistos como um tabu, principalmente após ataques à Paulo Freire, o Projeto Escola sem Partido e a concepção de educação financeira defendida por apoiadores do governo de 2018 a 2022.

Portanto, há receio por parte de professoras e professores em fazer tais abordagens, fazendo que elas/eles foquem, a priori, na legislação, como a LDB e os Parâmetros Curriculares Nacionais para os temas transversais. Assim, dialogo com o pensamento de Louro (1997[2003], p. 133) ao enfatizar que os estudos de gênero e sexualidade ainda se apresentam como “[...] uma área onde todos/as se movimentam com extrema cautela e com muitos receios, onde a regra é buscar refúgio no ‘científico’ (que é traduzido, neste caso, por um estreito biologismo), evitando a contextualização social e cultural das questões” (grifo da autora).

As frases das alunas me levaram a refletir, ainda, a partir dos estudos colonialidade vs decolonialidade, sobre como a história da colonização e seus legados impactam a construção dos direitos das mulheres, especialmente aquelas situadas em contextos de opressão, exploração e desigualdade.



Como é possível identificar nas frases elaboradas para o cartaz, o legado da colonialidade do poder, saber e ser ainda impacta as condições de vida das mulheres, especialmente as negras, indígenas e marginalizadas, refletindo-se em múltiplas formas de subordinação, negação de direitos e violência histórica. A luta das mulheres por seus direitos é, portanto, uma luta contra as estruturas de opressão colonial, que se manifestam no racismo, sexismo e outras formas de discriminação. O caminho decolonial, mais que a conquista de direitos, implica questionar essas estruturas e reinterpretar o significado desses direitos em contextos plurais, visando uma sociedade inclusiva e emancipatória para todas as mulheres.

Contudo, infelizmente, não consegui aprofundar o debate sobre os direitos das mulheres na perspectiva contracolonial como gostaria. Ao refletir criticamente sobre minha abordagem, percebo que, apesar de tratar de questões relevantes, não dei a devida atenção ao impacto da colonialidade nas vivências e demandas das mulheres, especialmente as que vivem à margem do sistema ocidental dominante.

Nesse sentido, não aprofundei o debate, perdendo a oportunidade de exercer um movimento transgressor na minha aula de LI, pois poderia dar ênfase na própria realidade que mulheres vivenciam naquela cidade, que vai de padrões de vestimentas (como apontado pelas alunas) até a violência doméstica, realidade naquele município. Contudo, compreendo que, ao observar minha sala de aula com um olhar crítico, posso explorar os conhecimentos prévios e interesses políticos de minhas alunas e meus alunos, como foi o caso do interesse do grupo de Carolyn e que eu deixei de me aprofundar.

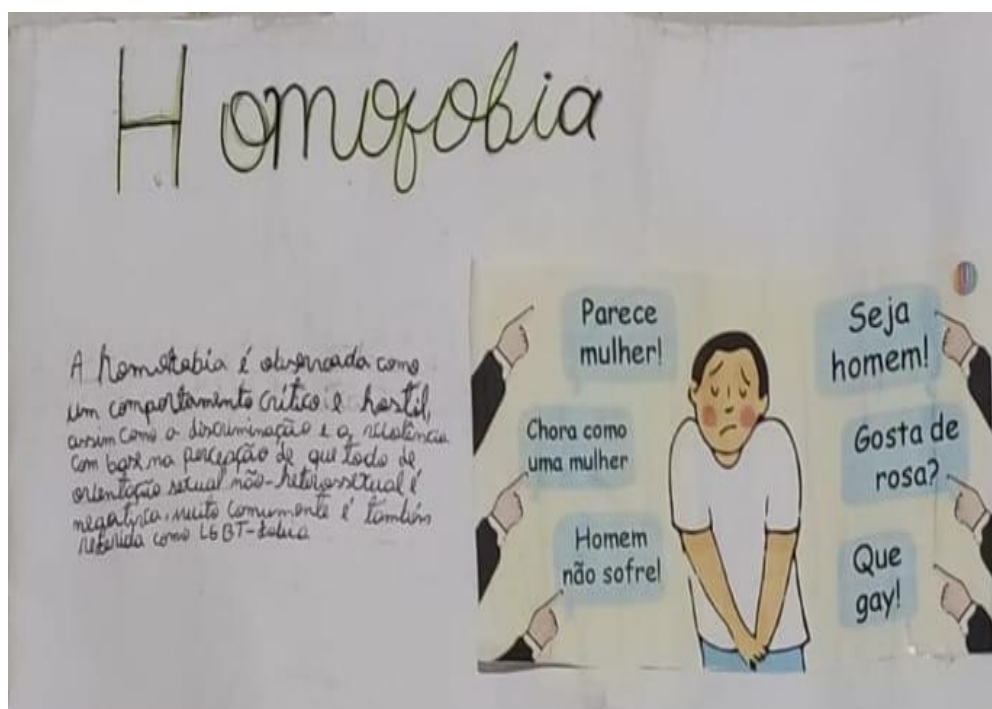
Ao revisitar aquela aula em que minhas/meus alunas/os problematizaram o direito das mulheres, percebo que minha postura, à época, foi marcada por uma escuta superficial e por uma condução pouco sensível ao potencial daquele debate. Não se trata de justificar minha atitude, mas de reconhecer que, naquele momento, não compreendi a importância de aprofundar a discussão com os estudantes. Essa constatação tem sido central na minha pesquisa, pois revela como meu fazer docente ainda carrega marcas de silenciamentos e omissões diante de temas urgentes. Hoje, essa reflexão me convoca a repensar o espaço que dou às vozes dissonantes e às pautas sociais em sala, compreendendo que educar é também um ato político e ético.

Ainda situado na questão da abordagem de gênero e sexualidade nas escolas, o próximo tema traz para o centro do debate a LGBTQIA+fobia, outro tema que não transgredi.

### Tema 3 – LGBTQIA+fobia

O terceiro tema me provocou reflexões e me fizeram buscar novos aportes teóricos acerca de gênero e sexualidade. Ao mesmo tempo, ratificou a urgência de abordar tal tema nas escolas, pois, para algumas alunas e alguns alunos, aqueles debates eram algo novo, quando não um tabu.

**Figura 11** - Cartaz – Homofobia\*



Fonte: Arquivo do pesquisador.

\*Descrição da figura: Na **Figura 11**, há uma foto do trabalho produzido por uma das equipes. No cartaz tem, à direita, a imagem de um garoto intimidado, com camiseta branca e braços recolhidos. Ao redor, três mãos apontam para o garoto com as seguintes frases em cada: “parece mulher!”, “chora como uma mulher!”, “homem não sofre!”, “seja homem!”, “gosta de rosa?”, “que gay!”. À esquerda está a definição de homofobia: a homofobia é observada como um comportamento crítico e hostil. Assim como a discriminação e a violência com base na percepção de que todo de orientação [sic] sexual não-heterossexual é negativa, muito comumente é referida como LGBTfobia.

Ao observar esse cartaz, retomei a minha pesquisa de mestrado (Silva, 2019), na qual promovi reflexões acerca das abordagens de gênero e sexualidade nas escolas. Naquele momento, compreendi que a escola

[...] ainda é um espaço heteronormativo e que a sexualidade é abordada nas escolas regulares seguindo a lógica binária (pênis/vagina, homem/mulher, menino/menina, macho/fêmea), fazendo com que haja um apagamento nas

sexualidades/identidades/alteridades que não se enquadram nestes moldes, e excluindo do contexto de sala de aula estes grupos vistos como marginalizados (Silva, 2019, p. 54).

A lógica binária é denominada por autoras como Scott (1995) e Louro (1997) como um pensamento polarizado sobre gênero, concebendo “[...] homem e mulher como pólos [sic] opostos que se relacionam dentro de uma lógica invariável de dominação-submissão (Louro, 2003, p. 31).

Com base no exposto, ao analisar meu processo, reconheço que a falta de uma abordagem decolonial, uma atitude mais ativa por parte do professor, poderia ter levado minhas/meus alunas/os a ampliar sua concepção de mundo e combater as estruturas opressivas herdadas pelo colonialismo. Esse reconhecimento, no entanto, se torna uma oportunidade de autoconhecimento e crescimento pessoal e profissional. Reconhecer tais lacunas na minha prática, a partir da pesquisa autoetnográfica, me permitiu perceber a importância de repensar meu fazer docente e de construir uma compreensão mais ampla, que incorpore as vozes das mulheres, dos homossexuais, dos transgêneros, das travestis, das/os bissexuais, das/os negros, das pessoas idosas entre outros, em sua diversidade e nos diversos contextos culturais. Em futuras práticas de sala, acredito, hoje, que devo integrar uma visão mais crítica e inclusiva, que vá além dos paradigmas tradicionais e permita uma escuta mais profunda das realidades marginalizadas.

Contudo, faz-se necessário pontuar que, ao permitir que as turmas levassem temas de seus interesses, pude proporcionar um momento de autonomia por parte das/dos estudantes, o que fomentou um espaço de trocas de saberes prévios por meio da interação entre os pares. Nesse sentido, acredito ter levado para minha prática a tríade **respeito** (ao ouvi-los e considerar seus pontos de vista), **confiança** (em relação professor e aluno, uma vez que se sentiram confortáveis para abordar tais temas) e **reciprocidade** (uma resposta às atitudes tomadas por mim frente às discussões que iniciei com a turma desde o início da pesquisa) (Fernandéz, 1991).

Para finalizar esta subseção, exponho que os trabalhos que recebi da turma me fizeram refletir sobre o processo ensino-aprendizagem de LI, mas também pude formular alguns questionamentos, tais como:

- a) Qual o papel da escola nas lutas sociais de gênero, raça, sex(o)ualidades, classe social e tantas outras?
- b) Como a/o professora/or pode desempenhar um papel não só de mediador, mas de agente de lutas e de mudança para o bem viver?

Tendo em vista responder aos meus questionamentos, após longas reflexões, concluo que: os dados coletados por meio dos trabalhos solicitados e dos debates realizados em sala enfatizaram que não há espaço para a neutralidade político-ideológica e que a escola deve dialogar com a realidade onde as/os alunas/os estão inseridas/os.

Outrossim, como pesquisador, compreendi que não sou detentor de todo conhecimento (nem preciso para desempenhar um papel transformador) e que vou sempre levar algo novo para minha sala de aula, mas que se eu permitir um movimento de mão dupla, tanto posso ensinar quanto posso aprender, e isto só é possível se houver a compreensão de que a prática em sala de aula desempenha um papel crucial.

Como professor de Ensino Básico, percebi o quanto é fundamental manter uma postura aberta para novos debates e ser capaz de explorar e valorizar o conhecimento prévio de minhas alunas e meus alunos. Isso implica não apenas reconhecer suas vivências, interesses, inquietações e lutas sociais, mas também ouvir ativamente suas perspectivas, entendendo-os como sujeitos críticos e reflexivos, e não como meros “depósitos” de conhecimento.

Parto, agora, para momentos nos quais tive contratempos, seja por intervenções externas (contexto político, falta de valorização e outras) ou pessoais (sobre o meu papel de professor-pesquisador).

#### 4.1.2 Contratempos no caminho

Na introdução da tese compartilhei o meu processo de escrita durante a pandemia de Covid-19. Ao analisar os dados, busquei destacar os desafios que geraram reflexões e inquietações, tanto em relação à minha prática docente quanto ao meu olhar sobre a educação contemporânea e o contexto em que as/os alunas/os vivem.

Estes desafios são detalhados nos próximos parágrafos, seguidos das estratégias que utilizei para lidar com eles. Contudo, destaco que foram estratégias para minimizar, não soluções pré-estabelecidas; muito menos romantização de condições que afetam diretamente a profissão docente e a vida de alunas e alunos de escolas públicas, as quais estão relacionadas, sem dúvidas, ao sistema neoliberal e às colonialidades.

O primeiro desafio foi com relação à forma como iria provocar debates que transgredissem a sala de aula. *A priori*, criei um grupo na plataforma *Whatsapp* para cada turma, o que gerou reclamação das/os alunas/os, pois argumentaram que já participavam de

muitos grupos, além do desafio de compartilharem o celular com os pais ou os irmãos ou de não terem acesso a um celular ou conexão com a internet.

À época, refleti sobre as marcas das colonialidades do poder e do ser e da agenda neoliberal, pois percebi grande desigualdade quando algumas/alguns alunas/os me disseram não ter um celular, o que acarretou na questão da falta de acesso à informação e até mesmo a inclusão digital.

Essa desigualdade social ficou perceptível durante o período da pandemia. Apesar de o período pandêmico ter sido antes do início da coleta dos dados da tese, as consequências das desigualdades ficaram explícitas (assim como em várias escolas públicas do Brasil), isto é, foram expostas as falhas no sistema educacional em termos de acesso igualitário à educação.

Problematizando ainda o processo de ensino-aprendizagem de línguas adicionais durante o período pandêmico, Moreira Júnior (2022, p. 135) compartilha seu desafio em ministrar aulas para turmas do EF durante a pandemia em uma escola pública da periferia de Maceió. O autor pontua que, “[...] originalmente, essa plataforma [*whatsapp*] não foi projetada, tampouco adaptada, para fins educativos; no entanto, era um dos poucos recursos disponíveis e de amplo acesso à interação de que dispúnhamos”. Ou seja, mesmo o *WhatsApp* não sendo ideal nem adaptado para o contexto educacional, ele se tornou uma alternativa viável porque era amplamente acessível, permitindo que os alunos e professores mantivessem alguma forma de interação e troca de informações. Logo, vivenciamos a “adaptabilidade forçada” do aplicativo para suprir a falta de outras ferramentas mais adequadas para a educação à distância.

Outrossim, no período pós-pandemia, momento em que iniciei a coleta de dados, um segundo contratempo surge: a estrutura da escola. Como demonstrei na seção de metodologia, a falta de uma boa estrutura influenciou de forma negativa o processo de coleta de dados, pois as salas de aula eram abafadas, não tinha um isolamento acústico bom, havia barulho nos corredores e uma disputa grande para se usar o único auditório (sala de aula improvisada) com ar-condicionado empoeirado e o único projetor disponível na escola.

Também apresentei na seção da metodologia as estratégias que buscamos para resistir a este contratempo, como ajustes entre as/os professores com relação ao auditório, muitas vezes fazendo acordos ou trocando de sala<sup>65</sup>. Essas estratégias fazem parte da vivência da/do

---

<sup>65</sup> Em alguns momentos a/o professor ficava no auditório e utilizava uma televisão de 50 polegadas, porém sem um bom aparelho de som, enquanto eu ficava na sala de leitura, em meio a livros empoeirados, mas utilizando o projetor e ar-condicionado melhor.

professora/or da rede pública de ensino, e muitas vezes há romantização desse sucateamento neoliberal.

Meu terceiro contratempo é explicitado em vários momentos desta seção de interpretação dos dados, pois foi desafiante tirar dos meus olhos as lentes do neoliberalismo e das colonialidades. Durante vários momentos, refleti que, na verdade, estava demonstrando postura favorável às lógicas neoliberais como o ensino da educação financeira e, mesmo involuntariamente, a noção de meritocracia.

Acerca desta lógica, observei nas conversas que tive com Aurora e Luke que, sem querer, hierarquizei profissões, posicionando no topo as de maior *status*, negligenciei a questão do trabalho infantil e tive postura centralizadora (Bezerra, 2019), receoso, em muitos momentos, quando as/os alunas/os iam de encontro às minhas ideias.

Todavia, repito, apesar de doloroso, o olhar para minha própria prática docente é libertador, pois comecei a tirar as lentes do neoliberalismo e compreendi que, apesar das boas intenções, eu não posso ser um professor totalmente contracolonial, pois nasci e fui educado dentro dos padrões hegemônicos de se ensinar e aprender. Hoje reconheço que, com essa humildade de olhar para minhas falhas, posso promover estratégias contracoloniais que realmente façam sentido e contribuam para que minhas/meus alunas/os identifiquem, questionem e interrompam as mazelas causadas pelas colonialidades.

Por fim, meu quarto contratempo foi ir de encontro a fatores externos na vivência de minhas alunas e meus alunos, pois eram frequentes os discursos de influenciadores sobre o fracasso da escola pública, os baixos índices em avaliações externas e a urgência de um ensino tradicional para inserção da educação financeira no currículo escolar.

Foi libertador para mim poder enxergar que em alguns alunos pude plantar pequenas sementes que os levaram a enxergar, mesmo que timidamente, as mazelas do neoliberalismo e do colonialismo; em contrapartida, foi constrangedor o fato de eu não impactar o grupo de garotos que acreditava no discurso da meritocracia e de que a informalidade é algo bom pelo fato de, como eles argumentavam, não pagar impostos.

Foi um grande desafio perceber que, naqueles momentos, não estava provocando reflexões naquele grupo de sete alunos, pois a reprodução do discurso neoliberal que eles compartilharam foi ao encontro do que influenciadoras/es de investimento propagam em suas redes sociais, com o pensamento de que “os números não mentem” ou que “basta fazer as contas”. Sobre a lógica da estatística para quantificar vidas, Huff (2016, p. 7) aponta que “[...] a linguagem secreta da Estatística, com tanto apelo à nossa cultura ‘baseada em fatos’, é empregada para sensacionalizar, inflar, confundir e supersimplificar”.

A citação anterior mostra uma das estratégias que busquei para minimizar a lógica neoliberal nas turmas, que foi compreender o pensamento que influenciadoras/es tinham e fazer algumas leituras de livros considerados como guias para, a partir daí, começar a enfraquecer aqueles pensamentos. Assim, retomo a Freire (2022a) ao falar sobre a importância do meu posicionamento enquanto professor-pesquisador:

Não posso negar-lhe ou esconder-lhe minha postura mas não posso desconhecer o seu direito de rejeitá-la. Em nome do respeito que devo aos alunos não tenho por que me omitir, por que ocultar a minha opção política, assumindo uma neutralidade que não existe. Esta, a omissão do professor em nome do respeito ao aluno, talvez seja a melhor maneira de desrespeitá-lo (Freire, 2022a, p. 69).

Este posicionamento retratado por Freire (2022a) é importante para que o meu fazer docente provoque (ou não) “[...] a ruptura necessária com algo defeituosamente assentado e à espera de superação” (*Ibidem*). Nessa seara, precisava, enquanto professor-pesquisador, ter um olhar mais decolonial e buscar estratégias para problematizar junto a minhas/meus alunas/os que a educação proporciona uma vida melhor, sem que, para isso, alimente a ideologia da meritocracia e do capitalismo.

Expostos os meus contratempos no percurso da tese, parto agora para próxima seção, na qual trago reflexões acerca do racismo, com aportes teóricos-conceituais, a visão de minhas/meus alunas/os e suas produções escritas.

## 4.2 Racismo

Início esta subseção destacando a compreensão da importância de que meus planos de aula possam levar em consideração as múltiplas identidades presentes dentro da sala de aula e que minhas abordagens não devem partir do zero, e sim do conhecimento prévio das minhas alunas e meus alunos e do contexto em que nos encontramos inseridos.

Durante minha vivência no espaço escolar, tive a oportunidade de ouvir relatos da coordenação pedagógica sobre casos de racismo. Curiosamente, muitos apelidos, como "neguinho" e "lobisomem", são considerados normais dentro do contexto escolar, usados para identificar os alunos de forma desrespeitosa. Em algumas ocasiões, ao caminhar pelos corredores da escola durante o intervalo, observei grupos de alunas/os assistindo a vídeos em redes sociais que reproduziam discursos racistas disfarçados de humor, o que denunciou a

naturalização de práticas discriminatórias e a falta de reflexão crítica sobre essas questões entre às/aos estudantes.

Ao considerar os conteúdos consumidos pelas/os alunas/os nos corredores da escola, especialmente materiais de caráter “humorístico”, relaciono-os às reflexões de Moreira (2019) ao conceituar o racismo recreativo como produto do contexto cultural, nesse caso, uma sociedade marcada pela colonialidade do ser e pela inferiorização de corpos negros. Nessa esteira, o autor compreende o racismo recreativo como uma máscara para reproduzir discursos e comportamentos racistas, sob uma forma aceitável.

No entanto, faço aqui uma crítica ao ambiente escolar, que muitas vezes não aborda adequadamente o racismo em suas diferentes formas, tratando-o apenas sob a ótica de sua criminalização e de um conceito pré-definido. Nesse sentido, Almeida (2021, p. 57) pontua que “[...] a temática racial e seu impacto na vida da população negra continuam enfrentando resistência para serem abordados na escola”, o que, a meu ver, permite a perpetuação de preconceitos raciais, como o racismo recreativo.

A partir das minhas constatações, me dei conta da necessidade de problematizar com minhas/meus alunas/os o racismo estrutural, pois, apesar de sua conscientização acerca do racismo, de grupos extremistas e de manifestações contra o racismo (seja no futebol ou nos jogos), percebi que elas/eles não estavam contextualizadas/os com discursos imbuídos de racismo velado, o que se fazia presente nas piadas racistas que elas/eles ouviam nas redes sociais, por exemplo. Assim, ao abordar as diferentes práticas de racismo, busquei alinhar minha prática ao trabalho com o Letramento Crítico, pois visei, enquanto professor-pesquisador, “[...] oportunizar o desenvolvimento de cidadãos/ãs críticos/as capazes de agir no mundo contestando e modificando práticas racistas” (Almeida, 2021, p. 82).

Ademais, como defendem Barton e Lee (2015, p. 26), “[...] os estudos de letramento tomam o cotidiano como ponto de partida”, logo, para mim – professor-pesquisador – além de abordar a temática do racismo estrutural, precisei também problematizar aquelas situações que são corriqueiras nas vidas de minhas alunas e meus alunos. Vejamos, então, o fragmento a seguir:

#### **Fragmento 9 - Debate sobre gestos racistas.**

<p>Ao comentar sobre os choques culturais, um dos alunos comenta sobre o sinal de OK que têm significados diferentes ao redor do mundo. É quando seu colega o interrompe falando que o sinal do OK de cabeça pra baixo feito pela polícia dos Estados Unidos significa a supremacia branca. Com este comentário, percebi que já podia adentrar no nosso debate. Mas muito me chamou a atenção o</p>
---



porquê de o aluno citar a polícia, e não um determinado grupo de pessoas ou outra instituição. Percebi que, se eu provocasse mais, muita coisa bacana iria sair naquela conversa. Foi então que perguntei o porquê de ser a polícia, o que, prontamente, o aluno citou o caso de George Floyd.

Fonte: Arquivo do pesquisador.

O caso de George Floyd, levantado pelo aluno, comoveu o mundo inteiro, uma vez que se tratou do caso em que um policial branco assassinou um homem negro, já imobilizado, o qual, na ocasião, chegou a implorar por sua vida dizendo que não conseguia respirar. Ao trazer o caso de Floyd e os grupos extremistas que pregam a supremacia branca, o grupo de garotos demonstra seus conhecimentos e leitura de mundo.

No momento da explanação do caso de Floyd por parte do aluno, pensei em indagá-los sobre o porquê de não citarem casos de racismo no contexto brasileiro, do contexto local, incluindo a cidade de Craíbas, mas logo refleti sobre a necessidade de respeitar a leitura de mundo do aluno, que deveria ser, para mim, o ponto de partida, como argumenta Freire (2022a):

[...] respeitar a leitura de mundo do educando significa tomá-la como ponto de partida para a compreensão do papel da curiosidade, de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento (Freire, 2022a, p. 63).

Em resumo, o que Freire (2022a) defende é que, para promover uma aprendizagem significativa, o educador deve respeitar a visão de mundo do aluno e usá-la como base para cultivar a curiosidade, que é, segundo ele, uma das forças fundamentais para a produção de conhecimento.

Ainda sobre os conhecimentos que eles me apresentaram, foi elencado que também aprenderam com o jogo *Brawl Stars* algumas informações sobre racismo, como foi o caso do aluno Ghost, que comentou sobre o fato de as risadas no *chat* com “kkk” serem bloqueadas por conta da semelhança com as iniciais de Ku Klux Klan<sup>66</sup>. Naqueles momentos em sala de aula, tive esperança ao perceber que no contexto onde minhas/meus alunas/alunos estão inseridas/os, como em um jogo *online*, há o debate sobre temas bastante relevantes para a sociedade.

Nessa esteira, mais uma vez, retomo o pensamento de Freire (2022a) sobre reconhecer e valorizar as experiências, percepções e o contexto de vida que a/o aluna/aluno traz consigo, afinal, cada pessoa tem uma visão única do mundo, baseada em sua história, cultura e

---

<sup>66</sup> Grupo extremista que prega a supremacia branca.

vivências. Isto é, deveria eu, começar a partir dessas visões do aluno, entendendo suas particularidades e reconhecendo-as como válidas. Ademais, se fazia necessário aprofundar aqueles conhecimentos das/dos alunas/os, pois tanto no caso de Floyd quanto dos jogos, há a discussão de práticas explícitas sobre o racismo, não contemplando práticas veladas.

Tais práticas, em sua essência, refere-se à forma como o racismo se expressa de maneira sistêmica, permeando instituições e práticas sociais que resultam na exclusão ou no prejuízo de pessoas negras e de outras etnias marginalizadas, isto é, o racismo estrutural. Pensando tais questões, visei com minha aula problematizar expressões que utilizamos no nosso dia a dia e que são reflexo de uma cultura colonialista construída no genocídio e na escravização de negras e negros. Ou seja, abordei sobre racismo em um viés linguístico.

Para tanto, citei alguns exemplos de racismo velado como comentários a respeito do corpo, do cabelo, e discursos do tipo “não sou racista, mas...”. Escrevi algumas dessas falas no quadro e mostrei nos *slides* algumas imagens de um projeto que estudantes publicaram nas redes sociais<sup>67</sup>. Dentre as imagens projetadas, chamei a atenção para as duas a seguir:

---

<sup>67</sup> Ver matéria publicada em <https://educacao.uol.com.br/album/2015/04/06/estudantes-criam-paginas-para-combater-racismo-nas-universidades.htm?foto=1>. Último acesso em 23/02/2023.

**Figura 12** - Racismo velado apresentado às turmas.\*



**1**



**2**

Fonte: uol<sup>68</sup>.

---

\*Descrição da figura: Na **Figura12**, há duas fotos de mulheres negras, divididas em duas cenas. Conteúdo cena 1: Digo e reafirmo: você não sofre racismo! Quantas vezes te chamaram de macaca essa semana? (Homem desconhecido). Conteúdo cena 2: Você trabalha fazendo faxina?

---

Iniciei problematizando com a turma os comentários nas imagens do site e pedi para que elas/eles opinassem. Dentre as falas na **Figura 12**, está um exemplo de como a sociedade concebe o racismo, de uma forma reducionista, desconsiderando todas as suas práticas

---

<sup>68</sup> Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/album/2015/04/06/estudantes-criam-paginas-para-combater-racismo-nas-universidades.htm?foto=1>. Último acesso em 13/02/2025.

veladas. Dei um pontapé inicial na leitura crítica dessas placas e aproveitei para escrever no quadro outras frases que comumente ouço. Naquele momento, as alunas Vanessa, Cauane e Adrielly compreenderam que a frase “você é negra, mas é inteligente” se tratava mais de uma “esculhambação, do que elogio, pois, se dizem que ‘*é negro, mas é inteligente então*’, significa que o negro é burro” (Aluna Vanessa, 2023).

Durante os debates, o grupo de Vanessa, Docinho e Mika trazia outras questões à tona e, devido aos seus interesses, sempre arrumavam oportunidade de inserir a pauta da opressão que as mulheres sofrem corriqueiramente na sociedade.

#### Fragmento 10 - Padrões de beleza.

O grupo de Mika, nesta aula sobre racismo, levantou a pauta da liberdade sexual das mulheres com falas do tipo “*nesta cidade é logo rapariga se ficar com um menino*” (Docinho); da liberdade estética, com a fala de que elas não podem vestir o que querem [...] uma colega ao seu lado destaca que: *Já no meu caso, gosto de usar roupas assim, folgadas, e minha família fica dizendo que não é coisa de menina tá usando essas roupas. Me chamam de menina macho*. Mika rebate concordando e diz que, quando era menor, não podia brincar de carrinho ou jogar bola com seus primos. [...] **trouxeram para o debate também a pauta do cabelo, por ouvir da família frases como “cabelo de fuá”, “cabelo pixain” e, principalmente, o racismo velado em falas sobre alisar o cabelo** (Diário reflexivo).

Fonte: Arquivo do pesquisador.

Naquele momento, apesar de aquelas garotas fugirem um pouco do tema, que era o racismo, para inserir no debate o tema de seu interesse, identifiquei suas angústias, primeiro por sentirem tão jovens as opressões do patriarcado e, segundo, por terem, naquele momento, a oportunidade de debater o que elas estavam sentindo. Ao levantarem a questão do cabelo, perguntei o que aquela contribuição tinha a ver com o racismo, o que Mika respondeu imediatamente: “*comentários pedindo para alisar o cabelo ou fazendo perguntas sobre como lavar são práticas consideradas racistas*” (Aluna Mika, 2023).

Acerca do exposto, reflito a partir de dois vieses. Primeiro, trago as contribuições de Aparecida de Jesus Ferreira (2015, p. 138) ao conceituar o Letramento Racial Crítico, que implica “[...] refletir sobre raça e racismo. Isso nos permite considerar nosso próprio entendimento de como raça e racismo são tratados nas nossas vidas e em que medida raça e racismo impactam nas nossas identidades sociais [...]”. Portanto, embasado no pensamento da autora, as alunas, de certo modo, não fugiram completamente do tema do debate ao trazerem tópicos de seu interesse, todos na perspectiva da intersecção.

Outrossim, o segundo viés é que os padrões de beleza são definidos de acordo com os padrões hegemônicos europeus, logo, torna a mulher branca, magra, pele clara e alta como um

modelo único a ser seguido. Este padrão é instituído pela colonialidade do ser o que Silva (2023) pontua como corporeidade, pois corpos são moldados para se encaixarem nesses padrões criados. Para a autora, “A colonialidade do ser se manifesta, portanto, na internalização de padrões de beleza, comportamentos e culturas pelos povos colonizados, resulta na negação de suas próprias identidades e na busca pela assimilação dos padrões dominantes” (Silva, 2023, p. 58). Esses padrões, cabe observar, são sempre difíceis de serem seguidos, o que acarreta em gastos com procedimentos estéticos ou a métodos perigosos para atingir certo padrão estético.

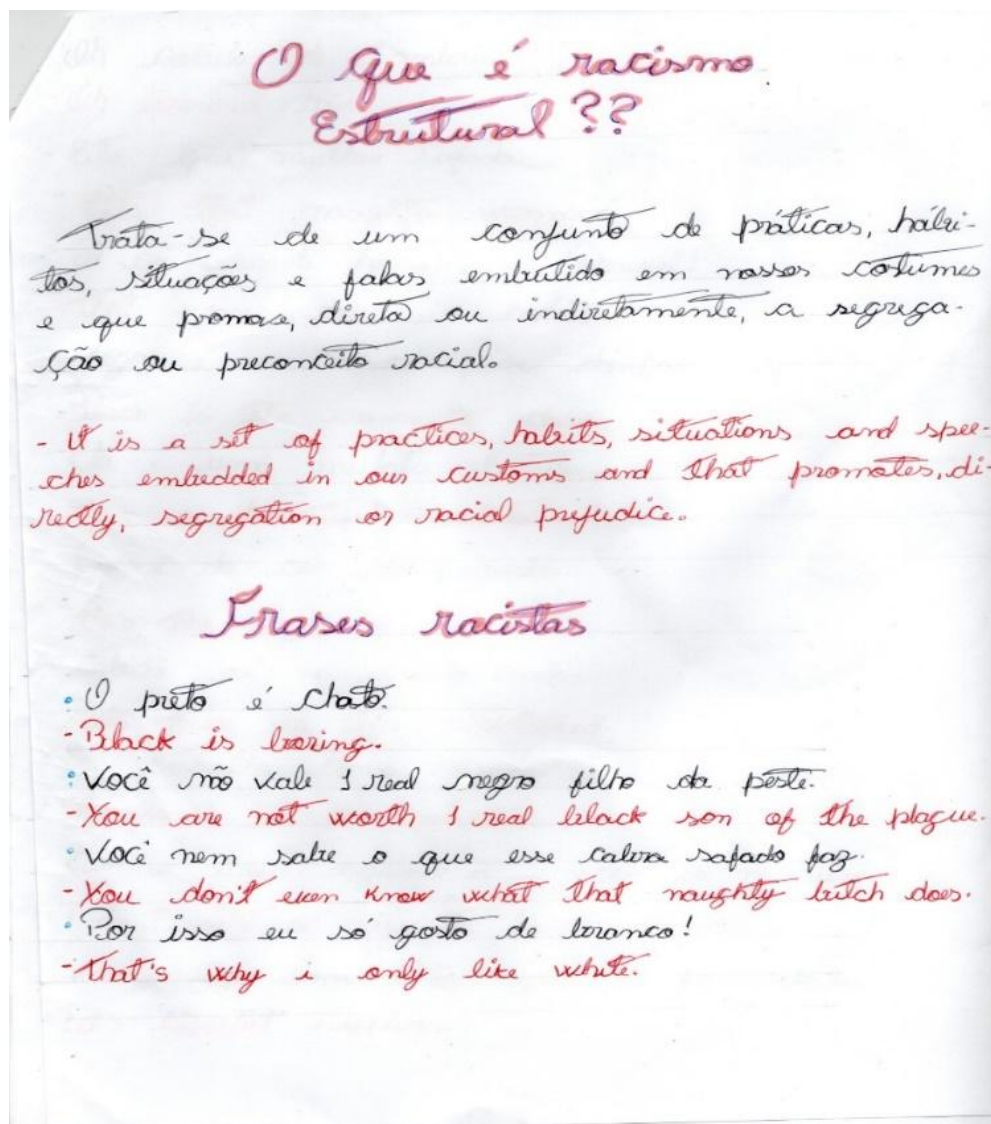
Dando continuidade à aula, solicitei uma produção textual na qual elas/eles iriam escrever (tanto em Português quanto em Inglês) frases que consideravam racistas e que, ao final, iriam divulgar no mural da escola. Durante as produções, alguns garotos produziram sem demonstrar tanto interesse na confecção, enquanto outras/os apresentavam desconforto, como é o caso da aluna Aurora. De acordo com a estudante, ela se sentia insegura, isto é, de acordo com ela não se sentia confortável em escrever um cartaz contendo palavrões, mesmo sendo falas do cotidiano dela, como: “*nego severgonho*<sup>69</sup>!”, “*nego fi da peste!*”, “*urubua feia*” e “*nego da cara de rapariga!*”. Sobre esse fato, um momento, um fato relevante: as/os outras/outras alunas/alunos riram e concordaram que essas falas são muito comuns no dia a dia delas/deles, até mesmo dentro de casa, e que o tom com que essas falas são reproduzidas trazem um tom de humor (por isso o riso da turma). Estas falas vindas do ambiente familiar, reforçam a normalização de discursos racistas, pois carregam um efeito cômico (Moreira, 2019).

Dado o exposto, trago a produção realizada pela equipe de Aurora.

---

<sup>69</sup> Pela questão do nosso sotaque nordestino, é comum em cidades do interior a pronúncia de “Sem vergonha” ser /severgonho/. Escrevi desse modo pela proximidade com as práticas linguísticas daquela cidade.

Figura 13 - Racismo recreativo\*



Fonte: Arquivo do pesquisador.

\*Descrição da figura: Na **Figura 13**, há o trabalho da equipe de Aurora. No título está escrito a pergunta “O que é racismo estrutural?” Abaixo, na cor preta, está escrito a definição: “trata-se de um conjunto de práticas, hábitos, situações e falas embutida em nossos costumes e que promove, direta ou indiretamente, a segregação ou preconceito racial. Abaixo está a tradução em inglês, escrito na cor vermelha. Mais abaixo, a equipe acrescenta o subtítulo “frases racistas”, seguido de quatro frases (escrito em preto): “o preto é chato”; “você não vale um real negro filho da peste”; “você nem sabe o que esse cabra safado faz”; “por isso eu só gosto de branco!”. Abaixo de cada frase, escrita na cor vermelha, está a tradução de cada frase.

Compreendi o receio da aluna, ao ler as frases, também me senti constrangido, não pelo fato de falar palavrão, pois também falo em alguns momentos e em alguns ambientes, mas por colocar essas falas em uma tese de doutoramento. Contudo, quando apresentei o

recorte desses dados para as/os minhas/meus colegas do grupo LET, elas/eles me sugeriram manter tais falas, visto que a LA é uma ciência que incomoda e que, num viés da LA Transgressora (Pennycook, 2006), são nas falas do cotidiano que são reproduzidos discursos preconceituosos, cabendo a ela o desafio de desconstruir o que é tido como normal e até cômico.

As falas apontadas pela aluna são comuns no interior de Alagoas, além de xingamentos que animalizam o negro como urubu, tiziu<sup>70</sup> e morcego, todos com um tom engraçado. A esse respeito, trago Moreira (2019, p. 86) quando reflete que “[...] a comparação de negros a animais afirma a noção de que eles não possuem o mesmo nível de humanidade que as pessoas brancas, motivo pelo qual não deveriam circular ou ter o mesmo nível de direitos que pessoas brancas possuem”. Ou seja, o autor pontua que essa animalização da pessoa negra, disfarçada de um discurso humorístico, pauta o negro como inferior, como seres sem uma racionalidade.

Todavia, as falas trazidas pela equipe de Aurora e comentada pelos demais alunos e alunos retratam o que Adilson Moreira (2019) chama de racismo recreativo. Para o autor, racismo recreativo se trata da “[...] circulação de imagens derogatórias que expressam desprezo por minorias raciais na forma de humor, fator que compromete o status cultural e o status material dos membros desses grupos” (Moreira, 2029, p. 24).

Dito de outro modo, uma prática em que imagens ou expressões depreciativas sobre minorias raciais circulam como se fossem parte de um humor inofensivo. Esse tipo de racismo se manifesta por meio de piadas, memes, ou representações que, embora apresentadas como “engraçadas”, na verdade expressam desprezo e desrespeito por grupos racialmente marginalizados. O problema é que, mesmo sendo camuflado de humor, esse comportamento tem sérias consequências, pois contribui para a desvalorização cultural e material dos indivíduos dessas minorias, ou seja, prejudica sua imagem e perpetua estigmas sociais que já existem sobre essas pessoas. Em outras palavras, o racismo recreativo usa o humor para normalizar atitudes discriminatórias, mantendo e reforçando a marginalização dessas populações.

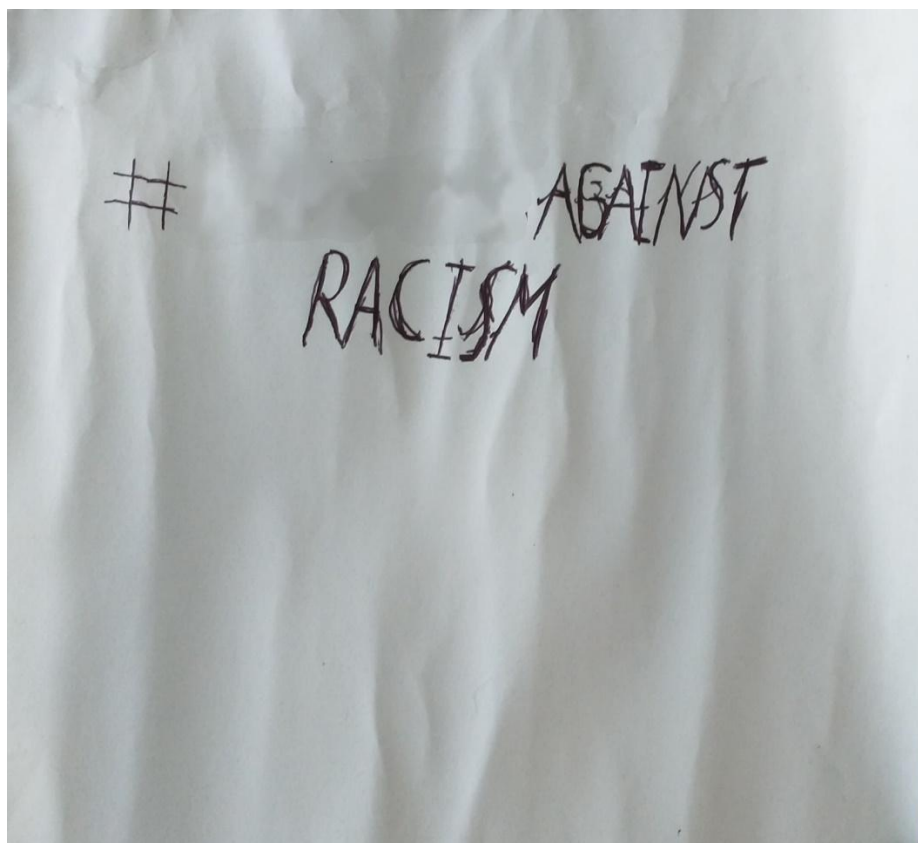
Em uma outra aula, dando continuidade ao tema racismo, solicitei que os estudantes produzissem cartazes com o objetivo de conscientizar, sensibilizar e combater atitudes discriminatórias baseadas na raça. Esses cartazes trouxeram mensagens, imagens ou frases

---

<sup>70</sup> Pequeno pássaro, muito comum principalmente na região nordeste. Os xingamentos com animalização da pele negra sempre são voltados para animais pretos, como os citados.

que buscavam denunciar o racismo, promover a igualdade racial e incentivar a reflexões. Os resultados da atividade são apresentados a seguir.

**Figura 14** - School Against Racism. Cartaz produzido por Ghost\*



Fonte: Arquivo do autor.

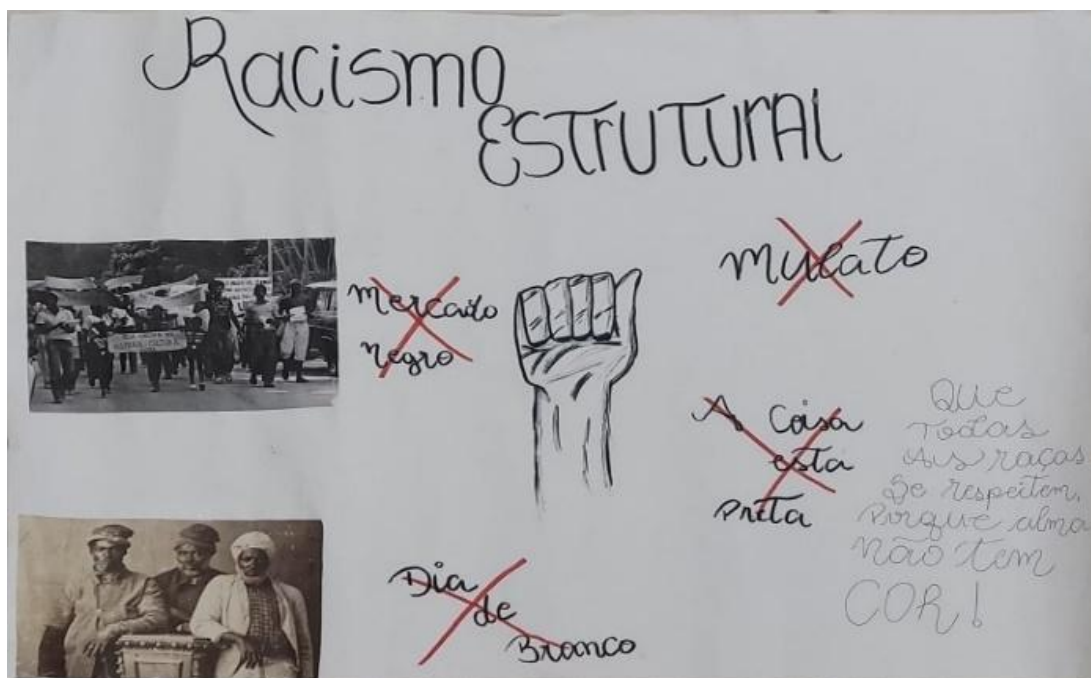
---

\*Descrição da figura: Na **Figura 14**, há um cartaz escrito School Against Racism. Por questões éticas, censurei o nome da escola.

---

Na figura a seguir, percebemos como a equipe traz para sua produção exemplos de linguagens que circularam/circulam socialmente e que remetem práticas veladas do racismo.

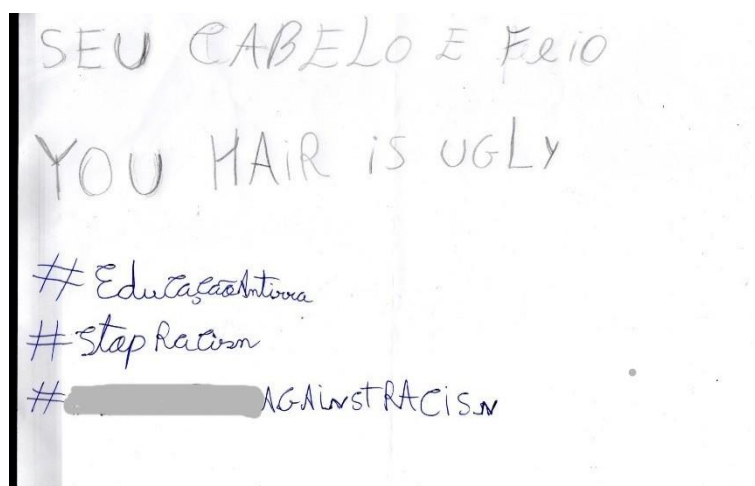


**Figura 15** - Racismo estrutural\*

Fonte: Arquivo do pesquisador.

\*Descrição da figura: Na **Figura 15**, há um cartaz com duas imagens à esquerda. Na primeira uma manifestação contra o racismo e, na segunda, a imagem de três homens negros. Ao centro do cartaz a equipe desenhou uma mão com pulso cerrado, fazendo alusão a um símbolo de resistência feito pelo jogador de futebol Mané Garrincha. As expressões “mercado negro”, “dia de branco”, “mulato” e “a coisa está preta” estão cortadas com um X vermelho e expressam discursos com racismo velado. À direita do cartaz tem a seguinte frase: “que todas as raças se respeitem porque alma não tem cor!”

Na **Figura 16**, por sua vez, verificamos frases de combate à expressões racistas, como, por exemplo, “seu cabelo é feio”.

**Figura 16** - Comentário sobre cabelo. Cartaz produzido por Mika\*

Fonte: Arquivo do pesquisador

---

\*Descrição da figura: Na **Figura 16**, há o trabalho produzido pela equipe, no qual tem a frase “seu cabelo é feio”, seguido da tradução em inglês (*your hair is ugly*). Abaixo, foram marcadas discursivamente as hashtags #Educação antirracista [sic], #Stop racism e *school Against racism*.

---

As aulas voltadas para a temática do racismo trouxeram diversas reflexões e também inquietações, pois as/os mesmas/os alunas/os que apontaram esse racismo recreativo, informaram que o tom sempre é engraçado e que geralmente as pessoas que falam estes termos **são familiares** ou **amigos próximos**. Sobre a constatação de o racismo partir do próprio seio familiar ou do círculo de amigos está relacionado ao fato de: 1) uma herança da colonialidade e; 2) a relação da animalização com o humor, o que disfarça discursos de ódio.

A herança colonial se trata da forma como a colonialidade do ser moldou a forma de pensar e está imbricada nas vidas das pessoas, criando paradigmas e categorizando vidas. Retomo o pensamento de Stella e Brait (2021) ao compreenderem que, sob as lentes da colonialidade do ser, “[...] as categorias humanas que se afastam do paradigma hegemônico eram tratadas como inferiores ou defeituosas, o que não só facilitava a dominação e exploração, mas também o apagamento de identidades culturais e raízes históricas” (Stella; Brait, 2021, p. 115).

A relação entre animalização e humor segue a mesma caracterização, porém de forma mais violenta. Como aponta Moreira (2019, p. 108):

Chamar uma pessoa negra de macaco significa emitir a mais perniciosa forma de ódio: é dizer que ela não pode ser vista como um ser humano. Uma sociedade que permite a circulação de discursos que negam a humanidade de um grupo de pessoas permite que eles possam ser discriminados, segregados e exterminados porque propaga a ideia de que eles não são merecedores de empatia (Moreira, 2019, p. 108).

A questão do tom ficou em evidência, pois, em ambas as turmas, grupos de alunas/os afirmavam que *o racismo depende do tom que se usa*. Foi o caso quando perguntei às turmas se o correto seria chamar uma pessoa de negra ou de preta. Nos momentos de debate em sala de aula, as turmas (principalmente as meninas) informaram que “daria igual” chamar alguém de negro ou de preto, mas que o tom com que se fala a palavra preto pode ser considerada racismo, por isso afirmaram preferir chamar alguém de negro ao invés de preto.

Apesar de ambos os termos serem socialmente aceitos, há receio em categorizar pessoas pretas. Sobre esse ponto, recorro à reflexão de Almeida (2021) quando compreende que:

Esse receio de ser visto/a como racista é propiciado também pela escassez de discussões sobre o racismo na escola que contribuam para lapidar os conhecimentos dos/as estudantes, levando em conta a complexidade do assunto de modo a problematizar as contradições e os conflitos da sociedade (Almeida, 2021, p. 126).

Ou seja, percebi a urgência de se debater com mais frequência e, principalmente, de forma transdisciplinar, a questão das diferentes formas de racismo. Esta falta de compreensão por parte das/dos alunas/os é justificada pelo fato de elas/eles estarem dentro de um sistema educacional que ainda fragmenta e colocam em segundo plano tal pauta.

Em todas as turmas, foi citado o termo “nego preto” como tendo um tom engraçado, além de outros comentários que são comuns. Sobre essas frases, dou destaque para algumas presentes nas produções das/dos educandas/os: 1) *Nego é a peste pra dançar*; 2) *Pantim de nego* e; 3) *Eita que urubua feia*. Observei nessas falas um tom de humor; uma forma de fazer comentários que estereotipam a imagem do negro. Mas, mais do que isso, esses discursos circulam no contexto de minhas alunas e meus alunos e, com o tom recreativo, permite que essas piadas sejam tidas como normais e colocam a negritude como passível de piadas e ridicularizações.

Frente a essa constatação, vi-me na necessidade de promover a reflexão, o respeito e a desconstrução de estereótipos prejudiciais. Enquanto professor de língua inglesa, em diálogo com as/os alunas/os, busquei adotar uma postura ativa de intervenção, reafirmando, mais uma vez, que tais falas não são apenas expressões isoladas de humor, mas refletem e perpetuam preconceitos e racismo estrutural. Logo, meu papel naquele momento se pautou em: **fomentar o diálogo**, isto é, retomei, mais uma vez como o racismo pode se manifestar de maneiras sutis, como em piadas e estereótipos, e como isso contribuía para a marginalização de uma população. Nesse momento, alguns estudantes concordaram comigo, enquanto outros permaneceram calados.

Nesse viés, Freud (2019) argumenta que o humor é ofensivo por natureza, “[...] ainda assim, não temos o hábito de acharmos erro naquilo que nos diverte, porque não queremos desperdiçar essa fonte de prazer” (p. 128), e esta fonte, segundo o pensador, é capaz de permitir que façamos piadas de assuntos sérios ou reprimidos, tornando tais discursos/piadas como uma alternativa ao politicamente correto.

Para dar continuidade à discussão e tendo em vista avaliar a compreensão das alunas e dos alunos acerca do racismo estrutural, elaborei um questionário no *Google Forms* e compartilhei nos grupos. Contudo, apenas quatro alunas/os responderam. Transcrevo nos

quadros subsequentes as perguntas e, logo após, as respostas, seguidas de minha interpretação/reflexão.

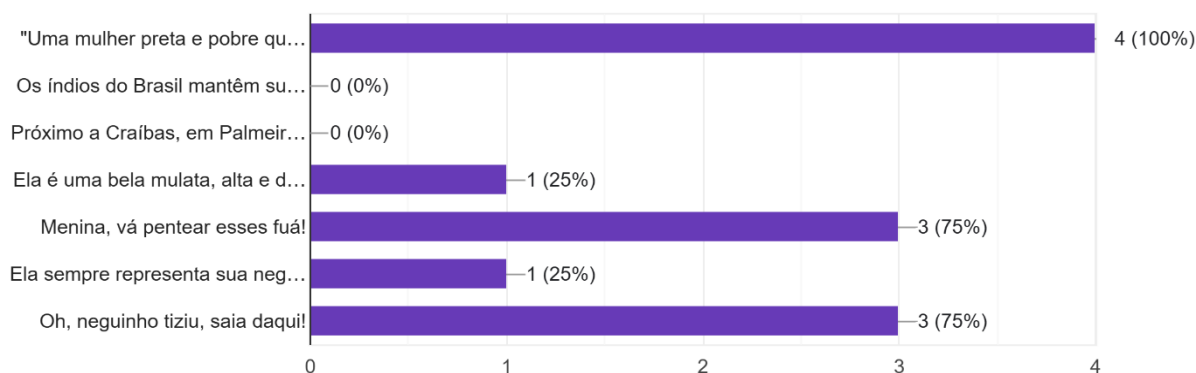
### Fragmento 11 - Questionário: Pergunta 1.

Baseado nas nossas discussões, assinale os termos que são considerados ofensivos/preconceituosos.

- a. Uma mulher preta e pobre que conseguiu entrar na universidade.
- b. Os índios do Brasil mantêm suas tradições.
- c. Próximo a Craíbas, em Palmeira dos Índios, há duas tribos.
- d. Ela é uma bela mulata, alta e de olhos castanhos.
- e. Menina, vá pentear esses fuá!
- f. Ela sempre representa sua negritude, cabelo e cultura afro.
- g. Oh, neguinho tiziu, saia daqui!

Fonte: Arquivo do pesquisador.

**Gráfico 1** – Respostas da 1ª questão – termos preconceituosos.



Fonte: Arquivo do pesquisador.

\*Descrição do gráfico: No **Gráfico 1**, há um questionário encaminhado às turmas através da plataforma *Google Forms*. No gráfico tem a seguinte pergunta: Baseado nas nossas discussões, assinale os termos que são considerados ofensivos/preconceituosos. Há sete expressões: 1) "Uma mulher preta e pobre que conseguiu entrar na universidade"; 2) Os índios do Brasil mantêm suas tradições; 3) Próximo a Craíbas, em Palmeira dos Índios, há duas tribos; 4) Ela é uma bela mulata, alta e de olhos castanhos; 5) Menina, vá pentear esses fuá!; 6) Ela sempre representa sua negritude, cabelo e cultura afro; 7) Oh, neguinho tiziu, saia daqui! Como respostas, 100% marcou a alternativa 1, ninguém (0%) marcou as alternativas 2 e 3, 25% marcou a alternativa 4, 75% marcou a alternativa 5, 25% marcou a alternativa 6 e 75% marcou a alternativa 7. O questionário está disponível no *link* a seguir: <https://forms.gle/RqgW2hKeFwLabcaW6>.

O fato de apenas quatro alunas/os responderem ao questionário me fez pensar em duas possibilidades, a primeira tendo a ver com a falta de acesso à internet ou a um celular para responder tal questionário, ou simplesmente, o que não poderia descartar, uma falta de

interesse em responde-lo, assim como em outras atividades que solicitei para casa. Cabe destacar que aquelas/les que responderam são as/os mesmos que mostraram maior engajamento ao longo das aulas.<sup>71</sup>

Das respostas obtidas, bem como com base nas discussões que travamos em sala, pude inferir que elas/eles estão no caminho da problematização sobre termos pejorativos nas frases de cunho racista. Ao me dar conta que todos os alunos marcaram a opção “Uma mulher preta e pobre que conseguiu entrar na universidade”, reconheço que é provável que, dentro da agenda neoliberal e da lógica da colonialidade do poder, eles reconheçam que estamos dentro de um sistema que pauta mulheres como inferiores aos homens, além de considerarem, como expõe a frase, a cor de pele “negra”.

Buscando aprofundar ainda mais a discussão, foi perguntado aos alunos qual frase mais chamou sua atenção e o porquê, sendo obtidas as seguintes respostas:

**Figura 17** - Resposta ao questionário, pergunta discursiva 1\*

Com base na questão anterior, qual frase você achou mais ofensiva? Por quê?

4 respostas

- "Uma mulher preta e pobre que conseguiu entrar na faculdade" Essa frase indica que negros não são capazes e são inferiores.
- "uma mulher preta e pobre que conseguiu entrar na universidade" porque as pessoas pensam q apenas a pessoas brancas que podem entrar em universidades
- É racismo
- "uma mulher preta e pobre que conseguiu entrar na universidade".

Fonte: Arquivo do pesquisador.

---

\*Descrição da figura: Na **Figura17**, há o recorte do questionário aplicado com as alunas e os alunos na plataforma *Google Forms*. A pergunta foi: com base na questão anterior, qual frase você achou mais ofensiva? Por quê? Obtive quatro respostas: A primeira resposta foi: “uma mulher preta e pobre que conseguiu entrar na faculdade” Essa frase indica que negros não são capazes e são inferiores”. Na segunda resposta: “Uma mulher preta e pobre que conseguiu entrar na universidade porque as pessoas pensam que apenas as pessoas brancas que podem entrar em universidades”.

---

Ao refletir sobre as respostas das/dos alunas/os a essa pergunta discursiva, inferi que nossas aulas contribuíram para aguçar suas visões de mundo e seu pensamento crítico. Na

---

<sup>71</sup> Destaco, também, que apenas de as/os alunas/os se identificarem no início do questionário, suas respostas não ficaram atreladas aos seus nomes, garantindo a confidencialidade das informações e que deixasse a/o aluna/o à vontade para dar suas contribuições.

primeira e na segunda resposta, por exemplo, podemos perceber que as/os alunas/os se posicionaram frente ao que a colonialidade do ser apresenta enquanto “natural”, manifestada em um discurso de menosprezo da pessoa negra, geralmente colocando-as em uma posição de servidão, nunca as associando, pessoas negras, a espaços historicamente dominado pela classe dominante, a universidade.

Nessa seara, Almeida (2021, p. 135) observa como o mercado brasileiro “[...] reproduz e mantém a desigualdade social e econômica fundamentadas no fator raça, posicionando habitualmente a população negra em lugares de vulnerabilidade”. Essa vulnerabilidade também é observada na quarta respostas à pergunta.

Cabe destacar, ainda com base nas respostas, que em nenhum momento, ao longo de minhas aulas, comentei sobre acesso a universidades ou sobre políticas de cotas raciais, uma vez que elas/eles ainda não estavam no Ensino Médio (EM). Todavia, embora não tenha levado tais temas para à sala de aula, as/os estudantes demonstraram conhecimento e interrogaram, de maneira incipiente, o racismo estrutural refletido em uma frase que questiona a mulher negra que adentra os espaços acadêmicos. Ao demonstrarem essa visão de mundo, elas/eles demonstram não apenas uma consciência crítica, mas também o compromisso com a luta pela igualdade e pela justiça social, sendo essa postura de questionamento essencial para promover mudanças significativas na sociedade.

Buscando ainda aprofundar o tema, recorro, novamente, a Almeida (2021) e sua reflexão sobre a elitização do conhecimento e a vulnerabilidade do jovem negro, pois:

O processo de acesso a universidades públicas no Brasil sofre efeitos da precarização da educação básica da rede pública, tornando esse acesso mais difícil para estudantes oriundos/as de escolas públicas, em sua maioria negros/as, e reforçando a academia enquanto ambiente elitizado e desfavorável à permanência de estudantes de baixa renda (Almeida, 2021, p. 137).

Nesta mesma seara, reflito acerca de um momento que Sunshine identifica e interroga uma situação tida como normal. No município de Craíbas, há apenas uma escola que oferta o EM, então é comum que as/os alunas/os da rede municipal passem, em algum momento de suas vidas, a estudar nessa escola. Sunshine identifica e interroga esta realidade ao me dizer que não quer estudar nesta escola, mas no IFAL/*Campus* Arapiraca, pois lá as salas de aula são climatizadas e o ensino é melhor, sendo importante para ela que tinha interesse em prestar vestibular.

Este momento foi de grande importância para mim, pois Sunshine, com sua posição, faz um paralelo com a citação de Almeida (2021), uma vez que aponta que a precariedade da

educação básica torna o acesso ao ensino superior muito mais difícil para estudantes de escolas públicas, especialmente negros e de baixa renda. Além disso, abro parêntese para a crítica: mesmo quando conseguem ingressar, a permanência e o sucesso acadêmico ainda são desafios devido ao caráter elitizado das universidades.<sup>72</sup>

Em suma, as aulas que se voltaram para a temática do racismo se configuraram enquanto uma porta para que minhas/meus alunas/alunos e eu pudéssemos discutir em nossa sala como essa “herança colonial”, o racismo, moldou e ainda influencia as identidades, as relações sociais e as estruturas de poder (Stella; Brait, 2021). Nessa perspectiva, as pessoas ou culturas que não se encaixam no padrão de poder imposto pela colonização (geralmente, a cultura europeia e branca) foram/são tratadas como “inferiores”, “defeituosas”, “animalescas”, como relatado no trabalho de Aurora quando ela observou a comparação frequente da pessoa negra com animais como “tiziú” e “urubua” (sic).

Ainda referente ao questionário, em relação à frase “Próximo a Craíbas, em Palmeira dos Índios, há duas tribos”, em uma das aulas expliquei às turmas que “tribo”, assim como “índio” se tratavam de termos pejorativos, pois foi cunhado pelos colonizadores europeus para designar seres que eram diferentes e que não seguiam padrões hegemônicos. Não aprofundi a discussão, embora reconheça a importância de retomá-la mesmo após a finalização da pesquisa de doutorado.

Findada esta seção, parto para o mundo do trabalho.

### 4.3 Profissões: Problematicando trabalho, exploração e o “pensamento da riqueza”

Quase todo o processo de coleta dos dados da tese se deu na busca de estratégias para enfraquecer o pensamento neoliberal presente no chão da escola pública. Nesse sentido, abordei a temática do trabalho nas turmas e busquei refletir como as/os alunas/os se posicionavam diante de algumas questões que iria levantar, como precarização do trabalho, trabalho infantil, *uberização* e divisão sexual do trabalho. O tema abordado nas primeiras semanas do ano letivo de 2023 foi *Jobs and Occupations*<sup>73</sup> (empregos e ocupações, em tradução livre).

Cabe destacar que, apesar de eu trazer na tese o conceito de neoliberalismo mais voltado para políticas públicas e as suas consequências no contexto escolar, compreendo que

<sup>72</sup> Faz-se pertinente destacar que Sunshine foi aprovado, no ano de 2024 (após segunda tentativa), no exame de seleção para estudar no IFAL.

<sup>73</sup> Unidade 1 do livro didático.

neoliberalismo é um conceito muito polissêmico, não apenas voltado para o contexto financeiro. Neoliberalismo está ligado, inclusive, ao sofrimento psíquico, sofrimento sociais, esgotamento e comportamentos que padronizam seres e apagam identidades sociais em nome da homogeneização e burocratização dos diversos setores da sociedade.

Nos dias 15/03/2023 e 17/03/2023<sup>74</sup>, dei início às aulas perguntando quais eram as profissões mais comuns no município de Craíbas e, como resposta, as três turmas citaram agricultora/or (1º lugar), seguido de comércio (neste caso, vendedora/or), depois de minerador, entregador e mototáxi, respectivamente.

Em um dos debates que realizei nas turmas 9º B e 9º C (turmas com mais alunas/os que já trabalham), tive problemas em falar da informalidade (mais precisamente da profissão de entregador), pois alguns alunos se mostraram a favor de viver na informalidade a ter que pagar impostos.

Diante dessa discordância por parte daquele grupo de alunos, questionei, posteriormente, a minha postura enquanto professor-pesquisador, pois, mesmo com um arcabouço teórico sobre os efeitos do neoliberalismo, não consegui combater os argumentos apresentados por eles. Questiono, ao mesmo tempo, a formação docente que tive desde a graduação, com vistas a repetir práticas e métodos tradicionais de ensino. A consequência foi me ver sem argumentos concretos ao falar sobre informalidade, uma vez que o aluno rebatia minhas falas com um discurso semelhante ao dos influenciadores de investimento: com números e cálculo de cabeça.

A seguir trago recortes do diário reflexivo do dia 17/03/2023:

#### **Fragmento 12 - Normalização da informalidade.**

O grupo de Jailson falou que o *motoboy* precisa bater uma meta diária de entregas, o que é exigido pela firma, mas que o profissional **pode fazer seu próprio horário** e conciliar com outros empregos. Neste momento, senti uma certa preocupação com aqueles sete garotos, pois demonstravam muito conhecimento sobre o trabalho informal e que queriam trabalhar de *motoboy*, uma vez que eles conhecem pessoas que tiram um valor de até 5 mil reais por mês fazendo entregas por aplicativos (Diário reflexivo do dia 17/03/2023, 9º ano B. Grifos meus).

Fonte: Arquivo do pesquisador.

O fragmento 12 me fez retomar o pensamento de Nascimento (2018) e Catini (2019) sobre a doutrina do mercado e sua influência na vida de alunas/os de EB. Ao retomar a

<sup>74</sup> Tive algumas conversas com as turmas na semana anterior (dias 08 e 10/03/2023), porém não segui as atividades do plano de aula, apenas revisei conteúdos gramaticais e de vocabulário.



discussão da seção teórica, pude refletir sobre a agenda neoliberal, que categoriza alunas e alunos em profissões informais, sempre visando o individualismo e uma noção equivocada de meritocracia. No viés neoliberal, Batista (2016, p. 94-95) compreende que o ser humano é concebido “[...] como indivíduos sempre em ascensão, na busca pelo lucro, defendendo a extrema competitividade com a intenção de ganhar sempre mais, de estar à frente, de ser a melhor”.

Nesse sentido, esse grupo de alunos apresentado no fragmento 12 veem em um trabalho informal, sem direitos trabalhistas, uma oportunidade de empreender. Consome-se, a partir daí, o pensamento de que eles serão empreendedores ao aceitarem condições precarizadas de trabalho. Foi nesse momento que refleti a urgência do combate a essas práticas, pois o trabalho defendido por grupos neoliberais beira a exaustão e, muitas vezes, fere leis trabalhistas como carga horária de trabalho, segurança no trabalho e assistencialismo.

A marca do neoliberalismo identificada foi a falsa ilusão de liberdade compactuada pelo seu ideal, pois, como observamos no fragmento 12, os alunos mostraram que têm a autonomia de “fazer seu próprio horário” e de ter ganhos altos à medida que vai se dedicando.

Quando, outrora, destaquei que não culpabilizo minhas turmas, considero a influência dos fatores externos na vida delas/deles, tanto no contexto nacional quanto o contexto local. A esse respeito, apresento o pensamento de Volóchinov (2017) quando afirma que “[...] qualquer signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também uma parte material dessa mesma realidade” (Volóchinov, 2017, p. 94). O exposto pelo autor me faz compreender que os “signos ideológicos”, ou seja, os símbolos, ideias ou representações carregam significados dentro de uma determinada ideologia (como crenças, valores, sistemas de poder). Assim, um signo ideológico não é apenas uma mera cópia ou reflexo da realidade, mas sim uma parte integrante e material dessa realidade.

Em outras palavras, os signos ideológicos não são apenas representações ou reflexões abstratas do mundo; eles constroem e influenciam a realidade concreta e material. Eles têm um papel ativo na formação e na transformação da sociedade, das relações de poder e dos comportamentos humanos. Por exemplo, ideologias políticas ou sociais, como as apresentadas por pelas/os alunas/os, moldam como eles/elas interpretam e interagem com o mundo ao seu redor, e ao fazer isso, essas ideologias acabam alterando a própria realidade social e cultural, romantizando, por exemplo, o trabalho precarizado, informal e competitivo.

Aliando este pensamento à preparação de minhas aulas (como exposto na seção da metodologia da tese), não pude ignorar o fato de que muitas/muitos alunas/alunos já

trabalham, seja nas tarefas domésticas ou da roça, para ajudar os pais, seja um trabalho remunerado, exercido em horário contrário ao das aulas (vespertino), como entregador.

Assim, observando o contexto de trabalho infantil, problematizei em sala de aula que lugar de criança é na escola e que existem leis que regulamentam o trabalho de adolescentes como aprendiz a partir dos 14 anos de idade, como é o caso do ECA (lei 8.069 de 13 de julho de 1990). Compreendo a importância do que diz a lei sobre trabalho infantil e me posiciono, nas aulas e fora delas, como sendo contra situações insalubres de trabalho nessa faixa etária. Contudo, cabe reconhecer que aquelas/es estudantes apresentam discursos que estão pautados e justificados nas suas necessidades mais urgentes, mesmo que eles não tenham a noção à subalternização que o neoliberalismo impõe a cidadãs e cidadãos desde cedo.

Muitas/os mencionaram que, com o dinheiro, compravam coisas como celular, jogos, principalmente, lanches e roupas (esses dois últimos, a meu ver, apresentados enquanto essenciais à condição humana); outras/outros veem a necessidade de ajudar nas despesas da casa ou de dar um alívio nas finanças.

Apresentei este ponto nas aulas dos dias 22 e 24 de março de 2023 e narro o processo em meu diário reflexivo:

### **Fragmento 13** - Eu trabalho entregando leite.

[...] Mostrei imagens e fui dizendo o que aquelas pessoas faziam e pedi para que elas/eles interagissem, refletindo sobre o que continha nas imagens. **Algumas alunas apontaram a questão de gênero no trabalho**, pois já havia comentando com todas as turmas sobre profissões geralmente ocupadas por mulheres. Foi quando disse que todas aquelas profissões haviam sido extintas, o que, prontamente, **o aluno Cícero discordou**, dizendo, “oxe, professor, leiteiro existe sim, eu trabalho entregando leite” **(e me mostrou em seu celular um vídeo no qual ele e um amigo conduziam uma moto e faziam brincadeiras. Na garupa de Cícero, havia um galão de 50l)**. (Diário reflexivo dia 24/03/2023, 9º ano C, grifos nosso).

Fonte: Arquivo do pesquisador

Como observado no Fragmento 13, o grupo de alunas identificou questões de gênero no trabalho e ao identificarem essas questões, refletiram sobre a posição da mulher no mercado de trabalho e em como suas carreiras são pré-estabelecidas para servidão. Sobre o mesmo fragmento 13, dou ênfase ao trabalho braçal exercido pelo jovem de 15 anos.

Cícero tirava leite e depois o entregava, atividade comum no município e, geralmente, supervisionada pelos pais. Tal prática, em alguns casos, apresenta-se enquanto comum na maioria das cidades do interior, com crianças e adolescentes fazendo alguns trabalhos para ajudar seus pais no sustento familiar. Isso não é algo ruim por si só, sobretudo quando

inserido em um contexto cultural de cooperação familiar e transmissão de saberes tradicionais.

No entanto, é preciso observar com sensibilidade como tais práticas, por mais naturais que pareçam, também se entrelaçam com uma lógica social mais ampla, marcada por desigualdades históricas e pela naturalização do trabalho infantil sob o pretexto da necessidade. Nesse cenário, a participação precoce dos mais jovens no trabalho, mesmo que informal e familiar, revela as brechas de um sistema que, ao privilegiar o lucro e a produtividade, muitas vezes negligencia o direito pleno ao lazer, à educação e ao desenvolvimento integral das crianças.

O diário segue expondo outro momento da aula: profissões geralmente ocupadas por crianças, em sua maioria, de trabalhadores da feira.

#### **Fragmento 14 - Trabalho infantil.**

Neste momento, o grupo de Cícero, cita “vendedor de carrocinha” então eu pergunto, “seria vendedor de porta em porta?”, o que eles respondem afirmativamente. Em seguida falam de vendedor de tempero, vendedor de barraquinha de feira, roça, **destalador de fumo**, leiteiro [**o que tira o leite**] e **carregador de mercado** [que entrega as compras dos mercadinhos] (Diário reflexivo dia 24/03/2023, 9º ano C, grifos nosso).

Fonte: Arquivo do pesquisador.

Do diário, o que me chamou atenção foi que esta turma já estava familiarizada com o mundo do trabalho e que ganham seu próprio “*troquinho*”<sup>75</sup>, sendo ele a forma como as alunas e os alunos se refere ao seu pagamento, o que reflete algo inferior a um salário mínimo, ou valor proporcional à sua carga horária.

Diferença para o período da 2ª revolução industrial é que, hoje em dia, as profissões saíram das metalúrgicas e partiram para o campo, para as feiras livres ou para os lares, o que Custódio e Veronese (2009, p. 2) denominam “trabalho infantil doméstico”. O autor compreende que

As principais consequências educacionais decorrentes do trabalho infantil doméstico já foram anteriormente apontadas e têm aspectos bastante estudados. Elas envolvem a dificuldade de acesso à escola, geralmente em razão das longas jornadas, a dificuldade de permanência, infrequência, evasão precoce, baixo nível de rendimento escolar, gerando a reprodução da exclusão educacional (Custódio; Veronese, 2009, p. 2).

<sup>75</sup> Expressão utilizada por elas/eles ao se referirem a dinheiro.

Sustentando meu posicionamento nos de Custódio e Veronese (2009), reitero postura contra o trabalho infantil, acreditando que lugar de criança é na escola, e, nos tempos livres, praticando esportes, brincando, se desenvolvendo e aproveitando suas juventudes. O trabalho infantil, conforme argumenta os autores, tem como sua maior consequência a evasão escolar, o que pode aproximar essas crianças de situações degradantes ou perigosas.

Considero essa familiarização como reflexo do neoliberalismo, pois esta realidade não é a mesma para estudantes de escolas privadas. Se o neoliberalismo acredita na meritocracia e na competitividade como meio para se alcançar o sucesso, crianças e adolescentes que estão familiarizadas com o mundo do trabalho estão no caminho certo para que consigam “chegar lá”<sup>76</sup>. Mas onde é este lá? Quem determina que este é o local; a posição ideal para todas e todos? O sucesso – à luz do neoliberalismo – é o mesmo para a/o filha/o do pai pobre quanto do pai rico?

Outrossim, percebi a normalização do trabalho infantil e da informalidade do trabalho doméstico nas falas de algumas meninas, principalmente de Vanessa, Leyde, Mika e Paola. Em seus relatos durante as aulas, as estudantes citaram que são responsáveis pelos seus afazeres domésticos em casa, limpando, lavando prato e cuidando dos irmãos pequenos.

Acerca do trabalho infantil doméstico, Custódio e Veronese (2009, p. 95) observam que

O trabalho infantil doméstico encontra sua face mais visível como uma condição de exploração quando se desvia o olhar para suas consequências. Uma grande parte das consequências do trabalho infantil doméstico apresenta efeitos em longo prazo, o que provavelmente dificulta a percepção de seus reflexos mais violentos. Essas consequências também são complexas e variáveis de acordo com o contexto social nas quais se realizam. No entanto, existem consequências gerais, visíveis e frequentes, na realidade do trabalho infantil doméstico no Brasil.

Essas consequências, apontadas pelos autores, escancaram as desigualdades sociais, trotando crianças e jovens como mão de obra barata e desqualificada e prejudicam o desempenho escolar dessas crianças, o que pode colocá-las em uma posição de vulnerabilidade.

No que tange ao trabalho remunerado, por sua vez, Mika e Paola acrescentam que cuidam dos filhos de alguma vizinha e que recebem, em média, 100 reais por semana. Noto, além da informalidade, o que Louro (2003, p. 17) caracteriza como atividades controladas,

---

<sup>76</sup> Conceição Evaristo problematiza este termo ao questionar onde é este “lá”. Será que é o mesmo “lá” para ricos e pobres?

“[...] geralmente representadas como secundárias, ‘de apoio’, de assessoria ou auxílio, muitas vezes ligadas à assistência, ao cuidado ou à educação” (grifos da autora).

Nesse caso, observo as desigualdades de gênero no trabalho, designando papéis de homens e mulheres. É perpetuado e normalizado, nesse contexto, que essas questões são naturais e que devem ser aceitas. Observando esses papéis, compreendi o neoliberalismo como instituição organizada, que molda corpos e padroniza papéis para manter a pobreza e as desigualdades sociais. Além disso, defendo que a mais perversa atividade do neoliberalismo atual é imbricar na mente das pessoas (desde cedo), que o ideal capitalista é o único a ser seguido, não permitindo que cidadãs e cidadãos comuns questionem e imaginem outras possibilidades de se viver.

Para aprofundar minhas análises, apresento mais um dos meus diários, no qual destaco a postura de um grupo de alunos ao se posicionarem contra minhas abordagens em sala de aula:

#### **Fragmento 15 - Normalização da informalidade.**

Perguntei se Jailson era entregador, afinal, nesta cidade muitos adolescentes conduzem motocicletas e outros até vão à escola de moto. ele disse que não, mas que tinha vontade de ser, pois era um **trabalho que ganhava dinheiro rápido**. O mesmo aluno citou o trabalho de caminhoneiro nas mesmas respostas e mostrou mais conhecimento sobre a profissão, uma vez que alguns familiares dele eram caminhoneiros. Então peço pra ele explicar sobre o trabalho de motoboy. **Segue primeira divergência de ideias:** Jailson considerava um emprego informal, mas que não precisava pagar impostos e que o profissional é quem faz seu horário. Para incentivá-los, sempre falava coisas como “hum, interessante, conte mais”, ou “que massa, o que mais?” ou, “sim, e aí?”. Um grupo de alun@s [...] discordou da informação de Jailson e disse que trabalhador precisa ser fichado (**ter direitos trabalhistas**) **pra se aposentar e pra ajudar caso tenha um acidente**. De fato, ratifico a fala e digo que, realmente, caso a moto fosse roubada ou caso o motoboy se acidentasse, ele ficaria sem emprego e sem nenhum auxílio do governo, pois ele não era fichado. [...] Neste momento, senti uma certa preocupação com aqueles 7 garotos, pois demonstravam muita convicção sobre o trabalho informal e que queriam trabalhar de motoboy, uma vez que eles **conhecem pessoas que tiram um valor de até 5 mil reais por mês fazendo entregas por aplicativos**.

Fonte: Arquivo do pesquisador.

No Fragmento 15, retomo algumas reflexões do Fragmento 12, pois ambos abordam a mesma aula, mas em momentos diferentes. Nos fragmentos destacados, o grupo de alunos reproduz um discurso pautado no imediatismo, centrado na ideia de “um trabalho que gera dinheiro rápido”, ilustrado com exemplos reais de pessoas próximas. Dessa forma, idealização neoliberal acaba por roubar dos jovens a oportunidade de sonhar, seja com a possibilidade de cursar uma universidade ou de imaginar outros futuros.

Simultaneamente, como já observei no Fragmento 12, um dos alunos sustentou seu discurso com números e uma estratégia de linguagem frequentemente utilizada por

influenciadores para persuadir seus interlocutores. Ele gesticulava (era um garoto alto, quase da minha altura), falava em tom elevado e fazia cálculos.

Por outro lado, Vanessa se manteve firme e não foi persuadida por Jailson, mesmo diante das “contas feitas”. A aluna reconheceu a importância dos direitos trabalhistas (como ser registrado) tanto para o assistencialismo quanto como uma garantia para enfrentar imprevistos (desemprego, acidente, doença, entre outros).

Embora o trabalho com carteira assinada traga garantias, precisei ponderar em sala que o sistema em que vivemos segue sendo opressor a esses sujeitos, uma vez que cada vez mais nos vemos frente ao sucateamento dos poucos direitos adquiridos com muitas lutas. Nessa esteira, Quijano (2009) compreende o trabalho assalariado como herança do período da escravidão de povos negros, associando esses trabalhos com a força física, a servidão e a produção mercantil. Sobre esta ótica, apoio-me também em Guerra (2024) quando reflete que “[...] a invisibilidade de algumas profissões em nossa sociedade não se deve à profissão em si, mas à exploração de classe enraizada em uma sociedade opressora com raízes históricas que perduram até hoje”.

Portanto, achei por bem ponderar que o capitalismo (e o neoliberalismo como sua versão dominante) carrega um histórico de apagamento de vidas e o silenciamento de multidões, mostrando as diferentes formas de trabalho como uma subserviência aos interesses de uma minoria. Meu pensamento naquele momento esteve baseado em autores como Quijano (2009), segundo o qual,

[...] no capitalismo mundial, o trabalho existe actualmente [sic], como há 500 anos, em todas e cada uma das suas formas historicamente conhecidas (salário, escravidão, servidão, pequena produção mercantil, reciprocidade), mas todas elas estão ao serviço do capital, articulando-se em torno da sua forma salarial (Quijano, 2009, p. 79).

Desse modo, achei por bem compartilhar com meus alunos que o neoliberalismo valoriza o lucro acima da vida, da natureza e da cultura; vende o discurso da meritocracia como caminho certo para o sucesso e valoriza o agronegócio acima da natureza e da vida de povos indígenas, gera sobras viventes e vidas menos importantes. E sobre a divisão social do trabalho, coloca algumas profissões às margens, considerando-as como capital humano, resumindo vidas em simples números.

Retomando Dal’Igna, Scherer e Silva (2020), que analisam as forças neoliberais e neoconservadoras como um projeto político de sucateamento, visando manter seu modus

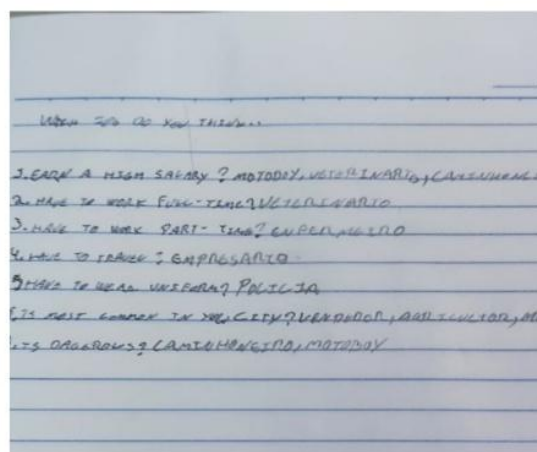
operandi intacto, percebo que, no enfrentamento, mesmo que de maneira tímida, consegui provocar algumas reflexões nos jovens sobre tais aspectos.

Foi buscando compreender ainda mais a visão daquelas/les jovens, inclusive daquela/es que não se sentiram confortáveis em falar durante as aulas, por timidez, por exemplo, que apresentei um *slide* com algumas perguntas em língua inglesa<sup>77</sup>. Na ocasião, as perguntas estavam voltadas ao mundo do trabalho, como observamos na figura abaixo.

**Figura 18** - Slide + atividade em classe\*

Which job do you think...

- 1. Earn a high salary?
- 2. Have to work full-time?
- 3. Have to work part-time?
- 4. Have to travel?
- 5. Have to wear uniform?
- 6. Is most common in your city?
- 7. Is dangerous?



Fonte: Arquivo do pesquisador.

---

\*Descrição da figura: Na **Figura18**, há, à esquerda, o recorte de um *slide* com sete perguntas: Which job do you think... 1) earn a high salary? 2) have to work full-time? 3) have to work part-time? 4) have to travel? 5) have to wear uniform? 6) is most common in your city? 7) is dangerous? À direita está o recorte da resposta de um aluno. Suas respostas foram, respectivamente: 1) motoboy, veterinário, caminhoneiro; 2) veterinário; 3) enfermeiro; 4) empresário; 5) polícia; 6) vendedor, agricultor; 7) caminhoneiro, motoboy.

---

<sup>77</sup> Transcrição da **Figura 18**: Qual emprego você ache que: 1. Ganha dinheiro?; 2. Trabalha tempo integral?; 3. Trabalha meio período?; 4. Tem que viajar?; 5. Tem que vestir uniforme?; 6. É mais comum na sua cidade? É perigoso.

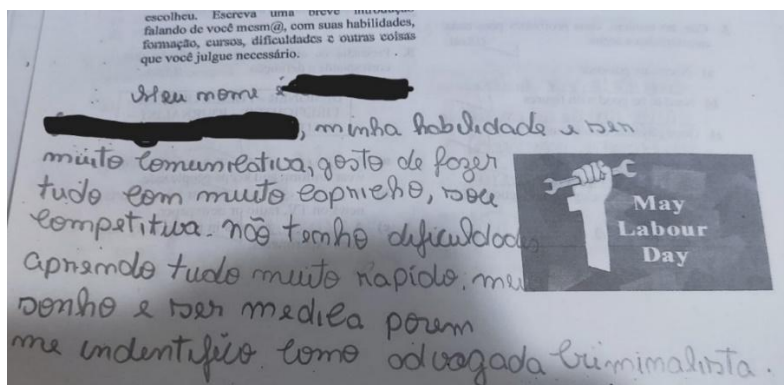
A **Figura 18** representa uma atividade de classe, a partir da qual observei que as respostas eram semelhantes, mas um ponto chamou minha atenção. Quando o aluno respondeu à pergunta 1 (profissões com alto salário), ele incluiu motoboy, veterinário e caminhoneiro. Talvez influenciado pelo debate em sala, o aluno colocou três profissões distintas no mesmo patamar, revelando desconhecimento ao não perceber as realidades desses trabalhadores.

Outro ponto observado foi a associação do *status* da profissão de empresário com viagens, ignorando completamente a profissão de caminhoneiro, cuja principal característica é justamente a necessidade de viajar por todo o Brasil. Em relação às profissões mais comuns na cidade, o aluno citou vendedor e agricultor, reconhecendo suas realidades. Ele também reconheceu que a profissão de motoboy é perigosa.

Cabe frisar que, a partir de reflexões que surgiram no momento de análise das perguntas, percebi o questionário, caso fosse elaborado hoje, necessitariam ser diferentes. Questões discursivas, mais abertas, como o “porquê” de determinada resposta, poderiam contribuir de maneira significativa para uma análise mais aprofundada, ao contrário de questões fechadas como as da Figura 17, que não favorecem esse tipo de reflexão.

Seguindo essa linha de pensamento, a imagem seguinte (Figura 19) é um recorte da prova bimestral realizada em 03/05/2023. Um dos métodos avaliativos utilizados era a prova, que atribuí a pontuação de 0,0 a 4,0 pontos, conforme os critérios da SEMED. Ao refletir sobre a aplicação dessa prova, questionei-me sobre como poderia retomar as discussões em sala e elaborar uma avaliação que realmente refletisse essas reflexões. Assim, eu poderia entender melhor as concepções dos alunos. Retomando o pensamento de Cipriano Luckesi, “[...] o ato de avaliar implica coleta, análise e síntese dos dados que configuram o objeto da avaliação” (Luckesi, 1998, p. 93), o que significa que os aspectos qualitativos devem ser considerados tanto quanto os quantitativos. Diante disso, a questão seguinte (Figura 19) foi opcional, solicitando aos alunos que elaborassem um breve currículo com suas habilidades para conquistar uma vaga fictícia.



**Figura 19** - My CV\_Produção: Bracho\*

Fonte: Arquivo do pesquisador.

---

\*Descrição da figura: Na **Figura 19**, há um recorte de uma avaliação que apliquei nas turmas. A pergunta foi: Querida/o aluna/o, nesta 1ª etapa falamos sobre profissões e tivemos ótimos debates. Falamos de exploração do trabalho, de profissões que não são valorizadas, além de características de cada profissão. **Questão:** Imagine você adulta/o e se candidatando ao emprego que você escolheu. Escreva uma breve introdução falando de você mesma/o, com suas habilidades, formação, cursos, dificuldades e outras coisas que você julgue necessário. Como resposta, a aluna escreveu: “Meu nome é Bracho, minha habilidade é ser muito comunicativa, gosto de fazer tudo com muito capricho, sou competitiva. Não tenho dificuldades, aprendendo tudo muito rápido. Meu sonho é ser médica, porém me identifico como advogada criminalista”.

---

Tentei, a partir das respostas de minhas alunas e alunos, compreender suas visões sobre o mercado de trabalho. Na **Figura 19**, Bracho, uma das alunas que se posicionou contra a informalidade, escreveu seu currículo utilizando termos muito comuns no contexto neoliberal, como “rápida”, “aprende rápido” e a habilidade de “ser comunicativa”. Essas palavras reforçam um dos principais pilares do neoliberalismo: o discurso da meritocracia baseado na competitividade. Além disso, a aluna menciona profissões de prestígio, o que evidencia a influência desse discurso em suas concepções sobre o trabalho.

Essa resposta destaca a urgência de combater as práticas neoliberais e neoconservadoras nas escolas públicas do Brasil, pois, mesmo que de forma discreta, esses discursos estão presentes na vida dos alunos.

Com isso, também percebi que transgredi o que me foi exigido pela direção/coordenação, apesar de precisar seguir esse método avaliativo. Foi ao acrescentar uma questão divergente do tema exigido para aquela avaliação, que encontrei, mesmo dentro de um modelo tradicional, uma alternativa para (re)inventar meus métodos avaliativos e minhas práticas. Isso porque o professor precisa explorar essas brechas — e, naquele momento, foi a

elaboração de uma questão avaliativa que abordasse o conteúdo discutido em sala de aula e permitisse que os alunos explorassem seus conhecimentos.

Desse feito, pude compreender melhor as crenças e as concepções dos meus alunos. Enxergar nas entrelinhas como suas ideias estavam ligadas ao neoliberalismo. Foi também a partir desse movimento de subversão - tímido, eu sei - que reconheci que é possível trabalhar pelas brechas que o sistema autoritário, fechado, dogmático nos coloca.

Na seção seguinte, discorro sobre o mundo invisível de alguns trabalhadores e como isso refletiu em minha sala de aula.

#### 4.3.1 O mundo invisível dos trabalhadores

Na seção 2.2 apresentei como se deu o processo de colonialidade do poder, do saber e do ser, dando ênfase na força hegemônica dos europeus sobre os povos colonizados das Américas, invisibilizando seus modos de viver e seus conhecimentos. Nesse processo de invisibilização está o processo de apagamento da denominada classe trabalhadora.

Sustentando-me no pensamento de Mattos (2019, p. 133), quando observa que “[...] o capitalismo em formação desde o processo de expansão colonial do século XVI subjugou grupos diferenciados de trabalhadoras e trabalhadores, a partir de diferentes formas de exploração do trabalho”, compreendo como trabalhadores invisibilizados aqueles que vivem de sua força de trabalho ou são assalariados, que estão na informalidade ou que tem a “vida sofrida”<sup>78</sup>.

Seguindo, portanto, a estratégia de Menezes de Souza e Duboc (2021) sobre identificar, interrogar e interromper, não busco nesta seção classificar as profissões que são invisibilizadas por não terem *status* dentro do sistema neoliberal, mas promover reflexões sobre as condições das trabalhadoras e dos trabalhadores.

Posto isso, resolvi fazer uma abordagem sobre “o mundo invisível dos trabalhadores”. Solicitei que as/os alunas/os pensassem em profissões que não são valorizadas e que buscassem fotografar aquelas/es trabalhadoras/es executando seus trabalhos. Busquei aportes teóricos nos estudos dos letramentos digitais quando resolvi propor um ciclo de aulas abordando empregos e solicitar este ensaio fotográfico às turmas.

---

<sup>78</sup> Termo utilizado por um aluno meu ao falar sobre a vida na roça.

Expliquei o que seria um ensaio fotográfico e dei como referência dois artistas que admiro, sendo eles: o fotógrafo profissional Sebastião Salgado, o qual conheci quando estava fazendo uma atividade de leitura com minhas turmas de 8º ano em 2019, utilizando o livro didático e o segundo artista, da cidade de Arapiraca - AL, era professor Daniel Alves, da disciplina de História, que fotografa apenas como *hobbie*.

Dentre os trabalhos, selecionei algumas para análise. Nesses trabalhos, refleti sobre a sensibilidade que as/os alunas/os tiveram ao fotografar e ao relatar as atividades que essa/esses trabalhadoras/res estavam desempenhando.

**Figura 20** - Trabalhadora rural. Foto: Cauane\*



Fonte: Arquivo do pesquisador.

---

\*Descrição da figura: Na **Figura 20**, há a imagem de uma senhora de idade trabalhando na roça, capinando mato. A mesma é branca, baixa, com vestido estampado, botas, um casaco para se proteger do sol e um chapéu de palha.

---

Na **Figura 20**, a aluna optou por fotografar sua avó fazendo trabalho braçal com uma enxada, enquanto na **Figura 21**, sua colega de turma apresenta seu avô cortando palma.

**Figura 21** - O mundo invisível das/dos trabalhadoras/es: Cortando palma. Foto: Aurora\*



Fonte: Arquivo do pesquisador.

---

\*Descrição da figura: Na **Figura 21**, há a imagem de um senhor de idade trabalhando cortando palma em um pequeno galpão comumente chamado de cerqueiro. Ele está com calça, camisa de botão aberta mostrando o peito, uma faca, calçando chinelo. À sua frente está um balaio de palha com as palmas cortadas.

---

Na figura abaixo, Eduarda mostra o trabalho de seu avô, apesar de não focar no rosto, fazendo melaço, uma mistura de açúcar e café para curar o fumo. Tal prática é comum na cultura fumageira.

**Figura 22** - Agricultor fazendo melaço de fumo. Foto: Eduarda\*



Fonte: Arquivo do pesquisador.

---

\*Descrição da figura: Na **Figura 22**, à esquerda da imagem, há um senhor com um chapéu de palha, calça e camisa de botão. À sua frente está um curral com gado e, do lado de fora, uma árvore e, abaixo dela, uma lata de 50 litros servindo como caldeirão, que está acima de uma fogueira, saindo bastante fumaça. O agricultor está fazendo melaço.

---

Finalmente, Vanessa fotografa um curral de fumo, geralmente chamado de cerqueiro. Nesta fotografia, a aluna relata que é um trabalho masculino devido a necessidade de se usar força física, pois cada bola de fumo, como é chamado o produto, pesa mais de 100 quilos, o qual, muitas vezes, costuma provocar acidentes de trabalho.

**Figura 23** - Curral de fumo. Foto: Vanessa\*



Fonte: Arquivo do pesquisador.

---

\*Descrição da figura: Na **Figura 23**, há a imagem de três homens adultos dentro de um cerqueiro de fumo. Os mesmos estão enrolando fumo, que consiste em pegas as folhas de fumo, empilhá-las e formar um rolo grosso, pesando mais de 100 quilos.

---

Das profissões apresentadas nas Figuras 20, 21, 22 e 23, todas as meninas informaram que elas não são profissões valorizadas, e essas reflexões partiram do olhar das próprias alunas. Essa desvalorização, ao que parece, refletiu tanto na forma como as imagens foram tiradas (filtros preto e branco, fazendo referência às fotografias mostradas em sala de aula) quanto pelos relatos pessoais, focando a falta de valorização dos sujeitos fotografados frente à sociedade.

Ao refletir sobre as imagens recebidas, percebi que as Figuras 20, 21 e 22 se tratavam de pessoas idosas, já aposentadas, sendo forçadas pelo sistema a continuarem trabalhando. Apesar de algumas pessoas idosas gostarem de continuar atuando, com o intuito de continuarem sendo úteis, cabe ressaltar que muitas/muitos são obrigadas/obrigados a se manterem na “ativa” pelo fato de o salário mínimo não ser suficiente para manter os custos de vida de uma pessoa idosa, além dos demais familiares.

Portanto, independente de idade, compreendo que os efeitos do neoliberalismo são sentidos na pele de toda cidadã e todo cidadão brasileiro, e os problemas são passados de geração a geração, como podemos observar no Fragmento 16, no qual Aurora, ao contar a

história de vida de seu avô, expõe também que o trabalho infantil é uma realidade cruel, assim como foi para seu avô.

A quantidade de fotografias de trabalhadoras e trabalhadores rurais recebidas foi reflexo da realidade das turmas, visto que elas/eles são filhas/filhos e netas/netos de agricultores. Na legenda de uma das fotos, uma aluna relata: “eu tirei essa foto porque muitas pessoas não valorizam o trabalho delas” (Aurora, 2023).

Identifiquei outra marca neoliberal nos relatos das/dos alunas/os e nas respectivas fotografias: a desvalorização de uma profissão. Compreendo a importância do trabalho no campo, principalmente o pequeno agricultor de agricultura familiar, todavia, essas vidas foram, historicamente, marcadas pela agenda neoliberal, uma vez que, como exposto no fragmento 16, a vida do avô de Aurora é marcada pelo trabalho infantil, pela desvalorização e pelo trabalho exercido por pessoas idosas para complementarem suas rendas.

Seguindo a mesma lógica, a aluna Aurora fotografa seu avô, agricultor de 74 anos de idade fazendo seu trabalho de cortar palma para dar ao gado. Como legenda da fotografia, Aurora explica o porquê de ter me enviado aquela fotografia e expressou os sentimentos que aquela imagem lhe traz:

**Fragmento 16** – Relato de Aurora sobre seu avô.

*This photograph was taken on 03/25/23. My grandfather, he is a farmer and he works in this direction since he was 7 years old, he is currently 74 years old. In other words, everything he conquered came through this course of work... farming and agriculture should be more valued; because it is through here that more than 1 billion people in the world are fed. #agropecuária #agricultura #respeito #alimentacao #valorizar #agroetop (Relato da aluna Aurora)<sup>79</sup>.*

Fonte: Arquivo do pesquisador.

Como podemos perceber, mesmo que de forma tímida, Aurora interroga no Fragmento 16, além da realidade do trabalho infantil, a necessidade de valorização do pequeno agricultor, que é responsável por pôr o alimento na mesa de mais de um bilhão de pessoas.

Contudo, ao passo que Aurora reconhece a importância do trabalho de seu avô e de milhares de agricultores do Brasil, ela reproduz um pensamento neoliberal ao acrescentar *hashtags* que circulam nas redes sociais afirmando que o #Agroépop. A reprodução desses

<sup>79</sup> Tradução: “Esta fotografia foi tirada em 25/03/23. Meu avô, ele é agricultor e trabalha nessa área desde os 7 anos de idade, atualmente ele tem 74 anos. Em outras palavras, tudo o que ele conquistou veio através desse percurso de trabalho... a agricultura e o setor agropecuário deveriam ser mais valorizados; porque é através deles que mais de 1 bilhão de pessoas no mundo são alimentadas. #agropecuária #agricultura #respeito #alimentação #valorizar #agroetop.”.

discursos remete, apenas, à grande produção em massa, ao grande produtor rural que, muitas vezes, agride a natureza. Nesse caminho, recorro ao questionamento de Nêgo Bispo (2023) que aponta: É preciso desmentir o mito de que degradamos o ambiente, de que somos culpados pela extinção dos animais, responsabilizando os caçadores. Por que não culpam o Audrim 40, o DDT ou outros venenos?

O autor faz referência não ao pequeno agricultor que cultiva suas duas tarefas de feijão, mas ao grande produtor rural que, inclusive, em sua grande maioria, carrega um histórico de invasão de terras indígenas, grilagem de documentos e desmatamento.

William Leiss (1972) chama atenção para o fato de como as forças neoliberais atuam através do controle e dominação da natureza, enxergando esta como capital natural. No paradigma da colonialidade da natureza (Walsh, 2007), o que é natural deve ser explorado, pois o ser humano tem o domínio da natureza e o dom de transformá-la em algo lucrativo.

Para Nêgo Bispo (2023), este domínio é exercido pelos humanistas, pessoas que

[...] transformam a natureza em dinheiro, em carro do ano. [...] Apesar de serem criaturas da natureza, os humanistas se descolam da natureza e se tornam criadores. Daí sua necessidade de sintetizar o orgânico, de chamar todas as vidas de matéria-prima (Nêgo Bispo, 2023, p. 16).

Ao enveredar por daquelas experiências locais a partir das lentes das/os minhas/meus alunas/os, explorei vários sentimentos, várias angústias, mas também muita esperança. Nessa seara, Maturana (2009, p. 19) defende que “[...] o peculiar do humano não está na manipulação, mas na linguagem e no seu entrelaçamento com o emocionar”.

Continuando com nossa análise, observemos, a seguir, a descrição da aluna Eduarda sobre a fotografia de seu avô trabalhando:

#### **Fragmento 17 - Relato de Eduarda.**

*In this image we can see a farmer making honey (sugar and coffee) to roll tobacco, here in the northeast farmers are not valued, but this work is worthy of all possible recognition!* (Relato da aluna Eduarda)<sup>80</sup>.

Fonte: Arquivo do pesquisador.

<sup>80</sup> Tradução: “Nesta imagem, podemos ver um agricultor fazendo mel (açúcar e café) para enrolar fumo. Aqui no Nordeste, os agricultores não são valorizados, mas esse trabalho merece todo o reconhecimento possível!”.



No mesmo caminho do Fragmento 16, Eduarda reconhece a urgente necessidade de valorizar a profissão de agricultor, além de demonstrar, em apenas um parágrafo, conhecimento sobre o trabalho de seu avô.

Posto isso, apresento abaixo mais um recorte de meu diário reflexivo:

**Fragmento 18 - Curral de fumo.**

[...] E o trabalho não se resumia apenas no trabalho braçal para homens e o de destalar fumo para mulheres. Citaram que, na roça (no braçal) há trabalho de homens e mulheres. Mulheres geralmente “capam” fumo, “quebram” fumo, semeiam, e são responsáveis por colocarem o fumo no varal enquanto os homens limpam o mato, passam veneno e cavam canteiro. Na produção da matéria prima, os homens viram o fumo no macaco, passam o mel e transportam no carrinho até o sol, enquanto as mulheres e meninas destalam. Também citaram que um cerqueiro de fumo era um lugar “muito masculino” (Ghost), onde “só tem macho falando besteira” (Docinho) (Diário reflexivo do autor).

Fonte: Arquivo do pesquisador.

No Fragmento 18, demonstro que aprendi com os relatos de minhas alunas e meus alunos, embora já tenha sido familiarizado com aquele contexto, pois meu avô era agricultor e sua batalha se assemelhou bastante à batalha dos avós de minhas/meus alunas/os.

Compreendi e ratifiquei a concepção de que há uma divisão sexual do trabalho, em que espaços são demarcados tanto dentro quanto fora dos lares, seja nas áreas das casas (destaladeiras de fumo) ou em um cerqueiro (enrolar fumo).

Porém, durante essa passagem, uma das ponderações de uma aluna me chamou atenção: o fato de ela dizer que gostaria de aprender “formas de aprender falar inglês” (gramática), “assunto de outros países” (temas diversos, para além de suas realidades). Mesmo estando em uma aula de LI, com alguns conteúdos do LD e temas relacionados à realidade das/dos alunas/os, percebi uma visão tradicional do que seja a linguagem, compreendida, por eles, como eficaz apenas o ensino voltado para gramática, repetição de frases em inglês ou discussão de temas midiáticos, por exemplo.

Ainda sobre a sugestão da aluna, destaco que em algumas das respostas ao questionário, ao indagar quais temas gostariam de abordar em sala, foi possível identificar pensamentos convergentes. Vejamos:

**Figura 24** - Sobre qual/quais temas você gostaria de debater nas nossas aulas de Inglês?\*

Sobre qual/quais outros) temas você gostaria de debater nas nossas aulas de Inglês? Por quê?

4 respostas

- Preconceito com asiáticos. É um tema primordial, e que muitas pessoas não se importam ou respeitam.
- sobre inglês, formas de aprender falar inglês, assuntos de outros países ,porque em nossas aulas só falamos sobre racismo e no meu ver devemos falar de outros assuntos também.
- Terrorismo
- Aprender inglês

Fonte: Arquivo do pesquisador.

\*Descrição da figura: Na **Figura 24**, há o recorte de um formulário do *Google Forms*. A pergunta era: Sobre qual/quais temas você gostaria de debater nas nossas aulas de Inglês? Por quê? Obtive apenas quatro respostas nas duas turmas: 1) preconceito com asiáticos. É um tema primordial, e que muitas pessoas não se importam ou respeitam; 2) Sobre inglês, formas de aprender falar inglês, assuntos de outros países, porque em nossas aulas só falamos sobre racismo e no meu ver devemos falar de outros assuntos também; 3) terrorismo e; 4) aprender inglês.

Na resposta ao questionário, percebi que ainda permeia o pensamento de que o ensino de LI deve ser voltado apenas para gramática e para memorização de vocabulário. Mesmo tais abordagens sendo feitas em aulas de LI, com atividades tanto no livro como levadas pelo professor-pesquisador realizadas em inglês, nota-se que o ensino, em uma perspectiva mais discursiva, não estava sendo compreendido por algumas/alguns alunas/os como um ensino realmente efetivo, e isso observamos quando a aluna fala que gostaria de “formas de aprender falar inglês”.

Ao mesmo tempo, mesmo diante de uma visão neoliberal sobre o ensino de LI que fora reproduzida por uma/um das/dos alunas/os, compreendi os efeitos de minha prática quando mencionado que “em nossas aulas só falamos sobre racismo”.

Ainda considerando a **Figura 24**, verifiquei, por meio das respostas 1 e 2, uma reprodução da colonialidade do saber, pois ambas contestações trazem à tona o olhar para espaços geográficos fora do Brasil, normalmente do sul global. Ao mencionar os asiáticos, por exemplo, compreendi que ainda há uma valorização sobre temas que são realidade de outros países, e que temas locais, como o trabalho no campo, são vistos como “fuga de nossas aulas de LI”.

Refletindo sobre os posicionamentos, percebi, ainda, a urgência de aliar o processo de ensino-aprendizagem com o Letramento Crítico. Nesse sentido, concordo com o posicionamento de Monte-Mór (2015, p. 42) quando enfatiza que “[...] o Letramento Crítico parte da premissa de que a linguagem tem natureza política, em função das relações de poder nela presentes”. Logo, tomei como crítica construtiva o fato de procurar alinhar as abordagens em questão com o estudo da linguagem.

Ao final das minhas análises, reconheço que, mesmo com as discussões sobre decolonialidade e antineoliberalismo, o processo de descolonização na minha prática docente ainda está em construção. Apesar dos estudos e diálogos no doutoramento, continuo, muitas vezes, sucumbindo às armadilhas neoliberais presentes nas escolas brasileiras.

Refleti que não alcancei completamente meu objetivo de, além de identificar, questionar e interromper as mazelas causadas pelo neoliberalismo. A identificação das colonialidades ocorreu durante as aulas, quando as/os estudantes reconheceram o sofrimento de populações marginalizadas. No entanto, a interrogação das colonialidades e seus efeitos não foi suficientemente aprofundada, como observado nas respostas ao questionário final, em que algumas/os alunos identificaram timidamente a importância das abordagens e ainda reproduziram pensamentos tradicionais sobre o ensino de línguas.

O combate às forças neoliberais e conservadoras também foi superficial. As discussões, rodas de conversa e produções de cartazes foram manifestações tímidas de resistência. No entanto, reconheço e valorizo os esforços e as produções realizadas pelos meus alunos. Embora faça uma autocrítica, acredito que plantei uma pequena semente de esperança na vida dessas jovens e desses jovens. Como aponta Moreira Júnior (2023):

O amanhã nos preocupa, é verdade. O amanhã está nos planos e nos esforços reunidos. O amanhã está no currículo da utopia, pois é justamente no amanhã que residem as esperanças de uma vida melhor que se trilha hoje. Só que o amanhã está sempre a um passo. Porém, os sofrimentos, as violências e as destruições em massa e em série e as articulações antidemocráticas não esperam o amanhã (Moreira Júnior, 2023, p. 83).

E é com esse posicionamento de Moreira Júnior (2023) que encerro este momento de reflexão sobre o meu fazer docente em uma escola pública do agreste do estado de Alagoas. Ao observar a educação dentro de um cenário neoliberal (durante quatro anos de um governo de extrema-direita), busquei algumas formas de lidar com essas forças neoliberais e neoconservadores em minha sala de aula de LI, mesmo que pelas brechas e de forma tímida.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As qualidades ou virtudes são construídas por nós  
no esforço que nos impomos para diminuir a  
distância entre o que dizemos e o que fazemos.  
Este esforço, o de diminuir a distância entre o  
discurso e a prática, é já uma dessas virtudes  
indispensáveis – a da coerência (Freire, 2022a, p.  
63)

Ao concluir a escrita da tese, retomo a trajetória de quase cinco anos de doutorado, marcados por leituras intensas, noites em claro e crises de ansiedade. Muitas vezes me senti inseguro, acreditando que não era um bom professor-pesquisador ou que o doutorado não era para mim. Esse sentimento, que agora identifico como auto-invalidação (no meio acadêmico conhecido como síndrome do impostor), foi alimentado por diversos fatores, como a pandemia de Covid-19, que me isolou, me privou de viver meu luto pela perda de entes queridos e me levou a enfrentar crises de pânico. Além disso, a percepção de um governo anterior que atacava constantemente a educação pública me deixou desmotivado e com a sensação de que todo o esforço de conscientização sobre a diversidade e os diferentes modos de ser tinha sido em vão.

Busquei ajuda terapêutica, por meio da qual explorei meus gatilhos emocionais, meus esquemas de fracasso, meus medos, minha vulnerabilidade, e o controle que busquei desenvolver para lidar com as crises. Aprendi a respirar de maneira controlada, a sentir o chão com os pés e a acariciar minha gata Mia, que faleceu em 2023. Essas práticas ajudaram a fortalecer meu olhar mais sensível sobre mim mesmo e me levaram a conhecer meu “adulto saudável”. Esse novo olhar sobre mim me fez refletir sobre como essa versão mais equilibrada de mim poderia se manifestar tanto na minha vida acadêmica quanto na minha prática docente.

Foi a pesquisa e a reflexão que me possibilitaram enxergar a autoetnografia como uma ferramenta valiosa para essa autoexploração. Nesse sentido, não a adotei como um simples cumprimento de norma metodológica, mas como uma oportunidade de desenvolver um olhar crítico sobre minha prática pedagógica e minha própria saúde mental. Meu “adulto saudável” agora é a base do meu posicionamento crítico diante dos desafios que surgem na prática de professor-pesquisador. Ele entende a educação como um ato responsável, um processo que não só forma, mas também inspira os estudantes, refletindo a visão de afetividade de Spinoza (2013).

Através de meu posicionamento crítico que identifiquei as marcas do neoliberalismo que estão imbricadas em meu fazer docente e no contexto educacional. Nas políticas públicas, por exemplo, retomo o que Nascimento (2018) observou acerca da mercantilização da Língua Inglesa, ideal que foi propagado pelo neoliberalismo graças ao sucateamento da educação pública. A propagação de discursos como “não se aprende inglês na escola pública” ou “o ensino de Inglês na escola regular é insuficiente” acaba por abrir precedente para alguns cursos livres de idiomas reivindicarem para si os melhores materiais, melhores metodologias de ensino e o falante nativo como modelo a ser seguido, mesmo apagando nossa cultura.

A propagação deste pensamento é uma das armadilhas que o neoliberalismo prega na mentalidade de crianças e jovens estudantes das escolas públicas, pois, ao conceber a LI como *commodity*, logo ela deve ser inacessível para grande parte da população

Em um período de 2019 a 2022, marcado por um governo de extrema-direita que tratava a educação como uma mercadoria e atacava os princípios de autonomia e os ideais de Paulo Freire, precisei (re)visitar meus próprios conceitos sobre o papel da educação naquele contexto.

Nesse processo de questionamento, refleti sobre o pensamento de Nêgo Bispo (2023, p. 2) acerca da semelhança entre os verbos educar, adestrar e colonizar. Para o mestre quilombola, “[...] há adestradores que batem e há adestradores que fazem carinho; há adestradores que castigam e adestradores que dão comida para viciar, mas todos são adestradores”. Essa reflexão me levou a concluir que não adianta se autointitular crítico se nossas práticas docentes ainda se fundamentam no tradicionalismo<sup>81</sup>, reproduzindo métodos hegemônicos, hierarquizando conhecimentos e desvalorizando as experiências dos estudantes.

Com essa problematização sobre o que é educar, tomei como desafio central desta pesquisa **analisar minhas experiências ao implementar um ensino baseado na visão contracolonial em aulas de Inglês nos anos finais do Ensino Fundamental de uma escola pública no agreste alagoano**. Sendo parte desse desafio, busquei 1) avaliar as características dos momentos significativos das aulas de Inglês ministradas e; 2) Identificar, interrogar e combater manifestações de preconceitos e injustiça social com vistas à promoção de uma formação crítica-reflexiva e cidadã por alunas, alunos e professor.

---

<sup>81</sup> Apesar de adotar o conceito de contracolonialidade e de adotar a autoetnografia como metodologia de pesquisa, ainda segui o tradicionalismo ao padronizar a tese em um formato que se encaixa em métodos tradicionais e hegemônicos de se fazer pesquisa. Compreendo que devemos mudar nossos modos de escrita acadêmica e algumas/alguns pesquisadoras/res já o fazem, mas justifico minha escolha por manter este padrão, dividindo a tese em seções primárias e secundárias para um melhor entendimento do leitor.

Nesse processo, identifiquei falhas que somente foram identificadas e refletidas por intermédio da pesquisa autoetnográfica. Processo doloroso, pois me expunha; me colocava em uma posição de professor-pesquisador que ainda estava marcado pelas colonialidades e, em diversas vezes, caía nas armadilhas do neoliberalismo. Dessas falhas, dou destaque à minha postura centralizadora que tomei em diversos momentos da coleta de dados e nas oportunidades que eu tive de transgredir a sala de aula, mas que ignorei.

Reconhecer essas falhas foi um processo doloroso, pois ao me expor, também revelava minha vulnerabilidade diante das armadilhas do tradicionalismo. No entanto, ao integrar essas reflexões como professor e pesquisador à minha tese, conferi um olhar mais humanizador ao meu processo de pesquisa. Reconheci meus erros, mas também celebro os avanços percebidos na interpretação dos dados desta pesquisa.

Desses avanços, volto o olhar para tríade respeito, confiança e reciprocidade, sentimentos que permitiram uma aproximação maior entre professor-pesquisador e alunas/alunos, gerando conforto para que elas/eles se sentissem à vontade, dando suas contribuições, se posicionando (mesmo que de encontro às minhas ideias) e transgredindo a sala de aula, como observamos no vínculo por meio das conversas na plataforma Whatsapp.

Graças a essa tríade, desempenhei uma aprendizagem do olhar (Weffort, 2004) e consegui plantar sementes, pois algumas alunas e alguns alunos conseguiram identificar as mazelas do colonialismo e do neoliberalismo. Mesmo que timidamente, com as produções de cartazes sobre questões de racismo e LGBTQIA+fobia, observo este movimento como um pontapé inicial para possíveis mudanças.

Outrossim, voltando o olhar para minha prática docente, compreendi que o meu adulto saudável, em contato com as/os alunas/os, reconhece a necessidade de observar outras problemáticas que circulam socialmente, mesmo não tendo tanta mídia, como foi o caso do etarismo, que veio à tona após eu deixar com que as turmas escolhessem temas de seu interesse.

Ainda em relação aos objetivos, destaco que as características dos momentos significativos das aulas de foram: a relação professor-pesquisador e aluna/o pautada no respeito, na confiança e na reciprocidade, pois graças a essa tríade que elas/eles permitiram uma aproximação e se sentiram à vontade para debater temas tão necessários para o combate às diferentes formas de preconceito e violência.

No tocante ao segundo objetivo específico, destaco que as manifestações de preconceitos e injustiça social foram pautadas apenas no ato de identificar, isto é, interrogar e combater não foram contemplados, uma vez que as reflexões não transgrediram, de fato, os

muros da escola. Todavia, tomo como lição que preciso melhorar e, com a boa relação com meu “adulto saudável”, apreendi que o ato de resistir às armadilhas da colonialidade e do neoliberalismo é um exercício contínuo para mim, que fui educado nesse sistema.

Com a valorização do meu “adulto saudável”, compreendi que o fazer docente não é um ato solitário. **Não estamos sozinhos!** O questionamento constante sobre o nosso papel docente, aliado ao compartilhamento de experiências por meio da autoetnografia, é essencial para identificar, interrogar e combater práticas de colonialidade e a perpetuação do neoliberalismo. Ressalto que minhas reflexões não se encerram aqui; continuo em busca de novas problematizações, agora relacionadas ao Bem Viver, e em como integrar esses conhecimentos ao meu fazer pedagógico.

O processo de ensino da LI nas turmas de EF nas quais coletei os dados se deram por meio de atividades de leitura e de vocabulário, tanto do LD quanto de atividades extra que elaborei. A materialização com a LI se deu de forma tímida, mas me fez refletir sobre a minha prática e em como posso atrelar as temáticas sociais com a língua, não enfocando apenas na leitura, mas também na produção textual e nas atividades de expressão oral.

Com o novo desafio de ser diretor adjunto da escola onde esta pesquisa foi realizada, tenho a oportunidade de promover e multiplicar reflexões sobre uma educação voltada para o Bem Viver. Tenho a oportunidade contribuir para o fomento de estratégias pedagógicas que possam mudar, ou pelo menos “abalar”, as estruturas vigentes. Assim, o movimento de identificar, interrogar e combater as práticas neoliberais e as diferentes formas de colonialidade na escola pública pode ser impulsionado pelo sentimento de esperança, que se torna a força motriz da nossa luta.

## REFERÊNCIAS

- ACOSTA, Alberto. **O bem viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. Tradução de Tadeu Breda. – São Paulo: Autonomia Literária, Elefante, 2016. 264p.
- ADAMS, Tony E.; ELLIS, Carolyn; JONES, Stacy Holman. Autoethnography. **The international encyclopedia of communication research methods**, p. 1-11, 2017.
- ALMEIDA, Sandra. “Prefácio”, em SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.
- ALMEIDA, Juliana Anunciação. **As relações raciais e as identidades sociais de negros/as partindo das margens para o centro**: problematizando as interações a favor do letramento racial crítico propiciadas pelo uso de uma unidade didática de inglês. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. 1 vídeo (28:19) O que é o NEOLIBERALISMO? | Silvio Responde. **Publicado pelo canal Silvio Almeida**, 2022. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=sjG5JgpnzaA&t=65s>. Acessado em 27 jan. 2024.
- AMOS, Eduardo; CONDI, Renata (org). **Peacemakers**: ensino fundamental: anos finais: 6º ano. – 1. ed. – São Paulo: Richmond Educação, 2018.
- ANJOS, Flávius Almeida dos. “Não me sinto motivado(a) para aprender inglês aqui”: interpretando a rota das atitudes negativas em relação à aprendizagem da língua inglesa. *Diálogo das Letras*, **Pau dos Ferros**, v. 8, n. 2, p. 89 - 106, maio/ago. 2019.
- ANZALDÚA, Glória. La conciencia de la mestiza: rumbo a una nova consciência. *In: Estudos feministas*, Vol. 13, nº 3, 2005, p. 704-719.
- APPLE, Michael Whitman: Understanding and Interrupting Neoliberalism and Neoconservatism in Education. **Pedagogies: An International Journal**, v., 1, n. 1, p. 21-26. 2006.
- ARRUDA, Marcos. **¿Qué es la Economía Solidaria?** El renacimiento de una sociedad humana matrística. *Ecología política*, n. 27, p. 71-75, 2004.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Cultura popular na Idade Média e no Renascimento**: o contexto de François Rabelais. Trad. Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1987.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. *In: Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, n. 11, p. 89-117, maio-ago. 2013.
- BARROS, Abdizia Maria Alves. **Repercussões, na prática pedagógica, da política de formação de professores de Educação de Jovens e Adultos na Secretaria Municipal de Educação – SEMED, Maceió AL**. 2013. 205f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.
- BARTH, Muriel; PIZAPIO, Bruna Uliana; ROSA, Angélica Ferreira; SOUSA, Dennys Rodrigues de. A romantização do trabalho infantil. *In: Revista SMG*, Maringá, v. 9, nº1, p. 1- , janeiro a junho, 2021.



BATISTA, Simone. Neoliberalismo e ensino de inglês: considerações para refletir. *In: SEDA - Revista de Letras da Rural/RJ Seropédica/RJ*, v. 1, n. 3, set./dez., 2016, p. 89-103.

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem. Rio de Janeiro: **LTC**, v. 114, 2016.

BERNSTEIN, Katie A.; HELLMICH, Emily A.; KATZNELSON, Noah; SHIN, Jaran; VINALL, Kimberly. Introduction to Special Issue: Critical Perspectives on Neoliberalism in Second/Foreign Language Education. *In: L2 Journal*, Volume 7 Issue 3 (2015), pp. 3-14. Disponível em: <http://repositories.cdlib.org/uccllt/12/vol7/iss3/art1/>. Último acesso em 05/04/2020.

BEZERRA, Selma Silva. **Um estudo autoetnográfico em aulas de língua inglesa no ensino médio**: reflexões sobre (de)colonialidades, prática docente e letramento crítico. Tese (doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Maceió, 2019.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BIESTA, Gert. O dever de resistir: sobre escolas, professores e sociedade. **Educação**, v. 41, n. 1, p. 21-29, 2018.

BISPO DOS SANTOS [NÊGO BISPO], Antônio. **Colonização, Quilombos**: modos e significados. Brasília-DF, 2015.

BISPO DOS SANTOS [NÊGO BISPO], Antônio. A terra dá, a terra quer. São Paulo: Ubu Editora/piseagrama, 2023, 112pp.

BLOCK, David; GRAY, John; HOLBOROW, Marnie. Neoliberalism and Applied Linguistics. Routledge, New York, 2012.

BORBA, Rodrigo. Linguística Queer: uma perspectiva pós-identitária para os estudos da linguagem. **Revista Entrelinhas**, Vol. 9, n. 1, jan./jun. 2015, p. 91-107.

BORBA, Rodrigo. Falantxs transviadxs: linguística queer e performatividades monstruosas. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, 21(2), 2020, p. 388-409.

BRAIT, Beth. A presença de Saussure em escritos de Mikhail M. Bakhtin. *In: FARACO, Carlos Alberto. O efeito Saussure*: cem anos do Curso de Linguística Geral. 1. ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2016. pp 91-110.

BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Temas Transversais e Ética, de 1a. a 4a. série, vol.8. Brasília: MEC, Secretaria de Ensino Fundamental, 1997.

BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira – 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.

BRASIL. MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica, 2019.

BROWN, Wendy. **Undoing the demos: neoliberalism's stealth revolution**. New York: Zone books near futures, 2015.

BRYDON, Diana. **Local Needs, global contexts: learning new literacies**. Conference Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. 21 sept. 2010.

BUCHOLTZ, Mary; HALL, Kira. Language and identity. *In*: DURANTI, Alessandro. **A Companion to Linguistic Anthropology**. London: Blackwell, 2004a, p. 369-394.

BUTLER, Robert Neil. **Age-ism: Another Form of Bigotry**, *Gerontologist*, v. 9, p. 243-246, 1969.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução, Renato Aguiar. – 14ª ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, [1990]2017.

CADILHE, Alexandre José. Masculinidades em performance. *In*: MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva; SOUSA, Cristiane Maria Campelo Lopes Landulfo de (org.). **Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras** – 1. ed. – Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

CAETANO, Marcio. Movimentos curriculares e a construção da heteronormatividade. *In*: RODRIGUES, Alexsandro; BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa (orgs.) **Currículos, gêneros e sexualidades: experiências misturadas e compartilhadas**. Vitória, ES: Edufes, 2013. P. 63-82.

CAMERINI, Maria Florentina Almeida; SOUZA, Solange Jobim e. Interatividade audiovisual e produção da subjetividade. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo da; BASTOS, Liliana Cabral (organizadores). **Identidades: recortes multi e interdisciplinares**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002. Cap. 21, p. 389-397.

CAMERON, Deborah, KULICK, Don. **Language and Sexuality**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

CAMERON, Debora; KULICK, Don. What has gender got to do with sex? Language, heterosexuality and heteronormativity. *In*: CAMERON, Debora; KULICK, Don. **Language and sexuality**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003, p. 44-73.

CÂNCIO, Raimundo Nonato de Pádua. **Práticas de colonialidade/decolonialidade na aquisição e aprendizagem de línguas na Amazônia**. Palmas, TO: EDUFT, 2020. 108p.

CASARA, Rubens. **Contra a miséria neoliberal: racionalidade, normatividade e imaginário**. São Paulo, SP: Autonomia Literária, 2021. 386p.

CÁSSIO, Fernando (org.) **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

CASTELLO, Luis A.; MÁRSICO, Claudia T. **Oculto nas palavras** – dicionário etimológico para ensinar e aprender. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. **Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre Editores**, 2007.

CATINI, Carolina. Educação e empreendedorismo da barbárie. In: CÁSSIO, Fernando (org.) **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019. pp. 33-40.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada **Linguagem & Ensino**, Vol. 8, No. 1, 2005 (101-122).

CELANI, Maria Antonieta Alba. Um desafio na Linguística Aplicada contemporânea: a construção de saberes locais. **D.E.L.T.A.** v. 32. n. 2, 2016, p. 543-555.

CONTANI, Miguel Luiz; VIEIRA, Nattalia Todeschini; OLIVEIRA, Esther Gomes de. Carnavalização bakhtiniana e o arquétipo bobo da corte na produção de sentido nas mídias. **Mídia e Cotidiano**, v. 15, n. 3, p. 232-254, 2021.

COSCARELLI, Carla Viana; CANI, Josiane Brunetti. Textos multimodais como objetos de ensino: reflexões em propostas didáticas. In: KERSCH, Dorotea Frank; COSCARELLI, Carla Viana; CANI, Josiane Brunetti (Org.). **Multiletramentos e Multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016, pp. 15-48.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CROKER, Robert A. An introduction to qualitative research. In: **Qualitative research in applied linguistics: A practical introduction**. London: Palgrave Macmillan UK, 2009. p. 3-24.

CROOKES, Graham V. **Critical ELT in action: foundations, promises, praxis**. New York, NY: Routledge, 2013.

CRUZ, Daniel Adelino Costa Oliveira da. **O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) Letras-Inglês na Universidade Federal de Alagoas: a que interesses serve?** Tese de Doutorado. Universidade Federal de Alagoas, Maceió, AL, Brasil, 2016.

CRYSTAL, David. **English as a Global Language**. Cambridge, CUP, 2ª edição, 2003.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 7ª ed. São Paulo: Cortez-Autores Associados, [1987]1995.

CUSICANQUI, Silvia Rivera. **Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores** – 1ª ed. – Buenos Aires: Tinta Limón, 2010. 80 p.; 17x10 cm. - (Tinta Limón).

CUSTÓDIO, André Viana; VERONESE, Josiane Rose Petry. **Crianças Esquecidas**. Curitiba: Multidéia, 2009. p. 95.

DAL'IGNA, Maria Cláudia; SCHERER, Renata Porcher; SILVA, Miriã Zimmermann. Trabalho docente, gênero e políticas neoliberais e neoconservadoras: uma leitura crítica da Base Nacional Comum de formação de professores da Educação Básica. **Práxis Educativa**,

15, p. 1–21, jun. 2020. Disponível em <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Doi: <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.15.15336.060>. Acesso em jan. 2024.

DELEUZE, Gilles. **Proust e os Signos**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DENZIN, Norman K; LINCOLN, Yvonna S. **Handbook of Qualitative Research**. Thousand Oaks: Sage Publications, 2000.

DESLANDES, Suely Ferreira. O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016. p. 29-55.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Tradução de Renata Gaspar. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

DIAS, Rodrigo Silva; BARROS, Kelly. Aulas de Língua Inglesa como possibilidades do letramento racial crítico a partir de ações para a escola pública... In: **Anais do V Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares e VI (IN)FORMACCE** - 2021. Anais...Salvador (BA) FAGED-UFBA (ONLINE), 2021. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/vcoloquiolusoafrobrasileirodecursiculo/384494-AULAS-DE-LINGUA-INGLESA-COMO-POSSIBILIDADES-DO-LETRAMENTO-RACIAL-CRITICO-A-PARTIR-DE-ACOES-PARA-A-ESCOLA-PUBLICA>. Acesso em: 18/02/2025

DUBOC, Ana Paula Martinez. Falando Francamente: uma leitura bakhtiniana do conceito de “inglês como língua franca” no componente curricular língua inglesa da BNCC. In: **Revista da Anpoll** v. 1, nº 48, p. 10-22, Florianópolis, Jan./Jun.2019

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo, **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005.

ECKERT, P.; MCCONNELL-GUINET, Sally. Linking the linguistic to the social. In: ECKERT, P.; MCCONNELL-GUINET, Sally. **Language and gender**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003, p. 52-90.

Ellis, Carolyn; Adams, Tony E. & Bochner, Arthur P. (2010). Autoethnography: An Overview [40 paragraphs]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 12(1), Art. 10, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1101108>.

EVARISTO, Conceição. Conceição Evaristo: imortalidade além de um título. [por Ivana Doralí]. In: Revista Periferias. 2018. Disponível em <https://revistaperiferias.org/materia/conceicao-evaristo-imortalidade-alem-de-um-titulo/> . Último acesso em 20/02/2025.

FABRÍCIO, Branca Falabella. Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da.(org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editoria, 2006.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2022[1961].

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 168p.

FERRARI, Luciana. Deficiência, linguagem e decolonialidade: e se pensássemos o mundo a partir da deficiência? *In*: IFA, Sérgio; MENICONI, Flávia Colen; NASCIMENTO, Ana Karina de Oliveira (orgs.). **Linguística aplicada na contemporaneidade**: Práticas decoloniais, letramentos críticos e discurso no ensino de línguas. 1. ed. – Campinas, SP: Pontes Editores, 2023. E-book: 7 Mb; PDF

FERNANDÉZ, Alicia. A inteligência aprisionada. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FERRAZ, Daniel de Mello. **Educação de língua inglesa e novos letramentos**: espaços de mudanças por meio dos ensinamentos técnicos e tecnológicos. Tese (doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês). Universidade de São Paulo, 2012

FERREIRA, Dina Maria Martins; MACHADO, Lucineudo Irineu. Colonialidade do saber. *In*: MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva; SOUSA, Cristiane Maria Campelo Lopes Landulfo de (org.). **Suleando conceitos e linguagens**: decolonialidades e epistemologias outras. – 1. ed. – Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Letramento Racial Crítico. *In*: MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva; SOUSA, Cristiane Maria Campelo Lopes Landulfo de (org.). **Suleando conceitos e linguagens**: decolonialidades e epistemologias outras – 1. ed. – Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

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

FOUCAULT, Michel. **A Coragem da Verdade**: O Governo de Si e dos Outros II. Curso no Collège de France (1983-1984)/ Michel Foucault; tradução de Eduardo Brandão. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

FREIRE, Paulo. Educação: um sonho possível. *In*: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O educador**: vida e morte. – Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 51 ed. São Paulo: Cortez editora, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 74ª ed. São Paulo: Paz e Terra, [1996]2022a. 143p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. (36.ª ed. 2003; 1.ª ed. 1970) Rio de Janeiro: Edições Paz e Terra, 2022b. 184 p.

FREUD, Sigmund. **O chiste e sua relação com o inconsciente**. Tradução de Fernando Costa Mattos e Paulo César de Souza. LeBooks Editora, [1905]2019.

GALLO, Silvio. O aprender em múltiplas dimensões. **Perspectivas da Educação Matemática** – INMA/UFMS – v. 10, n. 22. pp. 103-114 – Seção Temática – Ano 2017.

GERALDI, João Wanderley. Pesquisa em Linguagem na contemporaneidade. *In*: João Wanderley Geraldi. **Ancoragens: estudos bakhtiniano**. Pedro e João Editores, 2010, p. 51-63.

GIORDAN, Marcelo. Experimentação por simulação. **Textos LAPEQ, USP**, São Paulo, n. 8, 2003.

GIROUX, Henry Armand. Public pedagogy and the politics of neo-liberalism: making the political more pedagogical. **Policy Futures in Education**, v. 2, n. 3 & 4, p. 494-503, 2004.

GOMES, Carla Silene Cardoso Lisbôa Bernardo. **Lévinas e o outro: a ética da alteridade como fundamento da justiça**. Dissertação (mestrado em direito) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

GOMES, Luiz Fernando. Letramento e mobilização social: breve estudo sobre a tipologia comunicacional em comunidades virtuais. *In*: LINS, Heloísa Andreia de Matos (org.), **Tecnologias, Linguagens e Letramento: sociedade, educação e subjetividade**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica; Associação de Leitura do Brasil – ALB, 2015. p. 101-125.

GOULART, Marcos Vinicius da Silva. Necropolítica: quem decide que vidas são vivíveis e que vidas são matáveis? *In*: **CiênciAção XI**, 15 de abril de 2021. Disponível em: <https://sites.unipampa.edu.br/cienciacao/2021/04/15/necropolitica-quem-decide-que-vidas-sao-viviveis-e-que-vidas-saomataveis/>. Acesso em 19/08/2024.

GRAY, John; BLOCK, David. The marketization of language teacher education and neoliberalism: characteristics, consequences and future prospects. *In*: BLOCK, David. et al. (Eds.). **Neoliberalism and applied Linguistics**. London and New York: Routledge, 2012. p. 114-143.

GROSFOGUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *In*: **Revista Sociedade e Estado** – Volume 31 Número 1 Janeiro/Abril 2016. P. 25-49.

HADDAD, Sérgio. Paulo Freire, o educador proibido de educar. *In*: CÁSSIO, Fernando (Org). **Educação Contra a Barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. 1. Ed. – São Paulo: Boitempo, 2019. p. 141-147.

HARVEY, David. (2007). Neoliberalism as creative destruction. **The Annals of American Academy of Political and Social Science**, 610(1), 21–44.

HAUS, Camila. Problematizando a avaliação no ensino de língua inglesa: uma transcrição. *In*: BRAHIM, Adriana Cristina Sambugaro de Mattos (org.). **Decolonialidade e Linguística Aplicada**. 1. ed. – Campinas, SP: Pontes Editores, 2023.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. – 2. ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

hooks, bell. Educação democrática. *In*: CÁSSIO, Fernando (Org). **Educação Contra a Barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. 1. Ed. – São Paulo: Boitempo, 2019. p.199-207.

HUFF, Darrell. **Como mentir com estatística**. Editora Intrínseca, 2016.

IFA, Sérgio. **Estágio supervisionado de língua inglesa:** experiências significativas para a construção de conhecimento sobre prática docente. Nº 50, jul – dez | 2014, Salvador: pp. 100-119.

IFA, Sérgio. Formação inicial de professores de língua inglesa na extensão: resistência, diferenças e tempos de esperança. *In:* REICHMANN, Carla Lyn; MEDRADO, Betânia Passos; COSTA, Walison Paulino de Araújo (orgs.). **Nas fronteiras e margens:** desenvolvimento de professores de línguas como territórios de esperanças. 1. ed. – Campinas, SP: Pontes Editores, 2023. p. 243-273.

IFA, Sérgio. Ensino e formação de professores de línguas adicionais em tempos neoliberais: que internacionalização queremos? *In:* MACIEL, Ruberval Franco (et. al.) **Diálogos e desafios na pesquisa em linguística aplicada** [livro eletrônico]. Tutóia, MA: Editora Diálogos, 2024. pp. 73-93.

JANKS, Hilary. **Literacy and power.** Nova York, London: Routledge, 2010.

JONES, Stacy Holman. Autoethnography: making the personal political. *In:* DENZIN Norman K, LINCOLN, Yvonna S. (editors). **The SAGE handbook of qualitative research.** 3. Ed. Thousand Oaks: SAGE; 2005. p. 763-792.

KLEIMAN, Ângela Bustos; CAVALCANTI, Marilda do Couto. Linguística aplicada: suas faces e interfaces (orgs). Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu:** palavras de um xamã yanomami. Tradução de Beatriz Perrona-Moisés – 1ª ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo** (Nova edição). Editora Companhia das letras, 2019.

KUMARAVADIVELU, Bala. The Decolonial Option in English Teaching: Can the Subaltern Act? **TESOL QUARTERLY** Vol. 50, No. 1, March 2016.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa:** o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução de Mariana Echalar. – 1. ed. – São Paulo: Boitempo, 2019.

LEFFA, Vilson José Pra que estudar inglês, profe?: Auto-exclusão em língua-estrangeira. **Claritas**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 47-65, maio 2007.

LEFFA, Vilson José. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade. Considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. *In:* LIMA, D. C. de (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola, 2011, p. 15-31.

LEISS, William. **The Domination of Nature.** New York: George Braziller. 1972. 242 p.

LÉVINAS, Emmanuel. **Totalidade e infinito.** Tradução: José Pinto Ribeiro. 3ª ed. Lisboa: Edições 70, 1980.

LIBERALI, Fernanda Coelho; MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo; ROMERO, Tânia Regina de Sousa. Autobiografia, diário e sessão reflexiva: atividades na formação crítico-reflexiva de professores. *In:* BÁRBARA, Leila; RAMOS, Rosinda de Castro Guerra (orgs.). **Reflexões e ações no ensino-aprendizagem de línguas.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 103-129.

LIBERALI, Fernanda Coelho. **Atividade social nas aulas de língua estrangeira.** – São Paulo: Moderna, 2009.

LIMA, Jéssika Larissa Sousa. **O lugar da população negra no mercado de trabalho e repercussões no seu acesso à previdência social.** 2020. 146f. Dissertação (Mestrado em Política Social) - Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. 6. ed. Petrópolis: Vozes, [1997]2003.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. 7. ed. São Paulo, Cortez, 1998.

MAKIYAMA, Simone. **Ensino de língua inglesa:** o básico do básico? Maceió: EDUFAL, 2015.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNADINO-COSTA, Joaze; MADONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico.** Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

MALDONADO-TORRES, Nelson. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (Orgs.). **El giro decolonial.** Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar/Universidad Central-IESCO/Siglo del Hombre Editores. 2007, p. 127-167.

MATTOS, Marcelo Badaró. **A classe trabalhadora:** de Marx ao nosso tempo. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

MATURANA, Humberto. **Emoções e Linguagem na educação e na política.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

MAXWELL, Joseph A. **Designing a qualitative study.** Vol. 2. No. 7. The SAGE handbook of applied social research methods, 2008.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica:** biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. Tradução de Renata Santini. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MBEMBE, Achille. Pandemia democratizou poder de matar, diz autor da teoria da “necropolítica”. [entrevista concedida a] Diogo Bercito. **Folha de São Paulo**, p. n.p., 30 mar. 2020.

MEDRADO, Betânia Passos. Imagens no espelho: reflexões sobre a prática docente. In: PEREIRA, Regina Celi Mendes, ROCA, Maria del Pilar (orgs.), **Linguística Aplicada:** um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009. Cap 5, p. 91-112.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mário. **Decolonial Pedagogies, Multilingualism and Literacies.** Multilingual Margins, Western Cape, ZA, v. 6, n. 1, p. 9-13, 2019.



MENEZES DE SOUZA, Lynn Mário; DUBOC, Ana Paula Martinez. De-universalizing the decolonial: between parentheses and fallingskies. **Gragoatá**, Niterói, v.26, n.56, p. 876-911, 2021. <https://doi.org/10.22409/gragoata.v26i56.51599>>

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mário; HASHIGUTI, Simone. Decolonialidade e(m) Linguística Aplicada: Uma entrevista com Lynn Mario Trindade Menezes de Souza. **Polifonia**, Cuiabá-MT, vol. 29, n. 53, p. 01 a 262, jan. - mar., 2022. Disponível em [https://www.academia.edu/95729439/Polifonia\\_entrevista\\_2023\\_Decolonialidade\\_em\\_Linguistica\\_aplicada](https://www.academia.edu/95729439/Polifonia_entrevista_2023_Decolonialidade_em_Linguistica_aplicada). Último acesso em 25/06/2023.

MIGNOLO, Walter. 1 vídeo (1:39:36). Conversa com Walter Mignolo. **Publicado pelo canal ALAB – Associação de Linguística Aplicada do Brasil**, transmitido ao vivo em 5 de ago. de 2020. Práticas Indisciplinadas em Linguística Aplicada. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=hpgGk3HBx5E&t=3642s>. Último acesso em 25/01/2023.

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

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. In: **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**. n. 34, 2008, p. 287-324.

MILANI, Tomasso M. Language and Sexuality. In: GARCÍA, Ofelia; FLORES, Nelson; SPOTTI, Massimiliano (eds.). **Oxford Handbook of Language and Society**. Oxford: Oxford University Press, 2017, p. 403-422.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Os novos letramentos digitais como lugares de construção de ativismo político sobre sexualidade e gênero**. Trab. linguist. apl., Campinas, v.49, n.2, p.393-417, Dec. 2010.

MONTE-MÓR, Walkyria. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, Cláudia Hildorf; MACIEL, Ruberval Franco. **Língua Estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas**. Campinas: Pontes, 2015. p. 31-50.

MONTE-MÓR, Walkyria. 1 vídeo (1:49:00). Esperançar com Freire: justiça social em lentes freireanas. Publicado pelo canal PROFJUS FFP-UERJ, transmitido ao vivo em 20 de agosto de 2021. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=8x3utAETyBA>. Último acesso em 28/04/2024.

MOREIRA, Adilson. **Racismo recreativo**. Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.

MOREIRA JUNIOR, Rusanil dos Santos. **A caminho de uma pedagogia decolonial nas aulas de língua espanhola: uma experiência no ensino fundamental ii de uma escola pública e periférica de Maceió**. Tese (doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura. Maceió, 2022.

NASCIMENTO, Ana Karina de Oliveira. **Formação Inicial de Professores de Inglês e Letramentos Digitais: uma análise por meio do PIBID**. Tese (doutorado) – Faculdade de Letras, Universidade de São Paulo, 240 f., 2017.

NASCIMENTO, Ana Karina Oliveira. Neoliberalismo e Língua Inglesa: um estudo de caso por meio do Pibid. **Ilha do Desterro** [online], v. 71, n. 3, p. 39-58, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-8026.2018v71n3p39>. Acesso em 29 de novembro de 2023.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, António (Ed.) **Os Professores e a Sua Formação**. Publicações Don Quixote, Lda, 1992, p. 13-33.

NUNES, Luciana de Oliveira. “Pedagogia da Oprimida”: o aprender da professora de educação física pela experiência autoetnográfica inspirada em Paulo Freire. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Porto Alegre, BR-RS, 259f., 2024.

OLIVEIRA, Luis Fernandes de. **O que é uma educação decolonial?** Disponível em [https://www.academia.edu/23089659/O\\_QUE\\_%C3%89\\_UMA\\_EDUCA%C3%87%C3%8O\\_DECOLONIAL](https://www.academia.edu/23089659/O_QUE_%C3%89_UMA_EDUCA%C3%87%C3%8O_DECOLONIAL). Acesso em 26/01/2023.

OLIVEIRA, Luis Fernandes de. Opção decolonial e antirracismo na educação em tempos neofascistas. **Revista da ABPN**. v.12, nº 32. março – maio 2020, p. 11-29.

OLIVEIRA, Rodrigo Agra de; MENICONI, Flávia Colen; SILVA FEITOSA, Aleph Danillo da. Formação docente decolonial no ensino superior: religiões de matrizes africanas nas aulas de língua espanhola. **Entretextos**, Londrina, v. 25, n. 1, p. 281–302, 2025. DOI: 10.5433/1519-5392.2025v25n1p281-302. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/51568>. Acesso em: 23 abr. 2025.

ONO, Fabrício Tetsuya Parreira. **A formação do formador de professores: uma pesquisa autoetnográfica na área de língua inglesa**. Tese (doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês). Universidade de São Paulo, 2017.

ONO, Fabrício Tetsuya Parreira. 1 vídeo (1:24:03) Usos da autoetnografia. **Publicado pelo canal autoetnografia Brasil**, 2021. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=irGakbhIzsY&t=4465s>. Último acesso em 21/02/2025.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Apagamento do Político na Ciência: Notas à história da análise de discurso – fragmentação, diluição, indistinção de sentidos e revisionismo. *In*: ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso em Análise: Sujeito, Sentido e Ideologia**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

ORLANDI, Eni Puccinelli. 1 vídeo (1:21:13) Entrevista: Eni Orlandi. **Publicado pelo canal Abralin**, 2019. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=BdWBAZPEKoY>. Acessado em 12 nov. 2020.

OTA, Ivete Aparecida da Silva. **O livro didático de língua portuguesa no Brasil**. Educar, Curitiba, n. 35, p. 211-221, 2009. Editora UFPR.

PENNYCOOK, Alastair. The Right to Language: Towards a Situated Ethics of Language Possibilities. **Language Sciences**, v. 20, n. 1, p. 73-87, 1998.

PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. *In*: MOITA LOPES, Luis Paulo da (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 67-84.

PARDO, Fernando da Silva. A autoetnografia em pesquisas em Linguística Aplicada: reflexões do sujeito pesquisador/pesquisado. *In: Horizontes de Linguística Aplicada*, ano 18, n. 2, 2019.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento Literário: Para Viver a Literatura Dentro e Fora da Escola. *In: ZILBERMAN, Regina & RÖSING, Tania Mariza Kuchenbecker (orgs), Escola e Leitura: Velha Crise, Novas Alternativas*. São Paulo: Global, 2009, p. 61-77.

PESSOA, Roseane Rocha. Como Abordar os Temas Gêneros e Sexualidades na Formação Inicial de Professoras/es de Línguas? *In: FERRAZ, Daniel de Mello; KAWACHI-FURLAN, Claudia Jotto (orgs.) Bate-papo com educadores linguísticos: letramentos, formação docente e criticidade*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019. pp. 35-53.

PONZIO, Augusto. **Procurando uma palavra outra**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

PRECIADO, Beatriz. Entrevista com Beatriz Preciado [Por Júlio Carrilo]. *In: Revista Poiésis*. Nº 15, jul/2010, p. 47-71. Disponível em <http://pt.scribd.com/doc/62741654/Entrevista-com-Beatriz-Preciado-por-Jesus-Carrillo>. Acesso em 25 de julho de 2023.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. *In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula (Org.). Epistemologias do sul*. Coimbra: Edições Almedina, 2009. p. 73-118.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. *In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (Org.). El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del hombre editores, 2007. p. 93-126.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. *In: LANDER, Edgardo (Org). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais Perspectivas latinoamericanas*. Argentina: Coleção Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Setembro, 2005. p. 107-130.

RANGEL, Egon de Oliveira. **A escolha do livro didático de Língua Portuguesa**. Belo Horizonte. UFMG - Ceale, 2006.

RATIER, Rodrigo. Escola e afetos: um elogio da raiva e da revolta. *In: CÁSSIO, Fernando (Org). Educação Contra a Barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar*. 1. Ed. – São Paulo: Boitempo, 2019. p. 151-157.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. ‘World English’ or ‘World Englishes’? Does it make any difference?. *International Journal of Applied Linguistics*, v. 22, n. 3, p. 374-391, 2012.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Repensar o papel da linguística aplicada. *In: Moita Lopes, Luiz Paulo da. (org.). Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editoria, 2006. Cap. 6. p. 149-168.

REZENDE, Thalita; FERREIRA, Daniela. Letramento crítico e emoções. *In: FERRAZ, Daniel de Mello; KAWACHI-FURLAN, Claudia Jotto. Bate-papo com educadores*

**linguísticos:** letramentos, formação docente e criticidade. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019. p. 54-57.

ROCHA, Cláudio Hilsdorf; MACIEL, Ruberval Franco. Língua Estrangeira, Formação Cidadã e Tecnologia: ensino e pesquisa como participação democrática. *In:* ROCHA, Cláudio Hilsdorf; MACIEL, Ruberval Franco (orgs.). **Língua Estrangeira e Formação Cidadã:** por entre discursos e práticas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

ROCHA, Maryana Josina Tavares da. **Feminismo e letramento crítico em aulas de inglês no Instituto Federal de Alagoas:** desconstruções e condutas propositivas. Dissertação (mestrado em Linguística e Literatura) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura. Maceió, 2021.

RODRIGUES, Alexsandro; RAMOS, Hugo Souza Garcia; SILVA, Ronan Barreto Rangel da. Gênero e Sexualidade nas Escolas: Leituras que nos Aproximam do Campo dos Direitos Humanos, de Alunos e Professores. *In:* RODRIGUES, Alexsandro; BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa (orgs.) **Currículos, gêneros e sexualidades:** experiências misturadas e compartilhadas. Vitória, ES: Edufes, 2013. p. 165-182.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. O perfil do livro didático de língua portuguesa para o ensino fundamental (5ª a 8ª séries). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita.** Campinas: Mercado de Letras, 2003, p. 69-99.

SANTOS, Boaventura de Sousa. 1 vídeo (1:18:57). **Por quê as Epistemologias do Sul?** 9 março 2012. Centro de Estudos Sociais (CES), Faculdade de Economia da Faculdade de Coimbra. Seminários avançados: Globalizações Alternativas e a Reinvenção da Emancipação Social. Coimbra. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=ErVGiIUQHjM>. Último acesso em 25/01/2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências.** 8ª. ed. São Paulo: Cortez, [1987]2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Na oficina do sociólogo artesão:** aulas 2011-2016. Seleção, revisão e edição de Maria Paula Menezes, Carolina Peixoto. – São Paulo: Cortez, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus.** Coimbra: Edições Almedina, 2020. 32p.

SANTOS FILHO, Ismar Inácio dos. Ideologia de Gênero: Interpretação Equivocada, Repetição do Equívoco. **Revista Bogoas.** Natal. V. 10, n. 15, 2015a.

SANTOS FILHO, Ismar Inácio dos. Linguística Queer – para além da língua(gem) como expressão do lugar do falante. *In:* Antônio de Pádua Dias da Silva (Org.). **Escrit@s sobre gênero e sexualidades.** São Paulo: Scortecci Editora/Fábrica de Livros, 2015b, p. 15-28.

SAQUET, Marcos Aurélio. **Abordagens e concepções de território.** 1ªEd. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

SANTOS, Carmi Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MENDONÇA, Márcia. Alfabetização e letramento nos livros didáticos. *In:* SANTOS, Carmi Ferraz; Mendonça, Márcia (org.). **Alfabetização e letramento:** conceitos e relações. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. pp. 111-132.

SCHMITZ, Elieser Xisto da Silva. **Sala de Aula Invertida:** uma abordagem para combinar metodologias ativas e engajar alunos no processo de ensino-aprendizagem. Dissertação (Mestrado em Tecnologias Educacionais em Rede) – Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede. Santa Maria, 2016.

SCHÖN, Donald Alan. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, Antônio (coord.). Os professores e a sua formação. 3ª ed. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1997.

SCOTT, Joan Wallach. **Gender:** a useful category of historical analysis. *The American Historical Review*, Volume 92, issue 5 (Dec., 1986), 1053 – 1075.

SÉRIOT, Patrick. **Volosinov e a filosofia da linguagem.** Tradução de Marcos Bagno. – 1. ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2015. 128p.

SILVA, José de Souza. Construindo caminhos decoloniais para o Bem Viver: Alternativas de ou alternativas ao desenvolvimento? [2017]2021. Disponível em <https://www.researchgate.net/publication/322337939> Último acesso em 13/10/2023.

SILVA, Samuel Barbosa da. **O discurso sobre a regulamentação do trabalho doméstico assalariado no Brasil:** atravessamentos de classe, gênero e raça. Tese (doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Maceió, 2021.

SILVA, Andrey Ronald Monteiro da. **Experiências de um professor crítico e decolonial:** uma proposta de transgressão do modelo tradicional de ensino da língua espanhola em um projeto de extensão. Dissertação (mestrado em Linguística) - Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura. Maceió, 2022.

SILVEIRA JÚNIOR, Carlos Roberto da. **Sala de aula invertida:** por onde começar? Instituto Federal de Goiás, 2020.

SIMAS, Luiz Antônio; RUFINO, Luiz. **Encantamento sobre política de vida.** Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2020. 33p.

SPINOZA, Baruch. **Ética.** Edição bilíngue Latim-Português. Tradução e Notas de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. Pode o subasterno falar? Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa e André Pereira Feitosa. 1ª ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

STARFIELD, Sue. Autoethnography and critical ethnography. *In*: McKINLEY, Jim; ROSE, Heath. **Routledge Handbooks of Research Methods in Applied Linguistics.** Routledge, 2019. p. 165-175.

STELLA, Paulo Rogério; CRUZ, Daniel Adelino Costa Oliveira da. Formação de professores de inglês pré-serviço em Alagoas: uma reflexão sobre identidades. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 141-159, 2014.

STELLA, Paulo Rogério. **Em tempos radicais, o melhor mesmo é se posicionar.** *In:* Palestra com o Prof. Dr. Paulo Rogério Stella. VII Colóquio Nacional de Letras. Universidade Estadual de Alagoas, 2018.

STELLA, Paulo Rogério; BRAIT, Beth. Tensão e produção de sentidos em Bakhtin e o Círculo. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, Tubarão, SC, v. 21, n. 1, p. 151-169, jan./abr. 2021.

SZUNDY, Paula Tatianne Carréra Educação como ato responsável: a formação de professores de linguagens à luz da filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 53.1, p.13-32, 2014.

TAGATA, William Mineo. Letramento crítico, ética e ensino de língua inglesa no século XXI: por um diálogo entre culturas. *In:* **RBLA**, Belo Horizonte, v. 17, n.3, p. 379-403, 2017. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-6398201710973>.

TELES, Gildete Cecília Neri Santos. **As identidades do professor de inglês no ensino médio integral em escolas públicas do Estado de Sergipe em tempos neoliberais.** Tese (doutorado em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2023. 253 f.; il.

TILIO, Rogério Casanovas. Transitando e transpondo (n)o conceito de "crítico": reflexões para uma Linguística Aplicada transgressiva e indisciplinar. *In:* FINARDI, Kyria Rebeca; TILIO, Rogério.; BORGES, Vládía; DELLAGNELO, Adriana; RAMOS FILHO, Etelvo (Org.). **Transitando e transpondo n(a) linguística aplicada.** Campinas: Pontes, 2019, p. 21-32.

TODOROV, Tzvetan. **A conquista da América:** a questão do outro. Tradução de Beatriz Perrone-Moisés. – 5ª. ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, [1983]2019

VALE, Helena Cristina Pimentel do; LENZI, Livia Aparecida Ferreira (organizadoras.). **Manual para normalização de trabalhos acadêmicos da UFAL.** Maceió: UFAL, 2022.

VIEIRA, Nattalia Todeschini; CONTANI, Miguel Luiz; OLIVEIRA, Esther Gomes de. Carnavalização bakhtiniana e o arquétipo bobo da corte na produção do Porta dos Fundos. *In:* **Revista Mídia e Cotidiano.** Volume 15, Número 3, set./dez. de 2021.

VIGOTSKY, Lev Semenovich (org.). **A formação social da mente.** Livraria Martins Fontes Editora Ltda. São Paulo - SP 1991. 4ª edição brasileira.

VOLOCHINOV, Valentin Nikolaevich. **Marxismo e Filosofia da Linguagem** – Problemas Fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo – São Paulo: Editora 34, [1929] 2017 (1ª edição). 376p.

WALSH, Catherine. Introducion – (Re)pensamiento crítico y (de)colonialidad. *In:* WALSH, Catherine. (Orgs.). **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial.** Reflexiones latinoamericanas. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005, p. 13-35.

WALSH, Catherine. Shifting the Geopolitics of Critical Knowledge: decolonial thought and cultural studies \_Others\_ in the Andes. *Cultural Studies*, London, v. 21, n. 2/3, p. 224-239, 2007.

WALSH, Catherine E. **Interculturalidad, Estado y Sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época**. Quito, Universidad Andina Simón Bolívar: Abya-Yala, 2009.

WALSH, Catherine E. Lo pedagógico y lo decolonial: entrejiendo caminos. In: WALSH, Catherine E. (Ed.). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito: **Abya-Yala**, p. 23-68, 2013.

WALSH, Catherine; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria. Colonialidade e Pedagogia Decolonial: Para Pensar uma Educação Outra. In: **Arquivos Analíticos de Políticas educativas**, volume 26, número 83. 2018. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3874>.

WEFFORT, Madalena Freire. **Observação, registro, reflexão: instrumentos metodológicos I**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996. 63p.

WIDDOWSON, Henry G. **Knowledge of language and ability for use**. *Applied Linguistics*, v. 10, n. 2, p. 128-137, 1989.

ZACCHI, Vanderlei José. O conceito de crítica no ensino de língua inglesa. In: **Anais Eletrônicos do IX Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada**, Aracaju, v. 1, n. 1, ano 2012.

ZACCHI, Vanderlei José. Neoliberalism, Applied Linguistics and the PNLD. In: **Ilha do Desterro** v. 69, nº1, p. 161-172, Florianópolis, jan/abr 2016.

ZIMMERMAN, Don H; WEST, Candace. Doing Gender. **Gender and Society**, Vol. 1, No. 2. (Jun., 1987), pp. 125-151. Disponível em <https://www.jstor.org/stable/189945>. Último acesso em 23/01/2023.

ZOLIN-VESZ, Fernando. Translinguagem. In: MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva; SOUSA, Cristiane Maria Campelo Lopes Landulfo de (org.). **Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras** – 1. ed. – Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

## APÊNDICES

### Apêndice 1: Questionário Inicial

#### ANEXO I QUESTIONÁRIO PARA AS/OS ESTUDANTES

Nome: \_\_\_\_\_ Pseudônimo: \_\_\_\_\_

Como você se identifica? ( ) Branco ( ) Preto ( ) Amarelo ( ) Indígena ( ) Pardo ( ) Outros: \_\_\_\_\_

Por que? \_\_\_\_\_

1. Você acha que existe racismo no Brasil? 2. Você acha que existe homofobia no Brasil?

_____	_____
_____	_____
_____	_____

3. Você acha importante discussões de temas sociais como racismo, homofobia, machismo e outros temas na sua escola? Por quê?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4. Você já tinha visto e/ou participado de conversas sobre racismo na sua escola atual ou em alguma outra escola onde você estudou? Em caso afirmativo, explique como foi.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5. Você já presenciou alguma cena de homofobia ou racismo na sua escola? Caso a resposta tenha sido SIM, pode explicar como foi?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

6. Discussões sobre questões sociais são possíveis em qual/quais disciplina/s? (pode marcar mais de uma opção).

( ) Português ( ) Matemática ( ) Inglês ( ) Ciências ( ) História ( )  
Geografia ( ) Ens. Religioso ( ) Ed. Física ( ) Arte ( ) Estudos Regionais

7. Abordagens de questões sociais como racismo e homofobia, por exemplo, podem ser discutidas nas aulas de Inglês?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

8. Quando nas aulas de Inglês há debates sobre diferentes culturas, você acha que você aprende a conviver com as diferenças e respeitar diferentes modos de ser? Você poderia explicar mais?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

9. Você acredita que aprender sobre diferentes culturas mundo a fora vai fazer você valorizar a sua própria cultura?

\_\_\_\_\_



## Apêndice 2: Nelson Mandela and Apartheid

Prof. Me. Jonatha Rodrigues da Silva	CRAÍBAS / /2022
COMPONENTE CURRICULAR: LÍNGUA INGLESA	



READ THE TEXT AND ANSWER THE QUESTION.

### FAQ

#### Frequently Asked Questions

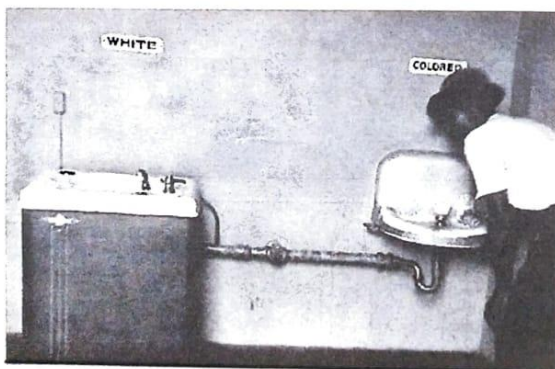
#### 12. What was apartheid?

Apartheid, which means 'separateness', was the practice of official racial segregation in every aspect of life. Under apartheid, everyone in South Africa had to be classified according to a particular racial group. This classification determined where someone could be born, where they could live, where they could go to school, where they could work (...). Only white people could vote and they had the best opportunities and the most money was spent on their facilities. Apartheid made others live in poverty. Black South Africans' lives were strictly controlled. Many thousands of people died in the struggle to end apartheid.

#### 13. What was Nelson Mandela's vision during the apartheid era?

Mr. Mandela's vision during the apartheid era was for the eradication of racism and for the establishment of a constitutional democracy.

Available at: <[www.nelsonmandela.org/content/page/faqs](http://www.nelsonmandela.org/content/page/faqs)>. (fragment)



## QUESTION

1.. Mark the correct statements about the text.

- a) Under apartheid, people from South Africa were treated differently because of their skin color.
- b) Apartheid determined where, based on race, people could live, study and work.
- c) Only white people had full political rights during the apartheid era.
- d) During apartheid, everybody in South Africa was poor.
- e) Mandela was against a constitutional democracy.

2. Observe as imagens a seguir e responda as questões

- a) Na sua opinião, na época que essas placas foram colocadas, elas estavam dentro da lei?
- b) Na sua cidade, você já presenciou algo parecido?
- c) Você já presenciou alguma cena de racismo na escola?
- d) Como nós, aqui na nossa escola, podemos lutar contra o racismo?



Tradução: CIDADE DE DURBAN Sob a seção 37 do estatuto da praia de Durban. Esta área balneária é reservada para uso exclusivo de membros do grupo de raça branca.



### Apêndice 3: Plano de aula

TEACHER'S NAME: PROF. ME. JONATHA RODRIGUES DA SILVA.

<JONATHALETRAS@GMAIL.COM>

CLASS: 9º ano A, B, C

DATE: 22 e 24/03/2023 SCHEDULED TIME: 2 classes 60 MINUTES.

THEME IDENTIFICATION: Jobs and Occupations

**Objetivo Geral:** Discutir sobre profissões que deixaram de existir, trabalho remunerado e não-remunerado e questões de gênero. Vocabulary: Jobs and Adjectives (personal qualities)

**Evidência:**

Meu foco enquanto professor pesquisador: Incentivar as turmas a também buscarem oportunidades em outros lugares. Propor reflexões sobre valorização de trabalhadores e trabalhadoras e levantar o debate sobre empregos formais e informais (uberização e empreendedorismo)

**Problemas antecipados:** Alguns alunos e algumas alunas já trabalham, portanto, haverá uma exposição da turma sobre o que é trabalho infantil e informalidade.

**Procedimento:**

1. Mostrar nos slides algumas profissões que deixaram de existir: Telephonist, Encyclopedia Seller, Mimeograph Operator, Milk man, Cinema Usher e, através das imagens, discutir sobre as questões de gênero nas profissões.
2. Expor imagens de trabalhadorxs informais e refletir sobre precarização do trabalho.
3. Promover o conhecimento sobre como as profissões do presente estão sendo impactadas pela tecnologia. (vide projeto integrador do LD)
4. Refletir com a turma sobre as frases expostas na atividade anterior:
  - If you want to succeed and have better jobs opportunities, you have to move for a big city.
  - Jobs opportunities and good salary depend if you are man or woman.
  - It's more important for you to be a friend of the boss than to be more qualified.
  - It's good for your profession you offer a cheaper service.
  - The older you are, the more difficult is to change career.
  - People who work sitting down get paid more than people who work standing up. (Ogden Nash)
  - The longer the title, the less important the job. (George McGovern)
  - Most managers spend their time making it difficult for workers to work (Paul Shorter)

- Most workplaces have too many rules. Employees aren't children, and the office isn't a junior school. (Araba Green)
5. Solicitar que as/os alunas/os façam um ensaio fotográfico expondo profissões que elas/eles acham que não são tão valorizadas pela sociedade.

What are the best personal qualities for each job?

- Nurse (taking care of elder people) –
- Teacher –
- Salesperson –
- Architect –
- Hair stylist –
- Psychologist –
- Manager –

Which job do you think...

- **1. Earn a high salary?**
- **2. Have to work full-time?**
- **3. Have to work part-time?**
- **4. Have to travel?**
- **5. Have to wear uniform?**
- **6. Is most common in your city?**
- **7. Is dangerous?**

Vocabulary – Personal qualities

- Be ambitious
- Be charming
- Be confident
- Be determined
- Be egotistical
- Be extravagant
- Be flexible
- Be generous
- Be good with figures
- Be good with people
- Be tolerant
- Have a sense of humor
- Know your strengths and weaknesses
- Work long hours

Which qualities do you think you have? Which qualities would you like to have?

# Apêndice 4 – Questionário Sunshine

## ANEXO I

### QUESTIONÁRIO PARA AS/OS ESTUDANTES

Nome: \_\_\_\_\_ Pseudônimo: Sunshine

Como você se identifica? ( ) Branco ( ) Preto ( ) Amarelo ( ) Indígena ☒ Pardo ( ) Outros: \_\_\_\_\_

Por que? por que minha pele é morena e eu gosto dela.

1. Você acha que existe racismo no Brasil? Sim, muito racismo pois as pessoas discriminam muito

2. Você acha que existe homofobia no Brasil? Sim, no Brasil as pessoas tem muitos preconceitos com pessoas da comunidade LGBTQ+ e muitos acham que essas pessoas são doentes e outras coisas

3. Você acha importante discussões de temas sociais como racismo, homofobia, machismo e outros temas na sua escola? Por quê? Sim, para fazer as pessoas pararem de ser homofobos e racistas

4. Você já tinha visto e/ou participado de conversas sobre racismo na sua escola atual ou em alguma outra escola onde você estudou? Em caso afirmativo, explique como foi. Sim, foi sobre o racismo e na minha escola fizemos cartazes contra o racismo e apresentamos os cartazes

5. Você já presenciou alguma cena de homofobia ou racismo na sua escola? Caso a resposta tenha sido SIM, pode explicar como foi? Sim, na ex. Bonos Reis tem muitas pessoas homofóbicas e vivem discriminando e fulgurando pessoas sem saber se elas são ou não da comunidade

6. Discussões sobre questões sociais são possíveis em qual/quais disciplina/s? (pode marcar mais de uma opção).  
☐ Português ☐ Matemática ☒ Inglês ☐ Ciências ☐ História ☐ Geografia ☒ Ens. Religioso ☐ Ed. Física ☒ Arte ☐ Estudos Regionais

7. Abordagens de questões sociais como racismo e homofobia, por exemplo, podem ser discutidas nas aulas de Inglês? Sim, foi que pessoas do mundo inteiro sabem um pouco, então é um tema importante de ser abordado

8. Quando nas aulas de Inglês há debates sobre diferentes culturas, você acha que você aprende a conviver com as diferenças e respeitar diferentes modos de ser? Você poderia explicar mais? Sim, os debates fazem com que as pessoas aprendam sobre diversas culturas

9. Você acredita que aprender sobre diferentes culturas mundo a fora vai fazer você valorizar a sua própria cultura? Sim, tem quando conheço um grupo chamado NOW UNITED eu mudei totalmente meu conceito de ver o mundo antes eu conhecia poucos países e quase era uma cultura, e depois que eu vi um fan eu conheci diversas culturas e aprendi que cada



cultura tem uma importância no mundo e que  
 cada uma é única no mundo então eu me inspirei  
 no lema do grupo lema amor e paz através da  
 música e da dança pro mundo, algo que me  
 fez gostar mais ainda de ser lá e que  
~~o~~ O NOW UNITED é algo único por que é  
 a primeira vez que uma coisa desse tipo  
 surgiu na história um grupo pop global que  
 atualmente tem 18 membros de cada um de lugares  
 diferentes, incluindo uma brasileira chamada Anis Cabralles  
 atualmente ela está segurando o cinema solo e ela  
 com a equipe - o grupo está a procura de um  
 novo membro para representar o Brasil que assim como ela  
 vai levar a cultura do Brasil para o mundo como ela fez  
 durante anos antes, e por isso que eu acho que cada  
 pessoa tem seu brilho independente do país, cor, cultura cada  
 um nasce para brilhar do seu jeito.

## Apêndice 5

**ANEXO I**  
**QUESTIONÁRIO PARA AS/OS ESTUDANTES**

Nome: \_\_\_\_\_ Pseudônimo: Mica-Jean

Como você se identifica? ( ) Branco ( ) Preto (X) Amarelo ( ) Indígena ( ) Pardo ( ) Outros: \_\_\_\_\_

Por que? Sei lá

1. Você acha que existe racismo no Brasil?  
Sim, infelizmente muito
2. Você acha que existe homofobia no Brasil?  
Sim, infelizmente muito
3. Você acha importante discussões de temas sociais como racismo, homofobia, machismo e outros temas na sua escola? Por quê?  
Sim, como dizem "os jovens são o futuro do Brasil" então os jovens podem mudar esse preconceito com ajuda da escola
4. Você já tinha visto e/ou participado de conversas sobre racismo na sua escola atual ou em alguma outra escola onde você estudou? Em caso afirmativo, explique como foi.  
Sim, foi legal e muito importante
5. Você já presenciou alguma cena de homofobia ou racismo na sua escola? Caso a resposta tenha sido SIM, pode explicar como foi?  
Sim, foi fumaça, já me chamaram de balaio, bulcão de gás, etc
6. Discussões sobre questões sociais são possíveis em qual/quais disciplina/s? (pode marcar mais de uma opção).  
(X) Português ( ) Matemática (X) Inglês ( ) Ciências ( ) História ( ) Geografia (X) Ens. Religioso (X) Ed. Física (X) Arte ( ) Estudos Regionais
7. Abordagens de questões sociais como racismo e homofobia, por exemplo, podem ser discutidas nas aulas de Inglês?  
Sim
8. Quando nas aulas de Inglês há debates sobre diferentes culturas, você acha que você aprende a conviver com as diferenças e respeitar diferentes modos de ser? Você poderia explicar mais?  
Sim. Por que as culturas de outros lugares pode ser estória mais importante para os habitantes
9. Você acredita que aprender sobre diferentes culturas mundo a fora vai fazer você valorizar a sua própria cultura?  
Sim

## Apêndice 6

ANEXO I  
QUESTIONÁRIO PARA AS/OS ESTUDANTES

Nome: [REDACTED] Pseudônimo: ghost  
 Como você se identifica? ( ) Branco ( ) Preto ( ) Amarelo ( ) Indígena ( )  
 Pardo (x) Outros: \_\_\_\_\_

Por que? Por que eu sou pardo

1. Você acha que existe racismo no Brasil? 2. Você acha que existe homofobia no Brasil?

Sim, e bastante principalmente  
no meio de família pois lá as  
negras dominam

Sim

3. Você acha importante discussões de temas sociais como racismo, homofobia, machismo e outros temas na sua escola? Por quê?

Sim, para sabermos como afeta as outras pessoas

4. Você já tinha visto e/ou participado de conversas sobre racismo na sua escola atual ou em alguma outra escola onde você estudou? Em caso afirmativo, explique como foi.

Não

5. Você já presenciou alguma cena de homofobia ou racismo na sua escola? Caso a resposta tenha sido SIM, pode explicar como foi?

Não

6. Discussões sobre questões sociais são possíveis em qual/quais disciplina/s? (pode marcar mais de uma opção).

( ) Português ( ) Matemática (x) Inglês (x) Ciências (x) História ( )  
 Geografia (x) Ens. Religioso ( ) Ed. Física (x) Arte (x) Estudos Regionais

7. Abordagens de questões sociais como racismo e homofobia, por exemplo, podem ser discutidas nas aulas de Inglês?

Sim, até podemos ver como o racismo e em outras coisas

8. Quando nas aulas de Inglês há debates sobre diferentes culturas, você acha que você aprende a conviver com as diferenças e respeitar diferentes modos de ser? Você poderia explicar mais?

Sim, pois se alguma pessoa de outro país e sem para muito  
isso é uma coisa que do respeito minha cultura

9. Você acredita que aprender sobre diferentes culturas mundo a fora vai fazer você valorizar a sua própria cultura?

Sim, pois eu posso ver minha própria cultura de um modo  
diferente



## Apêndice 7

ANEXO I  
QUESTIONÁRIO PARA AS/OS ESTUDANTES

Nome: \_\_\_\_\_ Pseudônimo: claci ntes  
 Como você se identifica? ( ) Branco ( ) Preto ( ) Amarelo ( ) Indígena ( )  
 Pardo (X) Outros: meio termo  
 Por que? Seella

1. Você acha que existe racismo no Brasil?  
Sim. O racismo está cada vez mais presente no mundo, e isso é algo que não deixa tranquilos. Essa diferença é desnecessária.
2. Você acha que existe homofobia no Brasil?  
Sim. A homofobia está cada vez mais forte, e isso é muito ruim. As pessoas não podem ser quem quiserem por conta da natureza.
3. Você acha importante discussões de temas sociais como racismo, homofobia, machismo e outros temas na sua escola? Por quê?  
Sim. Para que muitas pessoas possam aprender as coisas certas. Que as pessoas aprendam a respeitar uns aos outros.
4. Você já tinha visto e/ou participado de conversas sobre racismo na sua escola atual ou em alguma outra escola onde você estudou? Em caso afirmativo, explique como foi.  
Não, infelizmente. Muitos das escolas não falam muito a respeito disso.
5. Você já presenciou alguma cena de homofobia ou racismo na sua escola? Caso a resposta tenha sido SIM, pode explicar como foi?  
Sim. Eu tinha um amigo que é gay, e teve um menino que disse que iria bater nele, pois ele também se sente diferente.
6. Discussões sobre questões sociais são possíveis em qual/quais disciplina/s? (pode marcar mais de uma opção).  
 ( ) Português ( ) Matemática (X) Inglês ( ) Ciências ( ) História ( )  
 Geografia (X) Ens. Religioso ( ) Ed. Física ( ) Arte ( ) Estudos Regionais
7. Abordagens de questões sociais como racismo e homofobia, por exemplo, podem ser discutidas nas aulas de Inglês?  
Claro que podem. Podemos discutir sobre este assunto em qualquer aula, aliás, é assim em casa.
8. Quando nas aulas de Inglês há debates sobre diferentes culturas, você acha que você aprende a conviver com as diferenças e respeitar diferentes modos de ser? Você poderia explicar mais?  
Sim. Aprendo que nem todos somos iguais e que temos que respeitar todos, pois todos sentem e têm a mesma coisa que você.
9. Você acredita que aprender sobre diferentes culturas mundo a fora vai fazer você valorizar a sua própria cultura?  
Não. Me orgulha pelo que sou mais não valorizo, pois ainda tenho que ir mais longe para valorizar.

## Apêndice 8

**ANEXO I**  
**QUESTIONÁRIO PARA AS/OS ESTUDANTES**

Nome: \_\_\_\_\_ Pseudônimo: Eduarda U

Como você se identifica? (x) Branco ( ) Preto ( ) Amarelo ( ) Indígena ( )  
Pardo ( ) Outros: \_\_\_\_\_

Por que? Por eu ter a pele clara

1. Você acha que existe racismo no Brasil? Sim. Porque existe pessoas que não respeita as outras.

2. Você acha que existe homofobia no Brasil? Sim. Porque o Brasileiro não sabe respeitar e aceitar o jeito de outras.

3. Você acha importante discussões de temas sociais como racismo, homofobia, machismo e outros temas na sua escola? Por quê?  
Sim. Porque incentivaria as pessoas a não fazerem e cometerem isso.

4. Você já tinha visto e/ou participado de conversas sobre racismo na sua escola atual ou em alguma outra escola onde você estudou? Em caso afirmativo, explique como foi.  
Sim. Foi bom para colocar na cabeça dos meus colegas a não cometerem isso.

5. Você já presenciou alguma cena de homofobia ou racismo na sua escola? Caso a resposta tenha sido SIM, pode explicar como foi?  
Não.

6. Discussões sobre questões sociais são possíveis em qual/quais disciplina/s? (pode marcar mais de uma opção).  
(x) Português ( ) Matemática ( ) Inglês ( ) Ciências (x) História ( )  
Geografia (x) Ens. Religioso ( ) Ed. Física (x) Arte (x) Estudos Regionais

7. Abordagens de questões sociais como racismo e homofobia, por exemplo, podem ser discutidas nas aulas de Inglês?  
Sim.

8. Quando nas aulas de Inglês há debates sobre diferentes culturas, você acha que você aprende a conviver com as diferenças e respeitar diferentes modos de ser? Você poderia explicar mais?  
Não. Porque não é uma matéria adequada para ensinar isso.

9. Você acredita que aprender sobre diferentes culturas mundo a fora vai fazer você valorizar a sua própria cultura?  
Sim.

## Apêndice 9

**ANEXO I**  
**QUESTIONÁRIO PARA AS/OS ESTUDANTES**

Nome: [REDACTED] Pseudônimo: GABY

Como você se identifica? ( ) Branco ( ) Preto ( ) Amarelo ( ) Indígena ( ) Pardo (x) Outros: morena



Por que? porque não sou nem negro e nem branca, sou mais em meio

1. Você acha que existe racismo no Brasil?  
sim, desde muito tempo, antes os negros eram escravos, agora a Deus que agere, melhorou um pouco.
2. Você acha que existe homofobia no Brasil?  
sim e eu acho horrível isso, eu respeito a todos, principalmente gay.
3. Você acha importante discussões de temas sociais como racismo, homofobia, machismo e outros temas na sua escola? Por quê?  
acho que precisa sim, pra que os alunos parem de julgar e fazer bullying e de tratar os alunos como lixo.
4. Você já tinha visto e/ou participado de conversas sobre racismo na sua escola atual ou em alguma outra escola onde você estudou? Em caso afirmativo, explique como foi.  
sim, em minha escola, agente conversou bastante sobre como tratar os alunos negros e vários casos, e eu amo minha escola.
5. Você já presenciou alguma cena de homofobia ou racismo na sua escola? Caso a resposta tenha sido SIM, pode explicar como foi?  
não.
6. Discussões sobre questões sociais são possíveis em qual/quais disciplina/s? (pode marcar mais de uma opção).  
( ) Português ( ) Matemática (x) Inglês ( ) Ciências ( ) História ( )  
(x) Geografia (x) Ens. Religioso ( ) Ed. Física ( ) Arte ( ) Estudos Regionais
7. Abordagens de questões sociais como racismo e homofobia, por exemplo, podem ser discutidas nas aulas de Inglês?  
sim.
8. Quando nas aulas de Inglês há debates sobre diferentes culturas, você acha que você aprende a conviver com as diferenças e respeitar diferentes modos de ser? Você poderia explicar mais?  
sim, desde muito tempo que eu admira os alunos negros e os LGBTs eu gosto bastante tanto que eu mesmo sou uma.
9. Você acredita que aprender sobre diferentes culturas mundo a fora vai fazer você valorizar a sua própria cultura?  
claro.

## ANEXOS

### Anexo 1: Aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética.

Portal do Governo Brasileiro

**Plataforma Brasil**  

**Público** **Pesquisador** **Alterar Meus Dados**


Cadastros Jonatha Rodrigues da Silva - Pesquisador | V3.8.2  
Sua sessão expira em: 30min 25


---

DETALHAR PROJETO DE PESQUISA

**DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** PEDAGOGIA DECOLONIAL NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA PÚBLICA: REPERCUSSÕES, REFLEXÕES E AÇÕES  
**Pesquisador Responsável:** Jonatha Rodrigues da Silva  
**Área Temática:**  
**Versão:** 4  
**CAAE:** 58105522.2.0000.5013  
**Submetido em:** 08/09/2022  
**Instituição Proponente:** Universidade Federal de Alagoas  
**Situação da Versão do Projeto:** Aprovado  
**Localização atual da Versão do Projeto:** Pesquisador Responsável  
**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio



Comprovante de Recepção:  PB\_COMPROVANTE\_RECEPCAO\_1788656



Anexo 2: LD – Unit 1-The world of work.

